



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Español como Lengua Extranjera (2ª Edición)

Proyecto fin de Máster:

ESTRATEGIAS ESPONTÁNEAS
DE FORMACIÓN DE PALABRAS
EN ESTUDIANTES DE ELE

Alumna: Ana Sanmiguel Mariño

Tutor: Dr. Guillermo Lorenzo González

Oviedo, julio de 2011

AGRADECIMIENTOS

Muchas son las personas que merecen mi agradecimiento, y de ahí que les dedique un espacio a través de estas líneas, por su influencia en mi formación y en el desarrollo de este proyecto. Me gustaría empezar recordando a todos los profesores que durante mis años en la Universidad han conseguido atraer mi atención hacia el ámbito de la lingüística, tanto teórica como aplicada. De todos ellos, dos merecen una mención especial por su calidad profesional y, sobre todo, humana, y por haber estado ahí desde el principio. Por un lado, Guillermo Lorenzo, quien desde mi primer día de carrera supo despertar en mí la curiosidad por el generativismo. Y durante estos últimos años, como tutor, darle las gracias por su infinita paciencia durante este proceso, su confianza y su entusiasmo inagotable. Así como por todas sus sugerencias, siempre constructivas, y cada una de sus palabras de ánimo. Y por otro, Isabel Iglesias, por descubrirme el apasionante mundo del ELE, salida profesional que de otro modo no habría contemplado. Además de por todos sus consejos, su apoyo y su disposición constante a ayudar.

Asimismo, han contribuido de manera decisiva a la elaboración de este trabajo los profesores de la Casa de las Lenguas, por facilitarme el acceso a sus clases y sus alumnos, sin cuya colaboración no podría haberlo llevado a cabo. Cómo no, dar las gracias a “mis masterandos”, por haber hecho que este año fuera mucho más liviano. Porque a pesar de todos los obstáculos que nos encontramos, y de nuestros diferentes caracteres, conseguimos mantenernos unidos, y aprender unos de otros. Por todos los buenos momentos vividos, y por los que vendrán. A todos los que en algún momento se interesaron por la evolución de esta investigación. Y, por último, mi más sincero agradecimiento a mis padres, por permitirme elegir mi camino y haberme ayudado a alcanzar mis metas. Y, sobre todo, por su aguante y su fuerza.

ÍNDICE

ABREVIATURAS	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO.....	10
2.1. Manuales de ELE	10
2.2. Programas de ELE	16
2.3. Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	17
2.4. Manuales de ESL	18
2.5. Exámenes de Cambridge.....	24
3. DESCRIPCIÓN MORFOLÓGICA DE LOS COMPUESTOS	25
3.1. Compuestos del tipo <i>pelirrojo</i>	25
3.2. Compuestos del tipo <i>drogodependiente</i>	26
3.3. Compuestos del tipo <i>sabelotodo</i>	28
4. MÉTODO.....	30
4.1. Sujetos.....	30
4.2. Procedimiento	32
4.3. Materiales.....	33
5. RESULTADOS	35
6. CONCLUSIONES	60
7. BIBLIOGRAFÍA.....	65
7.1. Adquisición de segundas lenguas y Gramática Universal	65
7.2. ELE	66
7.3. ESL	69
7.4. Formación de palabras	70

ANEXOS:

- I. Cuestionario.
- II. Soluciones.
- III. Directrices profesores.

ABREVIATURAS

- A = Adjetivo.
- CAE = Certificate in Advanced English.
- CD = Complemento Directo.
- CI = Complemento Indirecto.
- CPE = Certificate of Proficiency in English.
- CUP = Cambridge University Press.
- DAL = Dispositivo de Adquisición del Lenguaje.
- DELE = Diplomas de Español como Lengua Extranjera.
- DLPs = Datos Lingüísticos Primarios.
- ELE = Español Lengua Extranjera.
- ESL = English as a Second Language (Inglés como Segunda Lengua).
- FCE = First Certificate in English.
- G_p = Gramática Particular.
- GU = Gramática Universal
- HDF = Hipótesis de la Diferencia Fundamental.
- IL = Interlingua.
- KET = Key English Test.
- L1 = Primera Lengua.
- L2 = Segunda Lengua.
- LE = Lengua Extranjera.
- LM = Lengua Materna.
- MCER = Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.
- N = Nombre.
- NS/NC = No Sabe / No Contesta.
- OUP = Oxford University Press.
- PCIC = Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- PET = Preliminary English Test.
- PM = Programa Minimalista.
- pron = pronombre.
- SGEL = Sociedad General Española de Librería.
- V = Verbo.

1. INTRODUCCIÓN

El principal empeño teórico de Chomsky ha sido siempre el de encontrar una solución para el Problema de Platón, que para él incluye la “paradoja del aprendizaje” y el “argumento de la pobreza del estímulo”. La primera se centra en la cuestión de que todos los niños adquieren su primera lengua (L1) de manera natural y sin esfuerzo aparente, siguiendo procesos muy similares a pesar de la diversidad de las situaciones. En cuanto al argumento de la pobreza del estímulo, hace destacar que las muestras de lengua que percibe un niño resultan:

- defectivas, pues contienen falsos arranques, anacolutos y deslices de diferente índole.
- finitas y, consecuentemente, diferentes de unos a otros.
- parciales, ya que no contiene el modelo de todas las construcciones que el niño acabará dominando.
- opacas, ocultando muchas propiedades del lenguaje implícitas pero fundamentales.

Estas características son las que llevaron al lingüista norteamericano, y todos sus seguidores, a defender el innatismo, la necesidad de que todo niño posea, de manera innata ciertos conocimientos gramaticales, conocidos como Gramática Universal (GU) capaces de actuar como un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Sobre éste incidirían los Datos Lingüísticos Primarios (DLPs), de modo que la GU a la que tienen acceso todos los niños por igual se convertirá en una Gramática Particular (G_p), es decir, la correspondiente a la de una lengua concreta.

Este tipo de reflexiones se centraron originalmente en el problema de la adquisición de L1 por parte de los preadolescentes. Pero, ¿qué pasa cuando se aprende una segunda lengua (L2) en edades más avanzadas? Por un lado, el *input* al que se enfrenta un adulto que estudia una lengua diferente a la suya en el mejor de los casos no varía en exceso con respecto al que recibe un niño. En una situación de auténtica inmersión lingüística los datos no serán más abundantes que los que normalmente recibe un niño. Pero en el caso de que ésta no se dé, la pobreza consustancial al estímulo se intensificará además en un sentido cuantitativo, sobre todo si se limita a unas pocas horas de exposición a la L2 dentro del aula. Sin duda, éstas se pueden ampliar si el alumno está motivado y cuando llega a su casa hace todo lo posible para

seguir en contacto con la lengua meta (leer, escuchar música, ver películas...). Aún así, seguirá siendo un estímulo escaso relativamente a una situación de inmersión.

Bley-Vroman (1990) formula la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (HDF), que aunaría múltiples diferencias entre lo que él llama el desarrollo de una Lengua Materna (LM) y el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE)¹. De las diez que este autor expone, me gustaría resaltar el hecho de que los adultos no siempre alcancemos el mismo nivel de dominio de una LE, y que nuestras estrategias de aprendizaje varíen. Del mismo modo, no debemos ignorar la ausencia de una gramática sistemática y la importancia que en este proceso parece adquirir la instrucción formal. Basándose en todas ellas, defiende que los adultos tenemos un acceso muy restringido a la GU. Así, defiende un modelo según el cual un niño desarrolla su LM gracias a la GU y a procesos de aprendizaje específicos de dominio, mientras que un adulto aprende una LE haciendo uso del conocimiento que tiene de su LM y de estrategias de aprendizaje multipropósito. Consecuentemente, en el segundo caso la GU sólo sería indirectamente accesible en la medida en que la LM contiene sus principios, y el muy variado nivel de competencia alcanzado por diferentes aprendientes remitiría a otros factores cognitivos de naturaleza extralingüística.

La opinión de Bley-Vroman ha sido respondida por otros autores, destacadamente por White (1990), quien utiliza el principio de las categorías vacías para mostrarnos que sí es posible adquirir conocimientos sobre la L2 que no se pueden ni deducir del estímulo ni reconstruir gracias a la L1. Concluye, con ello, que las diferencias entre el desarrollo de una LM y el aprendizaje de una LE no tienen por qué estar necesariamente ligadas a la posibilidad o no de acceder a la GU, sino que pueden depender de otros factores, de las circunstancias en las que se produce dicho aprendizaje.

También Muñoz Licerias (2004: 35) muestra su desacuerdo y reformula la HDF proponiendo que

...mientras que los niños adquieren la L1 a partir de un proceso de selección de rasgos cuya activación les lleva a fijar todas las propiedades de un parámetro dado, los adultos (y tal vez los niños mayores de 4 años) que adquieren una L2,

¹ Utilizamos aquí la traducción directa de la terminología empleada por Bley-Vroman. No entraremos en distinciones entre LM y L1 o LE y L2, sino que utilizaremos ambos términos como sinónimos a lo largo del presente trabajo. Sí que opondremos L1 a L2 y LM a LE, pero tampoco nos limitaremos a un solo par, debido a la tendencia actual a hablar de Español Lengua Extranjera, pero English as a Second Language, siguiendo la práctica común en los respectivos ámbitos.

seleccionan los datos del medio a partir de estructuras complejas y no de rasgos, de forma que re-estructuran la L1 de forma local (individual) para cada una de las propiedades de los parámetros.

Parece, pues, que ninguno de los modelos explicativos defendidos hasta la fecha sobre el aprendizaje de LE nos lleva a una solución satisfactoria, y que resultan necesarias más investigaciones en este ámbito. Incluso aceptando el innatismo como modelo explicativo de la adquisición de la LM, hace falta seguir profundizando en la cuestión y llegar a descubrir qué papel y qué peso pueda seguir teniendo la GU en los procesos de aprendizaje de LE.

Con esta motivación, en este trabajo nos planteamos estudiar un ámbito en el que la pobreza del estímulo pueda considerarse extrema, en la que el alumno se encuentre lo más desasistido posible, y su comportamiento sea espontáneo, o próximo a ello. Finalmente, nos decantamos por la formación de palabras, y más concretamente de compuestos. Como veremos, éste es un aspecto que se deja bastante de lado en los manuales y, consecuentemente, el aula de ELE. Mediante la aplicación de un test y el análisis de las diferentes respuestas de los alumnos, intentaremos ver qué estrategias utilizan para crear nuevas expresiones (en este caso, palabras) en una situación controlada de pobreza de estímulo.

Aunaremos, pues, aspectos de los campos que más han llamado mi interés durante mis estudios universitarios. De este modo, combinamos lingüística teórica (particularmente generativismo chomskiano), morfología, ELE y adquisición de segundas lenguas, siendo este último, además, el elemento de cohesión.

Para ello, comenzamos este estudio con un ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO que nos permitirá ver la importancia que se les da a los compuestos en el aula de ELE. Analizaremos en este punto una muestra de programas, manuales y otras obras de referencia. Del mismo modo, veremos si la situación es similar en la enseñanza del inglés (English as a Second Language, ESL en adelante), una de las lenguas más estudiadas en la actualidad. Esto nos permitirá explicar por qué podemos hablar de estrategias “espontáneas” en nuestro trabajo, y ver si sería posible llevar a cabo uno similar en otros ámbitos.

Posteriormente, realizaremos una breve DESCRIPCIÓN MORFOLÓGICA DE LOS COMPUESTOS, donde nos centraremos en los tres modelos con los que trabajaremos (del

tipo de *pelirrojo*, *drogodependiente* y *sabelotodo*). Pretendemos reflejar aquí no únicamente el esquema que se sigue, sino también las principales restricciones a las que se somete cada uno de ellos. Como hablantes nativos de una lengua, no tendemos a detenernos y pensar en estos aspectos, pero nos serán de utilidad a lo largo de esta investigación.

Llegamos, a continuación, al núcleo de este proyecto, el estudio de campo. Explicamos en primer lugar el MÉTODO seguido, para pasar al análisis de los RESULTADOS. En la primera de estas partes, describiremos los sujetos, el procedimiento y los materiales de nuestra investigación. En la segunda haremos un análisis descriptivo de las respuestas de los informantes al test que se les plantea.

Esto nos llevará directamente a las CONCLUSIONES. Será entonces el momento de ir más allá, de intentar ver qué estrategias utilizan los estudiantes para crear esos compuestos, y buscar una posible explicación para ello. Veremos, aquí, lo que hemos conseguido, sin olvidarnos de las puertas que quedan abiertas, del camino por recorrer.

2. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

Veremos en esta sección cómo se tratan – si es que se tratan – los compuestos que venimos de mencionar en el aula de ELE. Para ello haremos un pequeño recorrido por algunos manuales y por los programas de las asignaturas en las que llevamos a cabo la investigación. Pero antes de empezar, cabe apuntar que no trataremos todas las editoriales que publican métodos para ELE, y que de algunas de las series que veremos nos faltan niveles. Del mismo modo, analizaremos más libros de unos niveles que de otros, pero aún así, ya podremos apreciar ciertas tendencias y sacar conclusiones. Por un lado, veremos que el léxico se presenta agrupado en campos semánticos, y la formación de palabras se considera gramatical. Por otro, demostraremos que la importancia que se le da a procesos de derivación o composición es mínima, y se centran en aquellos más sencillos y “regulares”. En ningún caso se detienen a analizar casos como los que hemos seleccionado nosotros. De ahí que podamos utilizar el calificativo “espontáneas” en el título de este trabajo.

Estas similitudes se podrían explicar, quizás, si tenemos en cuenta que analizamos manuales recientes, publicados con posterioridad a la aparición del PCIC – que analizaremos seguidamente –, cuyas directrices siguen todos ellos. O, también, por las características morfológicas de nuestra lengua. Lo que sí es una realidad, como veremos también, es que en los manuales de ESL sí se pone un mayor énfasis en estos aspectos.

2.1. Manuales de ELE

Los alumnos con los que trabajamos no siguen un método concreto en el aula, sino que son los profesores quienes diseñan sus propios materiales siguiendo el programa de la institución. Haremos, por lo tanto, un recorrido por lo que diferentes editoriales ofertan.

Comenzamos este repaso bibliográfico con dos manuales que no se centran específicamente en los niveles que nos ocupan, aunque sí que pretenden que el alumno llegue a un B1: *Club Prisma Intermedio* A2-B1, y *Rápido Rápido* A1-B1.

El primero de ellos es el tercero de la versión juvenil de la famosa serie *Prisma*, de Edinumen. Si ojeamos su índice, vemos que en cada una de las 10 unidades didácticas se

especifican claramente los contenidos léxicos que se derivan de las funciones que se estudiarán en cada una de ellas. Sin embargo, éstos aparecen enunciados como “frases hechas”, “la publicidad”, “adjetivos de carácter” o “vocabulario sobre la clase y la escuela”. En ningún caso se menciona una estrategia de formación de palabras.

Por su parte, *Rápido rápido*, publicado por Difusión, es un manual intensivo que parte de un A1 para terminar preparando al alumno para la obtención del DELE B1. En este caso, el índice no clasifica los contenidos por categorías. Sin embargo, deteniéndonos un poco más en él vemos que se centra en funciones comunicativas, de las que derivan los contenidos lingüísticos. Así, por ejemplo, para “hablar de hábitos y de costumbres” el alumno aprenderá expresiones del tipo *nunca, siempre, antes, dejar de...*

La única referencia sobre la formación de palabras que aparece en ambos es la morfología de los diferentes tiempos verbales (casos de flexión verbal), y los superlativos en *-ísimo* (flexión adjetival) dentro de *Rápido rápido* (p. 84). Se deja, por lo tanto, completamente de lado tanto la derivación como la composición.

Pasamos ahora a manuales destinados específicamente a un nivel, y ya que hemos mencionado la serie *Prisma*, veamos cómo tratan estos aspectos *Prisma Progresa, Avanza y Consolida*. En el primero de ellos (B1 según el MCER) los autores también parten de los contenidos comunicativos para llegar a los lingüísticos. Dentro de ellos, en los gramaticales se centran en la flexión verbal, y los léxicos se agrupan en campos semánticos como “en el gimnasio” o “léxico del cuerpo”. Muy similar es lo que ocurre en *Prisma Avanza* (nivel B2) y *Prisma Consolida* (nivel C1), donde nos volvemos a encontrar el léxico organizado en campos semánticos y se sigue dejando de lado la formación de palabras.

Si nos detenemos brevemente en el nivel B1, no podemos olvidarnos de la serie *Etapas*, de la misma editorial, ya que los dos últimos números publicados dentro de esta colección (8 y 9) se corresponden precisamente a los estadios más avanzados de este nivel del MCER. Aunque sean manuales más flexibles y modulares, los contenidos no varían demasiado con respecto a otros. Así, dentro de los contenidos lingüísticos se trabajan sobre todo distintos tipos de oraciones, y dentro de los léxicos el “vocabulario de/relacionado con X.” Una vez más, no se menciona la composición o la derivación.

En el mismo nivel pero de la editorial SGEL tenemos *Compañeros 3* y *Español en marcha 3*, destinados a un público diferente. El primero de ellos ha sido diseñado pensando en alumnos de entre 11 y 15 años y con un nivel B1.1. En este caso, no sólo en el índice, sino en la propia unidad los diferentes contenidos aparecen de manera independiente. Así, es en las dos primeras páginas de cada unidad donde nos encontramos el vocabulario. De nuevo, éste se agrupa en campos semánticos. De este modo, la unidad tres se centra en “alimentación y hábitos saludables”, y la cuatro en “ropa, complementos y moda”.

Dejando de lado la flexión verbal, aparece, por primera vez y como contenido gramatical, una pequeña sección en la unidad 3 destinada a los nombres compuestos (del tipo *sacacorchos*) y una página en la unidad 9 centrada en los contrarios. En la primera (p. 36) aparecen dos ejercicios, uno para combinar las dos partes y relacionar el compuesto con la imagen del objeto que designa, y otro para completar frases con los sustantivos que acaban de formar. En la segunda (p. 99), por su parte, se presenta un cuadro explicando la formación de adjetivos contrarios con *in-*, *im-*, *i-*, y le empleo de *des-* con adjetivos y verbos. A éste le siguen una serie de ejercicios estructurales en los que se pide a los estudiantes bien que formen derivados bien que completen con ellos huecos en frases o textos.

En cuanto a *Español en marcha 3*, orientado más bien a estudiantes adultos, divide cada unidad en pequeñas secciones (A, B y C), centradas en diferentes contenidos comunicativos y lingüísticos. Aunque no se enuncien separadamente, entre éstos últimos nos encontramos los léxicos. Una vez más, se enuncian en su mayoría como “léxico... (del cuerpo, de la familia, deportivo, de geografía...)”. Sí que aparece, de nuevo, una sección en la unidad 4c (p. 41) destinada a la “formación de palabras: contrarios con *in-* / *i-* / *des-*.” De manera muy similar a lo que vimos en el manual anterior (de la misma editorial y diseñado por los mismos autores), se presenta un pequeño cuadro explicando que estos tres prefijos sirven para formar adjetivos contrarios, y que *im-* sustituye a *in-* ante <p> y . A continuación, se sugiere una serie de ejercicios tradicionales en los que se les pide a los alumnos que formen el contrario de tres adjetivos, que elijan en unas oraciones si el correcto es el afirmativo o el negativo y, por último, que completen unos enunciados con los antónimos de los adjetivos que se les da en un recuadro.

Manteniéndonos en el nivel B1, la editorial Edelsa también tiene un manual (*Joven.es 4*) destinado, precisamente, a jóvenes. En él, de nuevo, nos encontramos con que la gramática

(desarrollada en un apéndice) hace especial énfasis en la forma y uso de los diferentes tiempos verbales. Se trabaja, igualmente, la formación de los adverbios en *-mente*. Además, en la lección 8 (p. 56) se trabaja la formación de sustantivos y adjetivos terminados en *-nte* a partir de diferentes verbos. La práctica, limitada a la formación de nueve derivados, parece, a todas luces, insuficiente para que los alumnos afiancen esos conocimientos.

De la misma editorial y del mismo nivel es *Pasaporte 3*, manual basado en el un enfoque por competencias en el que en cada unidad se trabajan los diferentes módulos que mencionan tanto el MCER como el PCIC y en el que el único proceso de formación de palabras que aparece es la flexión.

La editorial Santillana destina a adolescentes con un nivel B1.1 *Mochila ELE 3*. En la unidad 6 se detienen en los prefijos para formar contrarios. Contrariamente a lo que ocurre en la mayoría de manuales, no se ofrece una explicación gramatical en la misma unidad (depende de la página 126 del apéndice gramatical, donde se facilitan únicamente un par de ejemplos), sino un artículo en el que los estudiantes deben buscar adjetivos contrarios a los que les dan (p. 72).

De la misma editorial, aunque en colaboración con la Universidad de Salamanca y destinada a un público joven y adulto, tenemos la serie *Español lengua viva*, de la que analizaremos los números 2 y 4 (B1 y C1 de MCER respectivamente). En el primero de ellos, nos encontramos con contenidos gramaticales como, una vez más, el superlativo (p.39) – absoluto y relativo – o la formación de palabras compuestas (p. 64-65) del tipo *sacacorchos* ([_N V + N]). La diferencia que podemos observar, sin embargo, entre este manual y todos los anteriores es que se van introduciendo actividades más comunicativas con las que se refuerzan estos contenidos. En cuanto al léxico, se agrupa de manera muy similar a todos los anteriores. Nos encontramos, de este modo, con epígrafes como “partes del cuerpo”, “ocio y tiempo libre” o “el medio ambiente”.

En cuanto a *Español lengua viva 4*, vemos que el vocabulario se centra en la ampliación de los campos léxicos trabajados en los niveles inferiores y el aprendizaje de expresiones y frases hechas. Si pasamos ahora a la gramática, cabe apuntar que ya no se centran la flexión verbal. Debido al nivel, lo dan por sabido, y deciden centrarse fundamentalmente en los diferentes tipos de oraciones, especialmente las subordinadas,

aunque en la unidad 11 sí que se detiene en los adverbios en *-mente* (p. 144). Sin embargo, el énfasis no se sitúa en sus características morfológicas, sino en las funcionales, presentando una enumeración de los que sirven para reforzar una afirmación, para señalar evidencia, para destacar o concretar...

Volviendo al B1, Anaya nos presenta *Sueña 2*, en este caso en colaboración con la Universidad de Alcalá. Una vez más, en gramática se trata la forma y el uso de los diferentes tiempos verbales, y en léxico se analizan diferentes campos semánticos (geografía, la familia, transportes...).

Esta misma editorial tiene dentro de *Anaya ELE* en una serie de manuales destinados únicamente al vocabulario. Hasta el momento ya están a nuestra disposición el nivel elemental (A1-A2) y el intermedio (B1), y está pendiente de publicación el avanzado (B2). Pensados como complemento a cualquier método, tanto el elemental como el intermedio mantienen la organización del léxico en campos semánticos. Así, en el B1 se va desde “el cuerpo humano”, “carácter y personalidad” y “sentimientos y estamos de ánimo” hasta “desastres naturales” y “formas y medidas” pasando por temas tan diversos como “educación”, “safari fotográfico”, “deportes de equipo”, “vivienda” o “en el juzgado”. Tampoco en este caso mencionan las familias léxicas o la formación de palabras.

Para concluir con el B1, enCLAVE-ELE publica la serie *En acción*, de la que analizaremos los números 2 y 3, enfocados respectivamente a alumnos con un nivel B1 y B2 de español. *En acción 2*, como los anteriores, se centra en la flexión verbal como estrategia de formación de palabras. En cuanto al léxico, se vuelve a presentar bien como “vocabulario relacionado con la biografía de una persona, el cuidado personal, etc.” o bien como “verbos que expresan cambios y logros”, “adjetivos de carácter” o similares.

Algo muy similar es lo que nos encontramos ojeando *En acción 3*, manual diseñado ya para un B2 como acabamos de apuntar. Se profundiza aquí en los contenidos gramaticales vistos en el anterior, haciendo especial énfasis en diferentes recursos para llevar a cabo las diferentes funciones comunicativas. Por su parte, el léxico también tiene su lugar. Así, sólo en la unidad 4 el alumno aprenderá “vocabulario relacionado con los hábitos de aprendizaje”, “vocabulario relacionado con las aficiones”, “vocabulario relacionado con el trabajo” y

“vocabulario relacionado con las entrevistas de trabajo”. Sirva esta muestra también para ilustrar la manera de enunciar estos contenidos en el propio índice.

Nexo entre los niveles B1 y B2 es *Destino Erasmus 2*, de SGEL, en colaboración con la Universitat de Barcelona. Este manual, destinado a jóvenes universitarios en inmersión lingüística, está pensado, por lo tanto, para un público mucho más específico que otros de los ya comentados, aunque eso no hace que se centre más en la formación de palabras. Al contrario, la gramática sigue girando en torno a diferentes tiempos verbales y tipos de oraciones, y el léxico se organiza por campos semánticos.

Si continuamos con los manuales del nivel B2, el *Nuevo Ven 3* distingue competencias pragmáticas y lingüísticas (gramaticales y léxicas) y conocimientos socioculturales. Dentro de la gramática, vuelven a tener hueco los comparativos y superlativos. En este caso (p. 21), aparece un cuadro teórico con mención a los superlativos absolutos en *-ísimo*, y luego un ejercicio para completar seis frases empleando un comparativo o un superlativo. En cuanto al léxico, se decantan de nuevo por agruparlo en campos semánticos y hablar de “la salud”, “las profesiones”, “medio ambiente” o “comida”, entre otros.

Del mismo nivel, aunque hecho en Grecia y destinado a estudiantes de esa nacionalidad, la editorial Mundo Español tiene *¡Vamos más alto!* En este caso no es el índice el que nos da información sobre los diferentes contenidos de cada unidad, sino que tenemos que ir al final de cada una de ellas, donde nos encontramos con cuadros resumen, para verlo. Ahí nos encontramos con que el léxico se trabaja por campos semánticos. Esto no impide, sin embargo, que se vean los “prefijos frecuentes para negar algo”. *In-*, *im-*, *i-*, *des-*, *dis-* y *mal-* aparecen a lo largo de la unidad 8 y se recogen en el resumen de la página 80. Lo mismo ocurre en la 150 con los sustantivos derivados de verbos. Sin embargo, estos contenidos están presentes en los textos, aunque no se trabajan específicamente, ni aparecen actividades estructurales. Esto se puede deber, sin duda, al énfasis que ponen los autores en la comunicación.

Seguimos subiendo en la escala del MCER y el PCIC y dentro del C1 nos detendremos en 2 manuales. En primer lugar, *Español 3*, de Espasa Calpe. Este libro sigue con la tendencia de explicar el léxico en campos semánticos, aunque sí que se detiene también en siglas, abreviaturas e incluso prefijos y sufijos frecuentes. La forma de tratarlos es muy

similar a lo que vimos en *¡Vamos más alto!*, pues no aparecen secciones específicas. En el caso de los prefijos, ni siquiera aparecen en el cuadro resumen del final de la unidad. Sí que se desarrollan ambos en el apéndice gramatical final, aunque también aquí los sufijos se lleven la mayor parte de la atención de los autores.

En segundo lugar, y para finalizar este repaso, nos detendremos en *El Ventilador*, uno de los más antiguos de todos los que hemos analizado. Pero no sólo eso, sino que presenta, además, una organización diferente. En este caso las diferentes unidades didácticas no combinan el trabajo de las diferentes destrezas y contenidos de distinta índole (gramaticales, léxicos, socioculturales...), sino que las especializa.

De este modo, la unidad 5 es “Aprender palabras” y la sección 5.1 “Fábrica de palabras”, siendo el objetivo de esta “controlar mecanismos de formación de palabras para aprender vocabulario” y los contenidos “palabras compuestas para objetos y personas” y “derivación mediante prefijos y sufijos”. A lo largo de 5 (pp. 141-145) páginas se desarrollan estas estrategias. Dentro de los compuestos, predominan los del tipo *sacacorchos*, único modelo que se explica, aunque también aparecen otros en los ejercicios como *sabelotodo* o *correveidile*. A continuación se presentan unas interesantes y bastante detalladas listas con diferentes prefijos y sufijos, con su utilidad y ejemplos. Todo se acompaña de ejercicios estructurales, aunque se utilizan algunos más comunicativos para recapitular.

Como ya habíamos anticipado, el léxico se trabaja siempre en campos semánticos. En cuanto a la formación de palabras, se incluye dentro de la gramática, y de forma marginal. Es decir, el alumno ha de memorizar palabras, y en función del tema, acudir a ese “cajón mental” donde tiene todas las que les pueden ser útiles, e ir extrayéndolas. Su conocimiento de los procesos de formación de palabras es tan escaso que difícilmente van a recurrir a ellos y su creatividad a la hora de expresarse en español.

2.2. Programas de ELE

Nuestros informantes han sido alumnos de las asignaturas de vocabulario de la Casa de las Lenguas (ver método). Analizaremos, por lo tanto, en primer lugar, los programas de esas asignaturas.

Tanto en el nivel intermedio como en el avanzado, se parte de funciones comunicativas – que permiten crear un contexto que favorezca la comprensión del significado –, para pasar, a continuación, a detallar los campos semánticos que los alumnos han de conocer para poder llevarlas a cabo. Finalmente, en el nivel avanzado se propone un tema de debate con el que poner cierre a cada unidad. En ningún caso aparece, sin embargo, referencia a la necesidad de detenerse en la enseñanza-aprendizaje de estrategias de formación de palabras.

Por otro lado, hemos visto que los diferentes manuales analizados anteriormente tratan la derivación o la composición dentro de la gramática, y no del léxico. Merece la pena, por lo tanto, detenerse también en los programas de “gramática en el contexto comunicativo”.

Coherentemente con el enfoque que se adopta, y que nos anticipa el propio nombre de la asignatura, se vuelve a partir de contenidos funcionales, de los que se derivan los gramaticales. Entre estos últimos nos encontramos con contrastes entre tiempos verbales y entre *ser* y *estar* pero, sobre todo, se trabajan los diferentes tipos de oraciones complejas que existen en nuestra lengua.

De todo esto podemos concluir, por lo tanto, que la formación de palabras no se trabaja de manera exhaustiva. Se puede comentar si aparece un ejemplo como *pelirrojo* al estudiar la descripción, pero no se hacen ejercicios, ni se explican todos los entresijos de los diferentes modelos.

2.3. Plan Curricular del Instituto Cervantes

Como ya hemos dicho, estos manuales y programas siguen las directrices del PCIC que, a su vez, utiliza como base el MCER. Nosotros nos centraremos en el primero de ellos, por ser el documento que describe no sólo las competencias y capacidades, sino también los contenidos lingüísticos que los alumnos de ELE han de adquirir en un determinado nivel.

Esta obra está dividida en tres volúmenes, en los que desarrolla los niveles de referencia y las directrices del MCER, adaptándolos al caso concreto del español. El primero de ellos se centra en el A1/A2 (etapa básica o de iniciación), y dentro de la formación de

palabras se trabaja la flexión verbal, nominal y adjetival, y se introduce – ya en un A2 – la regla básica de los adverbios en *–mente* (p. 126).

Pero los niveles con los que trabajamos nosotros aparecen en los otros dos volúmenes. El segundo es el destinado a desarrollar los niveles B1 y B2 (etapa intermedia o de uso independiente). Se sigue profundizando en la flexión y en los adverbios en *–mente*, pero también se hace referencia a la necesidad de enseñar en estos niveles los afijos empleados para crear el superlativo absoluto: *–ísimo, super-, extra-, re-, archi-...* (p. 54). Igualmente, se recomienda trabajar en el B1 los prefijos de negación con adjetivos evaluativos y en el B2 los adjetivos con sufijos apreciativos (p. 53).

Por último, en la etapa avanzada-superior o de uso competente (C1/C2) se sigue insistiendo en los sufijos *–ísimo* y *–mente*, haciendo referencia sobre todo a irregularidades y restricciones de uso. Cabe resaltar, no obstante, que se recomienda trabajar compuestos del tipo *rojiblanco* ya en un C2.

Todo esto aparece dentro de la gramática. El léxico, por su parte, se correspondería con las nociones específicas, cuyo inventario vuelve a ser una lista de campos semánticos como “el individuo”, “la educación”, “la alimentación”, “la salud”, “la política” o “el medio ambiente”, entre otros muchos. A continuación, cada nivel especifica qué vocablos deben conocer los alumnos para alcanzarlo.

Con lo anterior se explican las tendencias y similitudes que hemos visto al analizar los diferentes manuales. Al mismo tiempo, la presencia únicamente en el nivel superior de un compuesto no demasiado complejo explica la ausencia de otros como los del modelo de *drogodependiente* o *sabelotodo*.

2.4. Manuales de ESL

En casos como el que nos ocupa, puede resultar de gran interés ver lo que se hace en la enseñanza de otras lenguas a extranjeros. Por la experiencia que tienen los docentes y diseñadores de materiales de ESL, y por la mía como estudiante de esa lengua durante más de 20 años y pasando por todos los niveles del MCER, parece la mejor opción.

Cabe comenzar apuntando que en el Reino Unido no se guían tanto por las directrices europeas como se hace en nuestro país a la hora de enseñar lenguas modernas. Por ello, muchos manuales no indican el nivel del MCER al que se destinan. Sin embargo, los conocidos exámenes de Cambridge sí que certifican un nivel específico, facilitando su reconocimiento en otros países. Teniendo en cuenta eso, y observando el nivel (siguiendo el sistema anglosajón más tradicional) de los manuales que se utilizan para preparar cada uno de ellos, podemos crear una tabla de equivalencias como la que se presenta a continuación. Ésta nos permitirá mantener la terminología más tradicional, y que sigue apareciendo en los títulos de los manuales, pero también hacer una comparación final entre el tratamiento de la formación de palabras en los métodos de ELE y de ESL.

Examen Cambridge	Nivel MCER	Nivel manuales
Key English Test (<u>KET</u>)	A2	Pre-intermediate
Preliminary English Test (<u>PET</u>)	B1	Intermediate
<u>First</u> Certificate in English (FCE)	B2	Upper-intermediate
Certificate in <u>Advanced</u> English (CAE)	C1	Advanced
Certificate of <u>Proficiency</u> in English (CPE)	C2	Proficiency

Es importante comenzar resaltando que las abreviaturas que apuntamos en algunos casos son más bien técnicas, sobre todo en aquellos casos en los que resulta imposible pronunciarlas como una palabra. Hemos subrayado, por ello, el término que se suele usar de manera más informal para referirse a este examen de manera abreviada.

Antes de pasar al análisis de manuales propiamente dicho, cabe señalar que aunque en el caso del español empezáramos en el B1, aquí haremos una breve mención a dos manuales de A2, ambos publicados por Oxford University Pres (OUP), y a otros tres destinados al nivel más alto, el C2.

Comencemos por el principio. En primer lugar, tenemos *Pacesetter Pre-Intermediate*, destinado a adolescentes. A pesar del nivel, ya se trata la formación de adjetivos compuestos cuyo segundo elemento es un gerundio (del tipo *better tasting*) a mitad del libro (p. 56). Se trata de un brevísimo ejercicio, pero resulta interesante que ya se vaya introduciendo.

En segundo lugar, tenemos *Milestones Pre-Intermediate*, del mismo nivel, pero ya para adultos. Éste no hace referencia a la composición, pero tampoco se centra únicamente en la flexión. Así, se trabajan diferentes sufijos que sirven para nominalizar adjetivos (p. 114). En este caso incluso se proponen ejercicios creativos en los que el alumno ha de decidir qué cualidades (sustantivos abstractos que acaba de formar) considera importantes en una relación, un trabajo... y discutir y explicar sus elecciones.

Muy similar a lo que acabamos de comentar es lo que se presenta en el nivel siguiente de la serie (*Milestones Intermediate*), donde se vuelven a ocupar de la creación de nombres abstractos, aunque esta vez sea a partir de verbos (p. 90). Pero no sólo eso, sino que ahora sí que trabajan la composición, dentro del léxico relacionado con los deportes. Aquí (p. 66) se les pide que creen compuestos, pero también que diferencien por ejemplo entre *bottle of milk* y *milk bottle*. Ambas existen y se refieren a una botella de leche, pero es importante que el alumno sepa que una está llena de leche, mientras que la otra se refiere únicamente al envase (contenedor). Por último, se plantea un ejercicio que veremos más veces: dos grupos de palabras para que el estudiante forme todas las palabras compuestas posibles. Esto se podría considerar creativo pero, al mismo tiempo, el alumno está preocupado por crear las palabras que existen, dejando de lado todas aquellas que seguirían el modelo pero no han pasado de palabras potenciales por alguna restricción que no se menciona.

También de OUP y para un B1 es el *New Headway English Course (Intermediate)*. En este manual se vuelve a dejar de lado la composición, aunque sí que se trabajan familias léxicas y diferentes procesos de derivación (p. 42).

Seguimos subiendo de nivel y llegamos a los del B2 que, como hemos visto, se corresponde con el *Upper-Intermediate* y preparan a los alumnos para presentarse al First. Si seguimos con la editorial de Oxford, tenemos el *English File Upper Intermediate*, el *Fast Class* y el *Natural English Upper-Intermediate*.

El primero presenta la derivación afirmando que:

una manera muy efectiva de aumentar tu vocabulario es ‘hacer’ nuevas palabras de palabras que ya conoces. Con frecuencia puedes formar palabras de una ‘raíz’ (*memory*) añadiendo un sufijo (= una terminación) para cambiar de nombre a verbo (*memorize*), adjetivo (*memorable*) o adverbio (*memorably*). (p. 75. La traducción es mía).

A continuación, también se hace referencia a diferentes afijos de negación en inglés. Hemos destacado esta cita porque muestra la importancia de que los alumnos conozcan los procesos de derivación de la lengua que estudian. Incluso se podría generalizar a otros procesos de formación de palabras. Igualmente, se presenta como una estrategia de memorización. No sólo podemos agrupar las palabras en función de los afijos para memorizarlas, sino que, sin duda, conocerlos nos puede ser muy útil a la hora de descifrar nuevas palabras y, por qué no, a la hora de crearlas nosotros mismos, como hacemos también los propios nativos.

El mismo manual también clama tratar la composición de palabras (p. 96). Esto es un poco más dudoso, pues aunque es cierto que se propone un texto con varios casos, en ningún momento el alumno ha de buscarlos, analizarlos o realizar un ejercicio relacionado con ellos. Y si no se lo hacemos notar, es difícil que repare en ellos a no ser que ya tenga una formación lingüística previa.

En cuanto a *Fast Class*, este método tampoco hace énfasis en la composición, pero sí que empieza (módulo 1A. p. 4) trabajando los prefijos negativos y diferentes sufijos empleados para nominalizar adjetivos.

Uno de los libros, de los que analizamos, que más veces trata la formación de palabras, y más en concreto la derivación, es *Natural English Upper-Intermediate*. Siempre dentro de la sección “Wordbooster”², en tres unidades aparece la subsección “Word building”. En la unidad 8 (p. 97) se centra en la nominalización de verbos, en la siguiente (p. 108) se trabajan afijos como *-free*, *-made*, *non-* *mini-* o *pre-*. Se pide aquí que digan a qué sustantivos de la lista que les dan se puede unir cada uno, y que busquen más ejemplos en el diccionario. Se busca, una vez más, que los alumnos memoricen una lista de palabras complejas ya formadas y existentes. Por último, en la unidad 10 (p. 119) se intenta que el alumno aprenda a relacionar las terminaciones de nombres y de adjetivos de la misma familia.

² Compuesto de *word + booster* que en realidad no existe. *Booster* en el mundo de las telecomunicaciones hace referencia a un repetidor, con lo que lo podríamos traducir como “repetidor de palabras”.

La editorial Richmond presenta *Framework 4* para este mismo nivel. De nuevo, la importancia que los diseñadores de materiales de ESL dan a la formación de palabras la muestra el hecho de que ya en la primera unidad (p. 12-13) se centren en los adjetivos compuestos. Del mismo modo, trabajarán más adelante (p. 80) los sustantivos compuestos relacionados con las profesiones. En este último caso se vuelve a presentar un ejercicio con dos columnas de palabras, que han de unir para formar trabajos.

Pasamos al C1 y nos detenemos en *Landmark Advanced* y *Advanced Gold*. En el primero de ellos ya en la unidad uno (p. 9) se trabajan los “adjetivos de dos partes”, que serían adjetivos compuestos cuyo segundo elemento es un gerundio (como vimos ya en el *Pacesetter Pre-Intermediate*). Una vez más, se demuestra el gusto de los autores británicos por ejercicios en los que el alumno únicamente ha de unir los dos elementos para formar compuestos existentes.

Más adelante (p. 48) también se trabajan las familias léxicas y la derivación. Así, se pide que el alumno agrupe diferentes palabras en función su categoría morfológica para que pueda extraer de esa lista los diferentes sufijos que se pueden asociar a cada una de ellas. Asimismo, intentan que el estudiante sea consciente de que hay palabras que, casualmente, tienen la misma terminación, aunque en ese caso no se trate de un sufijo y, por lo tanto, la categoría morfológica pueda ser diferente. Por último, se presenta un cuadro para que se completen con los nombres, verbos y adjetivos que faltan, y formar así diferentes familias léxicas.

En cuanto a *Advanced Gold*, este manual también se detiene (p. 36) en los adjetivos compuestos, aunque en este caso el segundo elemento puede ser tanto un gerundio (en *-ing*) como un participio pasado (en *-ed*). El centro de atención en este caso es el significado, y los sustantivos con los que se puede combinar cada compuesto. No obstante, también proponen una reflexión sobre la pronunciación. Más concretamente, sobre el miembro que lleva el acento principal.

Por último, llegamos al nivel superior, C2. Nos centraremos aquí en tres manuales, cada uno de una editorial diferente. Comenzamos con el *New Proficiency Gold*. Siguiendo con lo que acabamos de ver en el manual anterior, de la misma serie, se vuelven a centrar en los adjetivos compuestos, aunque en este caso los patrones son de lo más variados: [A N + A],

[_A A + N], [_A A + N + ed]. De nuevo, los alumnos han de unir las dos partes para formar palabras existentes en la lengua inglesa. Después han de relacionarlas con los patrones que hemos citado, y por último han de formar sus propios compuestos para completar unas frases, en las que uno de los elementos ya se les facilita. Puede parecer de lo más creativo que hemos visto, pero sigue habiendo una única respuesta correcta. Es cuestión de encontrar el elemento que encaje con el significado global de la oración, y que se pueda combinar con el dado.

Seguimos con *Objective Proficiency*, de CUP. En él se trata tanto la derivación como la composición. En primer lugar (p. 17) se trabaja la nominalización. Los alumnos han de intentar enumerar todos los sufijos que conozcan para formar sustantivos, y luego utilizarlos para transformar las palabras que aparecen en cursiva en un texto. También se centran en los prefijos negativos. Así, se pide que los alumnos completen frases con un adjetivo negativo (p. 29). Finalmente, aparece la composición. Los autores vuelven a decantarse por los adjetivos compuestos, y a centrarse sobre todo en los sustantivos a los que pueden acompañar

Por último, tenemos el *Proficiency Masterclass*, de Oxford, que es posiblemente el que más se centre en el examen (ver exámenes Cambridge). En las unidades 2, 6 y 12 trabaja la formación de palabras. En la primera de ellas (p. 27), incluso aparece un gran mapa conceptual con toda la familia léxica de *real*. No se les pide a los alumnos que hagan uno similar, pero sí que descompongan palabras complejas, quitándoles uno a uno todos los afijos que las forman. En la 6 (p. 83) se centran en los sufijos negativos, y en la 12 (p. 167) se plantea un modelo de ejercicio similar al que se encontrarán en los exámenes de este nivel.

Vemos, por lo tanto que todos estos manuales, a pesar de seguir centrándose en campos léxicos, trabajan la derivación y/o la composición. Podemos afirmar, por lo tanto, que la formación de palabras juega un papel mucho más importante en el aprendizaje de ESL que en el de ELE. Independientemente del nivel, es un aspecto que se tiene muy presente, aunque se sigue cortando la creatividad y la libertad del alumno, que tiene que intentar formar las palabras que existen, y “memorizarlas”.

Otra clara diferencia con respecto a los manuales que analizamos anteriormente es que en este caso se considera léxico, no gramática. Coinciden, pues, con la decisión que nosotros tomamos.

Si nos centramos en la composición, que es lo que más interesa, podemos observar que en la mayoría de los casos tratan los adjetivos compuestos. Esto podría ser una consecuencia de las características morfológicas de la lengua inglesa. Como hemos visto, hay múltiples combinaciones que dan como resultado una palabra con estas características, y el alumno se va a ver obligado a entenderlas y ser capaz de utilizarlas si quiere alcanzar un buen nivel de dominio de la lengua.

2.5. Exámenes de Cambridge

Ya los hemos venido citando, los hemos enumerado, y relacionado con los niveles del MCER. Es el momento, pues, de ver cómo tratan la formación de palabras. De todas las partes de las que consta la prueba, a nosotros nos interesa la de “Use of English” o “English in Use” que se suma a las de “Reading”, “Writing”, “Listening” y “Speaking” a partir del First. Aparece, por lo tanto, en los tres niveles superiores (FCE, CAE y CPE).

El modelo de cada prueba es muy rígido, y siempre aparecen en ella los mismos ejercicios, aunque los textos u oraciones varíen. Uno de ellos es, sin excepción, un texto con unos huecos que el alumno ha de completar con una palabra que debe formar utilizando la palabra simple que se le facilita. Se ve obligado, por lo tanto, a recurrir a sus conocimientos de estrategias de formación de palabras, sobre todo a los afijos que conoce.

Si tenemos en cuenta que los manuales publicados en Europa (y más concretamente en Inglaterra) suelen tener como objetivo preparar a los estudiantes para superar estas pruebas, tenemos aquí una posible explicación para la relevancia que en ellos tiene la derivación.

Vemos, por lo tanto, cómo el tratamiento que se hace de la formación de palabras, y más concretamente de la composición, en la enseñanza de ELE y de ESL es muy diferente. El hecho de que en ELE se deje más de lado es lo que nos permite llevar a cabo esta investigación hablando de estrategias espontáneas. Sin embargo, en la enseñanza de otras lenguas sí se hace hincapié en estos fenómenos, y la competencia del alumno perdería, por lo tanto, esta característica.

3. DESCRIPCIÓN MORFOLÓGICA DE LOS COMPUESTOS

Presentamos, a continuación, los tres tipos de compuestos con los que trabajaremos. Éstos han sido seleccionados buscando que fueran “imperfectos”. Utilizamos aquí el concepto de “imperfección” de manera aproximada a como se hace en el Programa Minimalista (Chomsky, 1995), según el cual podemos encuadrar en esta categoría “propiedades que el sistema no debería tener porque no parecen estar determinadas por condiciones de legibilidad” (Eguren y Fernández Soriano, 2004: 214): es decir, que no son estrictamente requeridas a efectos semánticos o de pronunciación y pueden por ello considerarse en cierto modo “superfluas”. De esta manera, veremos en nuestros casos que, por ejemplo, muestran vocales aparentemente “innecesarias” o que el orden entre los elementos del compuesto rompe las expectativas de las construcciones sintácticas en que parecen basarse. Desde este punto de vista, serían sin embargo “perfectos” (relativamente, al menos) compuestos del tipo *sacacorchos*, parafraseable como “(aparato) que saca corchos”.

3.1. Compuestos del tipo *pelirrojo*

Como apunta García Lozano (1993), nos encontramos ante un tipo de compuestos formados por la unión de un sustantivo y un adjetivo. El rasgo más característico de este grupo es la reducción de la vocal final del componente sustantivo, que pasa a ser una *-i-* de enlace, posiblemente resto de un genitivo latino (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 737). A esto hay que añadir “la debilitación tónica del primer miembro”, con lo que el núcleo fónico recae en el adjetivo. Éste es también clave desde un punto de vista sintáctico, pues el compuesto resultante es igualmente un adjetivo (la estructura sería del tipo [A N + A]). Sin embargo, semánticamente el núcleo es el sustantivo, predicado por el adjetivo.

Cabe resaltar también que, a pesar de encontrarnos ante un modelo relativamente productivo, dicha productividad se ve limitada por diferentes limitaciones tanto fónicas como léxicas.

Desde una perspectiva fónica, el repertorio de García Lozano nos muestra la imposibilidad de que el sustantivo sea un monosílabo, lo que impide la creación de

compuestos como **pielimoreno*. Igualmente, parece que nunca es un bisílabo con sílaba final trabada, lo que descarta palabras como **narizilarga*. Así pues, se evita la inclusión de esa *-i-* de enlace si no es a través de un proceso de reducción.

Desde una perspectiva léxica, vemos que estos sustantivos tienden a designar la parte exterior del cuerpo humano o de ciertos animales (vacas y caballos). Consecuentemente, un caballo puede ser *maniblanco*, pero un perro no, y una vaca puede ser *corniapretada*, no así una cabra. Muy pocos se refieren a partes de las aves (comienzan con *ali-*, *pechi-*, *peti-*, *pequi-* o *zanqui-*), y ninguno a partes de las plantas (**ramicaído*, **tronquihendido*), partes interiores (**sangriazul*) o vestimenta del hombre (**gorriblanco*, **blusiazul*). Todo esto restringe extremadamente su grado de productividad.

En cuanto a los adjetivos que acompañan a estos sustantivos, suelen referirse mayoritariamente a propiedades del color (*pelirrojo*) y de la forma física (*paticojo*), aunque también pueden hacer alusión a sensaciones y valoraciones (*carialegre*). Igualmente, cabe apuntar que pueden cumplir esta función participios con valor perfectivo, como ocurre en *boquiabierto*.

3.2. Compuestos del tipo *drogodependiente*

Nos encontramos ahora ante un tipo de compuestos formados por la unión de un sustantivo y un adjetivo, que además es un derivado (*dependen* > *dependiente*). Lo consideramos un caso de “derivación > composición”, y no a la inversa debido a la inexistencia de la palabra **drogodependen*. En este caso, la paráfrasis de *drogodependiente* sería “dependiente de la droga” o “que depende de la droga.” En contraste con el modelo anterior, no nos encontramos con una vocal de enlace de manera sistemática, aunque de nuevo el adjetivo es clave desde un punto de vista sintáctico al ser también la estructura [_A N+A]). Además, es también el núcleo semántico, pues nombra un tipo de dependencia. Cabe apuntar, sin embargo, que existe cierta ambigüedad a la hora de considerar el compuesto resultante A o N. Así, las dos oraciones siguientes son igualmente gramaticales:

Hemos visto a una persona drogodependiente

Hemos visto a un drogodependiente.

En el primer caso, funciona como adjetivo que califica al sustantivo *persona*, mientras que en el segundo es el sustantivo precedido de un determinante indefinido. Incluso algunos casos, como *lugarteniente*, admiten únicamente ser tratados como sustantivos (Val Álvaro, 1999).

Cabe comenzar analizando primeramente el derivado. Se trata de una nominalización orientada. Es decir, que incorpora “un argumento específico del lexema verbal de base” (Laca, 1993: 187), que se correspondería con el sujeto, y puede ser “prácticamente cualquier rol causal salvo el de paciente” (Laca, 1993: 192), y no da lugar a ambigüedades construccionales. Veamos la diferencia entre *dependiente* y *dependencia* para ilustrarlo:

Dependiente de la droga.

La dependencia de Luis.

En el primer caso no hay ambigüedad posible, y sabemos que es una persona que depende de la droga. Sin embargo, en el segundo sí que la hay, y puede ser Luis quien dependa de alguien o algo, o puede ser ese alguien quien dependa de Luis.

Por otro lado, este sufijo, no tan productivo como, por ejemplo, *-dor*, con el que comparte estructura, y con un aparente carácter adjetival (de ahí la estructura propuesta inicialmente para el compuesto) presenta ya de por sí ciertas restricciones léxicas. Así, da pocos nombres que representen una función social (*cantante, comerciante, dibujante*) o su tendencia a un comportamiento (*intrigante, farsante*). Sin embargo abundan los que califican a las personas en función de la acción que realizan en un momento dado (*caminante, combatiente, manifestante, ocupante*) o del rol que asumen en una circunstancia (*acompañante, apelante, concursante*). Si dejamos de lado a las personas, vemos que con frecuencia se refieren a agentes químicos con una efecto concreto (*colorante, calmante, picante*), pero pocas veces designan objetos concretos (*brillante, colgante*) o a “lugares de procesos no agentivos” (*pendiente, vertiente, poniente*).

Si pasamos al compuesto, nos encontramos, pues, con que en algunos casos pueden funcionar tanto como N como A y que estas restricciones se mantienen. De esta manera, hay muy pocos que se refieran a una función social (*lugarteniente, terrateniente*).

Estos casos son interesantes desde un punto de vista fonológico, pues una persona “que tiene” no es **-tiente*, sino *-tiente*, evitándose así la aparición del mismo diptongo en dos sílabas contiguas.

Por otro lado, el verbo base del derivado no puede ser intransitivo, pues el sustantivo al que se añade el adjetivo suele ser el CD del verbo que está en la base del derivado en *-ente* (*drogodependiente* = “que depende de la droga”). Finalmente, cabe señalar también que se suelen referir a entidades animadas, salvo casos como *acidorresistente*.

Finalmente, desde una perspectiva fónica, es de resaltar la *-o-* de *drogodependiente*, aunque su presencia no sea, como ya hemos comentado, sistemática. De este modo, hablamos de *drogodependiente*, *drogadicto* o *trabajoadicto*, y posiblemente favoreceríamos **lacadependiente* sobre **lacodependiente*.

3.3. Compuestos del tipo *sabelotodo*

Por último, nos encontramos ante un tipo de compuestos formados por la unión de un verbo, el pronombre átono *lo* y el pronombre indefinido *todo*. De nuevo, nos encontramos con un cambio en el orden sintáctico normal (*lo sabe todo*). Actualmente, como apunta Val Álvaro (1999), su significado se ha visto ligeramente modificado, pero se refiere a alguien “que lo V todo” (un *sabelotodo*, por ejemplo, originariamente sería una persona “que lo sabe todo”, aunque se ha lexicalizado en “que presume de sabio sin serlo”). Por otro lado, y aunque no haya ningún nombre implicado en este proceso, esa es la categoría del compuesto final, que, por lo tanto, presenta la estructura: [N V+pron+A].

De nuevo, nos encontramos con diferentes restricciones. Desde una perspectiva gramatical, el verbo siempre va en presente y ha de ser transitivo, pues el pronombre funciona como CD. Por su parte, *todo* es lo que se conoce como “complemento cognado” y nos indica “cuánto”. Sin embargo, no hay lugar en el compuesto para un CI (**envialetodo*, **dimelotodo*), por lo que el verbo no puede ser ni intransitivo ni ditransitivo. Además, cabe apuntar que si nos centramos en la siempre complicada diferencia entre *ser* y *estar*, estos compuestos aparecerán siempre con *ser*, pues hacen referencia a estados y no cualidades. Sin embargo, esto no impide que aparezcan con otros verbos atributivos, como en:

Va de sabelotodo.

Se comporta como un sabelotodo.

Siguiendo con la perspectiva léxica, de nuevo tienden a referirse a personas, aunque no siempre (*sanalotodo*).

Finalmente, desde una perspectiva fónica, nos encontramos con que los verbos son bisílabos, y por lo tanto construcciones como **velotodo* o **escribelotodo* no son correctas. De esta manera, aquí también el compuesto es de cinco sílabas.

4. MÉTODO

Llegados al núcleo de la investigación, la parte empírica, es necesario resaltar cierta información sobre los informantes que han colaborado, el proceso seguido y los materiales utilizados antes de ver los resultados y las conclusiones que de ellos se derivan.

4.1. Sujetos

Los informantes han sido 133 estudiantes de los cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Oviedo (primer semestre de 2011). De ellos 54 asisten al curso semestral de Lengua y Cultura de la Casa de las Lenguas, mientras que 79 eran alumnos Erasmus matriculados en el curso intensivo, de un mes de duración, que se les oferta en las sedes de El Milán, El Cristo y Gijón. Todo ellos son, por lo tanto, estudiantes universitarios en inmersión lingüística.

Al primer grupo se le pasó el test en las clases de vocabulario, pues era donde mejor encajaban, desde nuestro punto de vista, los contenidos. Igualmente, evitábamos así que un mismo alumno lo hiciera en diferentes asignaturas. Este problema no se nos presentó con el grupo Erasmus, pues no tiene diferentes materias.

Con respecto a su conocimiento del español, cabe apuntar que decidimos no trabajar con los dos niveles más bajos – Inicial e Intermedio I – pues les habría costado mucho más entender la actividad, e incluso habrían tenido serios problemas con el vocabulario que aparece en las preguntas. Nos centramos, por lo tanto, en los Intermedios II y III y los tres Avanzados, lo que se correspondería más o menos con los niveles B1, B2 y C1.1 del MCER.

De los 133 test cumplimentados por los alumnos matriculados en los cursos que acabamos de mencionar, nos hemos visto obligados a descartar 19 debido a que o bien estaban en blanco, o bien respondían únicamente con palabras simples más o menos sinónimas del compuesto que buscábamos. Los casos donde esto se daba parcialmente y había alguna respuesta interesante, aunque fueran minoría, sí se han tenido en cuenta y las contestaciones que eliminamos se contabilizan en el apartado “otras”. Esto nos deja un total de 114 tests cuyos datos serán analizados.

Otro factor que puede ser interesante y que pedimos incluyeran al comienzo del cuestionario, son sus lenguas, tanto maternas como extranjeras. En la mayoría de los casos, se trataba de anglohablantes. A pesar de ello, la presencia de los Erasmus agranda el abanico de lenguas, y también hemos podido contar con estudiantes asiáticos. A continuación mostramos las diferentes LM de los 114 test que analizaremos, y el número de hablantes de cada una. El número total es de 115 ya que uno de los informantes se declara bilingüe.

Lengua	Nº hablantes LM
Inglés	42
Alemán	16
Italiano	12
Portugués	9
Francés	8
Chino	4
Polaco	4
Finés	3
Japonés	2
Griego	2
Danés	2
Checo	2
Eslovaco	2
Ruso	1
Húngaro	1
Sueco	1
Noruego	1
NS/NC	3
Total	115

Si nos centramos ahora en sus LE, resalta el hecho de que en general los anglófonos no conocen otras lenguas. Sin embargo, el resto sí que tienden a manejarse en inglés. Otras lenguas que citan como LE, sobre todo por parte de los Erasmus, son el francés, el alemán, el italiano, el portugués, e incluso el catalán y el japonés, cada uno en un caso. Como era de esperar, la mayoría de los fineses mencionan también el sueco, y diversos alemanes el latín,

lengua que estudian en la escuela. Esto no sorprende si tenemos en cuenta que el sueco es una lengua muy hablada en Finlandia, y que en Alemania es obligatorio preparar dos lenguas extranjeras para su Prueba de Acceso a la Universidad, siendo generalmente el inglés una de ellas, y la segunda francés o latín – que además se les exige para carreras como historia, derecho o filología.

4.2. Procedimiento

Con esta investigación pretendemos comprobar las estrategias espontáneas de formación de palabras en estudiantes de ELE, centrándonos en tres tipos de compuestos diferentes. Para ello hemos utilizado procedimientos de elicitación. Es decir, se les presenta muy brevemente un modelo de cada clase, y se les pasa un cuestionario (ver materiales) que han de responder en el acto. No se les permite hacerlo en casa, ya que pueden abusar del uso del diccionario o preguntar a nativos. Sí que se les dan sinónimos o se les explican las palabras que aparecen en él y no entienden.

Debido a incompatibilidades horarias entre los diferentes grupos del semestral, y entre los Erasmus y mi máster, se pasó la prueba los días 25 y 28 de febrero, y 1 de marzo. Con esto se corría el riesgo de que lo comentaran entre ellos y los últimos grupos fueran mejor preparados. Los resultados, si embargo, reflejan que esto no fue así. Igualmente, exigió que en el caso de los Erasmus fueran sus propios profesores quienes realizaran la actividad. A pesar de ello, tampoco parece que hayan surgido imprevistos que alteraran los datos obtenidos.

En cuanto a los tests realizados por mí, aprovechamos que gran parte de mis compañeros de máster estaban haciendo prácticas del itinerario profesional para asistir a una sesión o dos como otra persona más en esa situación y que no les llegara un desconocido a proponérselo, haciendo aumentar la tensión.

En el momento de la prueba, se les presentaban brevísimamente los tres ejemplos – que solían conocer – en la pizarra, y a continuación se borraban. Seguidamente se les entregaba la hoja con las preguntas mientras se les hacía énfasis en que era opcional y anónimo, que no era un examen ni lo íbamos a calificar, y que lo único que se les pedía era que utilizaran las palabras que aparecían en las propias cuestiones para crear ellos otras que

siguieran los modelos que acababan de ver. En esto último se tuvo que hacer bastante hincapié después de ver, una vez realizado con el primero de los grupos, que algunos alumnos interpretaban que lo que se medía era su conocimiento de vocabulario y respondían con todas las palabras que conocían y podían aplicarse al caso concreto, aunque se tratara de palabras simples.

Una vez recogidas las respuestas, se les entregaban las “soluciones” donde aparecen únicamente aquellas palabras que realmente existen en español. No se añadieron las que nosotros habríamos dado en el resto de los casos, ya que, aunque es bueno que inventen palabras siempre que eso no dificulte la comunicación, entregándoselas por escrito se corre el riesgo que se las estudien y luego argumenten que se las dimos y, por lo tanto, necesariamente van a estar bien.

4.3. Materiales

Como venimos diciendo, esta investigación gira en torno a un test (Anexo I). Éste comenzaba con un pequeño cuadro para que nos dieran la información sobre su LM – y se les pedía que nos indicaran ahí si alguno de sus padres era hispanohablante –, sus otras LE, y su nivel de conocimiento del español – donde debían indicar únicamente si eran de intermedio o avanzado.

Por lo demás, el test constaba de 15 preguntas, en las que se pueden percibir tres partes, cada una de ellas con 5 cuestiones que se centran en uno de los modelos seleccionados. Así, en las cinco primeras se pretende que sigan el ejemplo de *miralotodo*, en las cinco siguientes el de *drogodependiente*, y en las últimas el de *pelirrojo*. Sin embargo, éstas no aparecen delimitadas, ni se les dijo a los alumnos que era así.

No se buscaba una respuesta en concreto, sino ver las diferentes estrategias que siguen. De ahí que seis derivaran siguiendo el modelo propuesto en palabros o palabras potenciales, pero inexistentes. Igualmente, intentamos añadir rasgos críticos que aumentarían la complejidad de la tarea, como manipular el número, el género o el tiempo verbal. Incluso se introdujeron verbos irregulares para ver si estos cambios resultaban en una diferencia en los resultados.

Como hemos dicho, al finalizar la prueba se les entregaba una copia de las “soluciones” (Anexo II), donde se hacía referencia únicamente a aquellas palabras reales de la lengua castellana.

Por último, y únicamente en los casos de los Erasmus, a los profesores se les facilitaba también una hoja de directrices con los tres ejemplos a explicar, y breves indicaciones para la cumplimentación del cuadro de información inicial (Anexo III).

5. RESULTADOS

Una vez explicado el método, pasamos a ver los resultados. Para ello se han diseñado tablas que nos muestran las diferentes respuestas, el número de apariciones de cada una y el porcentaje que esto representa. Se muestran las cinco tablas correspondientes a cada uno de los bloques que hemos mencionado para, a continuación, hacer un análisis descriptivo de los datos que en ellas se reflejan.

1. ¿Cómo llamarías a un medicamento que lo sana todo?

Respuesta	Número de apariciones	% ^a
sanalotodo	41	35'04
sanatodo	8	6'84
curalotodo	4	3'42
sánalotodo	3	2'56
medicasana	3	2'56
medicalosana	2	1'71
todosanador	2	1'71
todolosana	2	1'71
todolocura	1	0'85
curalotoda	1	0'85
curatodo	1	0'85
curar de todo	1	0'85
todosanalo	1	0'85
sanotodo	1	0'85
sanatodor	1	0'85
sanamento	1	0'85
sanicamento	1	0'85
sanomedico	1	0'85
sanamedica	1	0'85
sanomedica	1	0'85
medisana	1	0'85

todosanamedicamento	1	0'85
todomedicante	1	0'85
medicatodo	1	0'85
medicalotodo	1	0'85
medicamentolotodo	1	0'85
medicamentoparatodo	1	0'85
medicamentomagico	1	0'85
sanmedicamento	1	0'85
supermedicamento	1	0'85
universalsanador	1	0'85
drogamilagro	1	0'85
pluripotente	1	0'85
cur miracolo	1	0'85
antibacterial	1	0'85
NS/NC	7	5'98
Otras	18	15'38
Total	117	100

* % redondeados a la centésima

2. ¿Cómo llamarías a una persona que lo sabía todo?

Respuesta	Número de apariciones	%
sabelotodo	46	39'32
sabíalotodo	10	8'54
sabialotodo	5	4'27
sabetodo	5	4'27
sábelotodo	3	2'56
todosabiente	3	2'56
saberlotodo	2	1'71
sabiatodo	2	1'71
sabítodo	1	0'85
sabitoda	1	0'85

sabieto	1	0'85
todosabía	1	0'85
todosabialo	1	0'85
todosabía	1	0'85
todosabió	1	0'85
todosabiador	1	0'85
todosabior	1	0'85
selotodo	1	0'85
personalosabía	1	0'85
omnisabiente	1	0'85
miralotodo	1	0'85
Otras	28	23'93
Total	117	100

3. ¿Cómo llamarías a unas personas que lo cuentan todo?

Respuesta	Número de apariciones	%
cuentalotodo	43	37'07
cuentanlotodo	8	6'90
cuentatodo	7	6'03
cuentodo	3	2'59
cuéntalotodo	2	1'72
cuentalotodos	2	1'72
contatodo	2	1'72
hablalotodo	2	0'86
cuéntanlotodo	1	0'86
contalotodo	1	0'86
cuentolotodo	1	0'86
cuentalostodo	1	0'86
contarlotodo	1	0'86
cuentarlotodo	1	0'86
cuentelotodo	1	0'86

cuentotodo	1	0'86
cuentatodas	1	0'86
cuentato	1	0'86
todocuenta	1	0'86
todolocuantan	1	0'86
todocuentador	1	0'86
todocontante	1	0'86
contdotodo	1	0'86
numerodependiente	1	0'86
bocalarga	1	0'86
granboca	1	0'86
correveidile	1	0'86
NS/NC	4	3'45
Otras	24	20'69
Total	116	100

4. ¿Cómo llamarías a una persona que lo escribe todo?

Respuesta	Número de apariciones	%
escribelotodo	56	47'86
esríbelotodo	3	2'56
escribilotodo	2	1'71
escriblotodo	2	1'71
escribetodo	2	1'71
escibetodo	2	1'71
todoescribiente	2	1'71
escribodo	1	0'85
escribotodo	1	0'85
escribelo	1	0'85
escribirlotodo	1	0'85
escriptodo	1	0'85
escritodo	1	0'85

escribitoda	1	0'85
escribatodo	1	0'85
escribato	1	0'85
escritolotodo	1	0'85
todoescribador	1	0'85
todoescriptor	1	0'85
todoescribelo	1	0'85
todoescribe	1	0'85
NS/NC	6	5'13
Otras	28	23'93
Total	117	100

5. ¿Cómo llamarías a una persona que me lo dice todo?

Respuesta	Número de apariciones	%
dicelotodo	41	34'45
dimelotodo	8	6'72
dicemelotodo	4	3'36
decilotodo	2	1'68
dímelotodo	2	1'68
todolodice	2	1'68
dícelotodo	1	0'84
tododicelo	1	0'84
dicemetodo	1	0'84
dicetodo	1	0'84
dicetoda	1	0'84
dilotodo	1	0'84
ditodo	1	0'84
dichotodo	1	0'84
dígamelotodo	1	0'84
decido	1	0'84
decirmelotodo	1	0'84

medícelo	1	0'84
todice	1	0'84
tododiciente	1	0'84
tododijor	1	0'84
todohablator	1	0'84
hablalotodo	1	0'84
dicatodo	1	0'84
dictatodo	1	0'84
hablalotodo	1	0'84
correveidile	1	0'84
bocagrande	1	0'84
lenguadiceó	1	0'84
NS/NC	6	5'04
Otras	32	26'89
Total	119	100

Vemos, pues, que en todos estos casos la respuesta que sigue el modelo presentado es la más empleada por los alumnos (en torno al 30-40%). Esta tendencia es aún mayor en el caso de *escribelotodo*, donde no aparece ningún elemento distractor o rasgo crítico, presente en el resto de los casos. Nos referimos concretamente a *curar* como sinónimo de *sanar* para la primera de las preguntas, el pasado en la segunda, el plural en la tercera y el pronombre de CI en la última. Si los ordenamos por su presencia en las respuestas, y los problemas que parecen plantearles a los alumnos, quedarían de la siguiente manera:

- a. Tiempo verbal en pasado.
- b. Pronombre de complemento indirecto.
- c. Plural
- d. Sinónimos de las palabras dadas en las preguntas.

Quizás en el caso del CI les confunda que en español sí que es posible decir “dígamelo todo” o “dímelo todo”, y la única diferencia con “los palabros” que sugieren algunos de ellos sería escribirlo junto en lugar de separado. Fonéticamente, y por lo tanto de manera oral, es exactamente lo mismo. Más difícil, sin embargo, puede ser encontrar una explicación para la

diferencia entre aquellos que encuentran dificultades con el cambio en el tiempo verbal, y los que lo hacen con el plural.

También cabe resaltar la presencia de respuestas como *omnisabiente*, *bocalarga*, *granboca* o *bocagrande*, que más bien se podrían relacionar con los otros dos tipos de compuestos con los que trabajamos y que analizaremos posteriormente.

Igual de reseñable es la aparición de *correveidile* como respuesta a dos preguntas diferentes, y por dos informantes distintos. Esto, junto al elevado número de “otras” que nos solemos encontrar nos muestra la dificultad (posiblemente por vergüenza) que tienen los alumnos a la hora de crear palabras nuevas.

Otro aspecto a tener en cuenta es la falta de sistematicidad en muchos de los casos. Así, nos podemos encontrar en un test con las siguientes respuestas: “NS/NC, sabelotodo, contador, escritor, diceloto” (de un alumno cuya LM es el japonés), donde en un caso no se responde, en dos se utiliza el sufijo *-or* y en otras tantas el modelo de composición sugerido, aunque esto no ocurre en los casos que se podrían considerar más sencillos.

Por supuesto, hay respuestas en las que sí es posible percibir que el alumno ha entendido el modelo, y responde “sanaloto, sabíalotodo, cuentanlotodo, escribelotodo, dicelotodo”. En este caso se trata de un alumno cuya LM es el inglés, y que plasma perfectamente la estructura presentada (de ahí que no incluya el CI en su respuesta a la pregunta número 5), aunque los cambios en el tiempo y número sí le plantean problemas.

Hay otros donde la sistematicidad va por otro lado, como cuando un alemán dice “sanalotodo, todosabiente, todocontante, todoescribiente, tododiciente”. En primer lugar, sigue el modelo adecuado para *sanalotodo* y no para el resto. Si tenemos en cuenta que se trata de un alumno de nivel avanzado, quizás esto se explique pensando que conoce esa palabra, que no la está creando espontáneamente. En segundo lugar, para el resto de respuestas forma un derivado en *-nte* (como tendrá que hacer en el siguiente modelo) y antepone *todo*. Vemos, de nuevo las interferencias de unos modelos en otros.

Otro caso que, desde mi punto de vista, debe ser comentado, es el de los acentos. Así, un estudiante anglófono, por ejemplo, responde “sánalotodo, sábelotodo, cuéntalotodo,

escribelotodo, dícelotodo”, sin percatarse del debilitamiento fónico del primer elemento de estos compuestos. Precisamente por eso se ha decidido señalarlas independientemente. No debemos olvidar, sin embargo, el gran problema que suponen el uso de la tilde y las reglas de acentuación de nuestra lengua para los estudiantes extranjeros, incluso en los niveles más avanzados.

6. ¿Cómo llamarías a un producto que resiste a los ácidos?

Respuesta	Número de apariciones	%
ácidoresistente	10	8'54
acidoresistente	8	6'84
ácidoresiste	6	5'13
resisteácidos	4	3'42
antiácido	4	3'42
antiácidos	3	2'56
acidoresistente	3	2'56
ácidoresistente	3	2'56
acidoresistente	2	1'71
resistacidis	2	1'71
antiácidos	2	1'71
contraácidos	2	1'71
ácidoresistentes	1	0'85
acidorresistente	1	0'85
acidresistente	1	0'85
acidoresiste	1	0'85
resisteácido	1	0'85
anti-ácido	1	0'85
antiácido	1	0'85
antiácido	1	0'85
anti ácido	1	0'85
acid-resistente	1	0'85
ácidoresistente	1	0'85

acido-resistente	1	0'85
acidosresistente	1	0'85
ácidosresistente	1	0'85
acidiresente	1	0'85
ácidicoresente	1	0'85
resistácido	1	0'85
contrácidos	1	0'85
contre-acidos	1	0'85
acidorresiste	1	0'85
ácidosresiste	1	0'85
acidorresistable	1	0'85
ácidosresistemente	1	0'85
acidoresisto	1	0'85
ácidosresistador	1	0'85
acidoresistido	1	0'85
acidoseguro	1	0'85
acidorepelente	1	0'85
acidresistios	1	0'85
resisacidos	1	0'85
resistoácidos	1	0'85
restistácidos	1	0'85
resisteproducto	1	0'85
resistenteacídico	1	0'85
resiscidos	1	0'85
resistelos	1	0'85
resistecióno	1	0'85
resistealotodo	1	0'85
desácido	1	0'85
nocidos	1	0'85
productacidos	1	0'85
productoquersistealotodo	1	0'85
NS/NC	10	8'54

Otras	15	12'82
Total	117	100

7. ¿Cómo llamarías a una persona que tiene tierras?

Respuesta	Número de apariciones	%
tienetierras	5	4'39
terrateniente	4	3'51
tierratenedor	4	3'51
tierrateniente	2	1'75
tierrasteniente	2	1'75
tierraposeador	2	1'75
tierrapersona	2	1'75
tierras	2	1'75
tenertierra	2	1'75
dueñotierra	2	1'75
doñotierra	1	0'88
tierratiendiente	1	0'88
tierrandente	1	0'88
tierratieniente	1	0'88
tierrastientes	1	0'88
tierratenemiente	1	0'88
tierratiene	1	0'88
tierrastene	1	0'88
tierrarico	1	0'88
tierratenera	1	0'88
tierradueño	1	0'88
tierralotiene	1	0'88
tierratodo	1	0'88
tierraposesiva	1	0'88
tierraspropiedario	1	0'88
tierratiene	1	0'88

tienetierra	1	0'88
tenirtierras	1	0'88
tenitierras	1	0'88
tenetierras	1	0'88
teneterrero	1	0'88
tierrededora	1	0'88
tierdueño	1	0'88
tierrsona	1	0'88
tetierra	1	0'88
poseertierras	1	0'88
tenedordetierra	1	0'88
contierra	1	0'88
NS/NC	12	10'53
Otras	47	41'23
Total	114	100

8. ¿Cómo llamarías a una persona que depende de la música?

Respuesta	Número de apariciones	%
músicadependiente	28	23'33
musicadependiente	23	19'17
musicodependiente	16	13'33
músicodependiente	5	4'17
musica-dependiente	2	1'67
musico dependiente	1	0'83
musicalodependiente	1	0'83
musidependiente	1	0'83
musicodependente	1	0'83
musicadependente	1	0'83
músicadependente	1	0'83
musicadepiente	1	0'83
musicadepende	1	0'83

musicdpnde	1	0'83
múscapende	1	0'83
músidependente	1	0'83
múscodepender	1	0'83
musicadependizador	1	0'83
múscadepende	1	0'83
musicadependimiente	1	0'83
musicadipendiente	1	0'83
musicodipendiente	1	0'83
musifanática	1	0'83
musicoadicto	1	0'83
musicoadicta	1	0'83
múscofilo	1	0'83
musicasona	1	0'83
dependemúsica	1	0'83
dependemúsita	1	0'83
dependentelamúsica	1	0'83
NS/NC	2	1'67
Otras	19	15'83
Total	120	100

9. ¿Cómo llamarías a una serie de bares que fabrican ruido?

Respuesta	Número de apariciones	%
barruido	5	4'31
ruidobares	5	4'31
fabricaruido	4	3'45
ruidofabricantes	3	2'59
ruidofabricante	3	2'59
ruidofabrican	3	2'59
ruibares	3	2'59
ruidofabrica	2	1'73

baresruidosos	2	1'73
baruido	2	1'73
baruidos	1	0'86
barruidos	1	0'86
fábricaruido	1	0'86
ruí dofabricante	1	0'86
ruidofabricas	1	0'86
bareruidioso	1	0'86
baresruidos	1	0'86
bares-ruidos	1	0'86
baresruido	1	0'86
bareruido	1	0'86
bariruido	1	0'86
bararuido	1	0'86
baroruidos	1	0'86
barruide	1	0'86
barruidante	1	0'86
ruidobaro	1	0'86
ruidobare	1	0'86
ruidosebares	1	0'86
ruidorica	1	0'86
ruidoserie	1	0'86
ruidoproductores	1	0'86
ruidofabricadores	1	0'86
ruidofabricanes	1	0'86
ruidofabricamente	1	0'86
ruido fabrican	1	0'86
fabricabarruido	1	0'86
fabricaruidos	1	0'86
fabricanruido	1	0'86
barullofabricantes	1	0'86
baresmagicos	1	0'86

bargrita	1	0'86
seriebares	1	0'86
callebares	1	0'86
bocaruido	1	0'86
NS/NC	15	12'93
Otras	35	30'17
Total	116	100

10. ¿Cómo llamarías a unos anuncios que lavan los cerebros?

Respuesta	Número de apariciones	%
lavocerebros	22	18'80
lavacerebro	6	5'13
cerebrolava	3	2'56
cerebrolavantes	2	1'71
cerelavos	2	1'71
lavancerebros	2	1'71
limpiacerebros	2	1'71
cerebroanuncios	2	1'71
cerebrolavador	2	1'71
cerebrolavadores	1	0'85
cerebrolavante	1	0'85
cerebrolavado	1	0'85
cerebrolavados	1	0'85
cerebrolavandos	1	0'85
cerebrolavaroso	1	0'85
cerebrolavadora	1	0'85
cerebrolavandería	1	0'85
cerebroslavadoría	1	0'85
cerebroslavamente	1	0'85
cerebroslavar	1	0'85
cerebroslavan	1	0'85

cerebrosllavan	1	0'85
cerebroslolavan	1	0'85
cerebrolavanes	1	0'85
cerelavador	1	0'85
cereblavador	1	0'85
cerecios	1	0'85
cerebulicidad	1	0'85
cerebroanuncios	1	0'85
anuncioscerebros	1	0'85
anunciosloscerebros	1	0'85
anunciocerebro	1	0'85
anuncerebro	1	0'85
anuncibros	1	0'85
anuncioscerebradas	1	0'85
anuncialavadora	1	0'85
anunlavacerebros	1	0'85
lavanuncios	1	0'85
lavecerebros	1	0'85
lavacelebro	1	0'85
lavacelebro	1	0'85
lavacerebrales	1	0'85
lavavacerebro	1	0'85
lavalocerebro	1	0'85
lavalocerebros	1	0'85
lavayecerebros	1	0'85
lavan cerebros	1	0'85
lavordecerebros	1	0'85
provocadepensamientos	1	0'85
NS/NC	14	11'97
Otras	20	17'09
Total	117	100

Estos casos son más complejos, si tenemos en cuenta que ya no se trata únicamente de un proceso de composición de palabras, sino que les exige llevar a cabo anteriormente una derivación. Se presupone, por lo tanto, que van a tener más dificultades, como así ha sido.

De hecho, vemos que ese primer paso ya les plantea grandes problemas. Como ilustración, resaltar que en lugar de *dependiente* utilicen *dependente*, *depiente*, *depende*, *dpnde*, *depiendente*, *dependizador*, *dependimiente* o *dipendiente*. Precisamente esta última opción aparece en dos ocasiones, y en ambos casos es, quizás por influencia de su LM, creada por alumnos italianos. A pesar de todo, esto no debería sorprendernos en exceso si tenemos en cuenta que ya en la pregunta número 4 en lugar de *escribelotodo* se decantaban por **escribidor* a pesar de conocer perfectamente la palabra *escritor*.

A las rasgos críticos que de por sí presenta este tipo de compuestos, hemos añadido nosotros otros al diseñar el test. De este modo, en *acidorresistente* deben tener en cuenta el paso de <r> a <rr> en posición intervocálica para mantener la pronunciación de la vibrante múltiple, en *terrateniente* el origen latino de una de las palabras simples, en *musicodependiente* el paso de <a> a <o> y tanto en *ruidofabricantes* como en *cerebrolavantes* el plural, una vez más. Si hacemos de nuevo un ranking en función de la dificultad que parece suponerles, vemos que quedarían ordenados de la siguiente manera:

- a. <rr>
- b. Plurales.
- c. Raíz latina.
- d. a > o

Vemos, pues, que ni tan siquiera alumnos que ya tienen un cierto nivel se fijan en el primero de los casos. Podría atribuirse, en principio, a una falta de atención, pues se trata de grafías relacionadas con fonemas diferentes, y es algo que deberían conocer sobradamente. Sin embargo, no les resulta tan complicado percibir algo menos transparente como la presencia de una raíz latina, o el cambio de vocales. Sobre todo en el primero de los casos, cabe pensar que ya conocen la palabra *terrateniente*, pues si éste no fuera el caso no les debería resultar sencillo, sobre todo en aquellos casos en los que su LM no comparta el origen romance del español.

Como ya había sucedido anteriormente, vuelven a sustituir las palabras que se les presentan con las preguntas por sinónimos, como demuestra la presencia de *barullo* en el lugar de *ruido*, *adicto* en el de *dependiente* o *poseer* en el de *tener*. Sin embargo, no parece que haya interferencias de los otros modelos.

Como consecuencia de lo hasta aquí expuesto, nos encontramos, en general, con un aumento en la variedad de alternativas propuestas, pero también en número de alumnos que se decantan por “NS/NC” o por “otras” opciones. Al mismo tiempo, la respuesta mayoritaria no suele alcanzar los porcentajes que nos encontramos en el set anterior. Es más, ni tan siquiera tiende a ser la que, como nativos, habríamos dado.

En cuanto a la sistematicidad, sigue sin estar demasiado presente. Incluso cuando parece que sí lo son, de repente cambia la tendencia. Así, pueden responder “ácidicoresistente, tierrateniente, musicodependiente, fabricas de ruido, lavas cerebros”. Es decir, vemos que este estudiante tiene problemas al crear los derivados, aunque al principio sí que intenta seguir el modelo. Sin embargo, luego parece desistir.

En otros casos, como el de un chino del mismo grupo que responde “ácidoresiste, tienetierra, dependemúsita, ruidofabrica, lavacerebro”, no parecen tener muy claro si el CD debe preceder o no al verbo.

Otros, sin embargo, sí que son sistemáticos, pero con su propia estructura: “resisteácidos, tienetierras, dependemúsica, fabricaruido, lavacerebros”, donde vemos que el compuesto resultante respondería más bien a la estructura [A V + N]. Estas respuestas son de un compañero de los dos alumnos anteriores. En los tres casos mencionados, por lo tanto, se trata de alumnos de nivel intermedio, pero aparecen respuestas similares en todos los grupos y niveles.

11. ¿Cómo llamarías a una persona con la cara redonda?

Respuesta	Número de apariciones	%
cararedonda	17	14'41
redondacara	11	9'32

carredonda	4	3'39
carendonda	4	3'39
caradonda	4	3'39
carendondo	2	1'69
cariredonda	2	1'69
cararredonda	2	1'69
cararedondo	2	1'69
redoncara	2	1'69
redocara	2	1'69
redondocaro	1	0'85
redondacarada	1	0'85
redondacaras	1	0'85
redara	1	0'85
redondacarado	1	0'85
redondalacara	1	0'85
redondoenlacara	1	0'85
caradedondera	1	0'85
caronda	1	0'85
caraderredonda	1	0'85
cararedondoso	1	0'85
caralaredonda	1	0'85
cararonda	1	0'85
cararredondista	1	0'85
carredondo	1	0'85
carridonda	1	0'85
carridonde	1	0'85
caralunar	1	0'85
cara circular	1	0'85
cara círculo	1	0'85
caraglobo	1	0'85
grancara	1	0'85
cabezacirculo	1	0'85

NS/NC	10	8'47
Otras	33	27'97
Total	118	100

12. ¿Cómo llamarías a un hombre con la barba espesa?

Respuesta	Número de apariciones	%
barbepesa	11	9'65
barbaespesa	7	6'14
espesabarba	7	6'14
barbapesa	4	3'51
barbepeso	2	1'75
barbalarga	2	1'75
largabarba	2	1'75
largobarba	1	0'88
barbiespesa	1	0'88
barbispesa	1	0'88
barbisa	1	0'88
barpesa	1	0'88
barbasspesa	1	0'88
barbesspesa	1	0'88
barbaespeso	1	0'88
barbaepeso	1	0'88
barbaespesera	1	0'88
barbaespesoso	1	0'88
barbaespesosa	1	0'88
barbaespesado	1	0'88
barbaespesario	1	0'88
espebarba	1	0'88
espesalabarba	1	0'88
espesobarbador	1	0'88
espesabarbada	1	0'88

espesabarbera	1	0'88
espebarombre	1	0'88
barbabosque	1	0'88
barbagrandotenedor	1	0'88
hombrebarba	1	0'88
peludorostro	1	0'88
NS/NC	14	12'28
Otras	41	35'96
Total	114	100

13. ¿Cómo llamarías a una persona con los ojos alegres?

Respuesta	Número de apariciones	%
ojosalegres	12	10'26
ojoalegre	7	5'98
ojalegre	7	5'98
alegrojos	7	5'98
alegrejo	6	5'13
alegrojo	5	4'27
ojalegres	4	3'42
ojoalegro	4	3'42
alegresojos	2	1'71
alegrejos	2	1'71
allegrojos	1	0'85
alegrojo	1	0'85
alejos	1	0'85
alegreslojos	1	0'85
alegrojona	1	0'85
alegrojidor	1	0'85
alegreojada	1	0'85
alegreojeado	1	0'85
ojilegres	1	0'85

ojoslegres	1	0'85
ojolegre	1	0'85
ojosalegro	1	0'85
ojosalegrantes	1	0'85
ojosalegrosa	1	0'85
ojoalegrita	1	0'85
ojosgres	1	0'85
ojegres	1	0'85
ojofeliz	1	0'85
ojosbrillantes	1	0'85
brillaojos	1	0'85
ojoreiente	1	0'85
personalegre	1	0'85
NS/NC	12	10'26
Otras	27	23'08
Total	117	100

14. ¿Cómo llamarías a una persona con las manos largas?

Respuesta	Número de apariciones	%
manolarga	12	10'53
largamano	9	7'89
manoslargas	8	7'02
manolargas	6	5'26
manolargo	6	5'26
largamanos	5	4'39
largomano	2	1'75
manilargo	2	1'75
manoslarga	2	1'75
manoslargados	2	1'75
manoslargos	1	0'88
manolargos	1	0'88

manolarga	1	0'88
manolarguisma	1	0'88
manolargantes	1	0'88
manoslalarga	1	0'88
manollarga	1	0'88
manllargas	1	0'88
monolargas	1	0'88
manargas	1	0'88
maniargas	1	0'88
largaslasmanos	1	0'88
largamanado	1	0'88
largasmana	1	0'88
largomana	1	0'88
manogrande	1	0'88
grandesmanos	1	0'88
grandmanos	1	0'88
granmanos	1	0'88
NS/NC	11	9'65
Otras	30	26'32
Total	114	100

15. ¿Cómo llamarías a un ave con las alas caídas?

Respuesta	Número de apariciones	%
alascaídas	11	9'48
alacaída	6	5'17
avecaída	4	3'45
alacaida	3	2'59
caídas	3	2'59
caidalas	2	1'72
caidala	2	1'72
caídala	2	1'72

alacaído	2	1'72
alcaída	2	1'72
alaídas	2	1'72
alacaidas	1	0'86
alascaidas	1	0'86
alacaído	1	0'86
alacaídos	1	0'86
alascaidados	1	0'86
allicaido	1	0'86
alocaído	1	0'86
alcaídas	1	0'86
alcaídave	1	0'86
avalasdas	1	0'86
avecaido	1	0'86
avecaído	1	0'86
avecaida	1	0'86
avealascaidas	1	0'86
avealascaidos	1	0'86
avecalida	1	0'86
avecaidante	1	0'86
avesinalas	1	0'86
averoto	1	0'86
caídave	1	0'86
caídaslasalas	1	0'86
caidasala	1	0'86
caidoalado	1	0'86
caídado	1	0'86
NS/NC	27	23'28
Otras	26	22'41
Total	116	100

En este caso, los rasgos críticos que añadimos consistieron en una modificación del género y el número de los dos sustantivos presentes en la pregunta. Así, en la número 11 *persona* y *cara* comparten el género femenino, mientras que en la 12 *hombre* es masculino y *barba* femenino, y en la 13 *persona* es femenino singular, en contraste con *ojos*, masculino plural. Teniendo esto en cuenta, podemos ver que cuantas menos coincidencias haya, más opciones combinatorias se presentan, y más utilizan los alumnos. Además, en las respuestas mayoritarias se decantan por mantener el género y el número del nombre que formará parte el compuesto, y no del que es calificado por éste – recordemos que la palabra resultante de este proceso es un adjetivo, por lo que debería concordar con el sustantivo al que acompaña.

Por otro lado, cabe apuntar el desconocimiento que todos los grupos mostraron de la palabra *espesa*. A pesar de que se les dieron sinónimos, quizás esa sea una de las causas del gran número de respuestas que en ese caso se encuadran en las categorías de NS/NC y “otras”. No obstante, en todo este bloque ya se observa un aumento en el porcentaje adjudicado a esas opciones. Esto se puede deber al modelo, pero también al aburrimiento y cansancio o la falta de tiempo, pues aunque en ningún momento se les apresuró, siempre puede haber alumnos que se sientan presionados al ver que sus compañeros ya han acabado. Esta tendencia es, sin embargo, aún más notable en la pregunta 12, como acabamos de ver, y en la última de todas, en la que ya no se designa una parte de una persona, sino de un animal, de un ave.

En cuanto a la estructura del compuesto, vemos que en general se mantiene el orden correcto, aunque en escasísimos casos aparece la vocal de enlace. Incluso en los grupos en los que ya habían visto la descripción y se habían detenido en la formación de *pelirrojo*, no fueron capaces de recordar esa lección y tenerlo en cuenta. Por lo tanto, la respuesta mayoritaria aparte de no destacar ni mínimamente, no es la que un nativo hubiera dado.

Cabe detenerse, sin embargo, el caso de un alumno Erasmus inglés, que es quien más se aproxima con “carridonda, barbispesa, ojilegres, manilargo, alascaídas”.

Otro caso que me gustaría destacar por su sistematicidad, es “redondalacara, espesalabarba, alegreslojos, largaslasmanos, caídaslasalas”. Aquí el alumno, en este caso un Erasmus italiano, coloca el adjetivo precediendo al verbo, y mantiene incluso el artículo.

En tercer lugar, otro aspecto que merece nuestra atención es la gran creatividad de un alumno eslovaco que responde: “redondana, espebarombe, alegrojona, largasmana, alcaídave”. Vemos como en este caso incluso juega con el sustantivo a calificar a la hora de formar el compuesto. No todos, por lo tanto, tienen tanto recelo a la hora de aventurarse y hacer nuevas creaciones léxicas.

Nos gustaría apuntar, por último, el hecho de que todos estos ejemplos nos muestran cómo en este caso sí que tienden un poco más a la sistematicidad que en los bloques vistos anteriormente. Esto no impide, sin embargo, que nos encontremos con casos como “NS/NC, NS/NC, alegrojos, largamanos, NS/NC”, con dos compuestos que sí presentan esta coherencia de la que hablamos entre tres respuestas en blanco.

Otro caso reseñable aquí sería el de “redondacara, barbaespeso, ojsalegrantes, manolargantes, alascaídas”. Vemos que únicamente en la primera respuesta el adjetivo antecede al sustantivo. Asimismo, en dos mantiene el adjetivo que se le da, mientras que en los otros tres – quizás por influencia del set anterior – utiliza también la derivación.

6. CONCLUSIONES

Comenzamos este estudio con una revisión bibliográfica que nos ha mostrado el papel secundario que la formación de palabras, y más concretamente la composición, tiene en el aula de ELE. Esto nos permite llevar a cabo esta investigación seleccionando tres tipos muy concretos de compuestos, que no se tratan en ninguno de los libros analizados. La actuación de los estudiantes difícilmente será 100% espontánea si tenemos en cuenta que están en situación de inmersión y pueden conocer de antemano alguna de las respuestas que se les piden, a pesar de no ser palabras que como nativos utilicemos de continuo. Asimismo, tuvimos que presentarles (sin entrar en detalle) un ejemplo de cada grupo para que no estuvieran completamente perdidos. A pesar de todo esto, sí que parece ser un ámbito adecuado para ver cómo actúan sin una formación y una explicación teórica minuciosa previa. Mayores problemas tendríamos para llevar a cabo una prueba similar con estudiantes de otras LE (como el inglés) y hacer, ya a mayor escala, un estudio contrastivo.

Una vez confirmado esto, hicimos una breve descripción de los modelos con los que trabajaríamos en la parte más empírica del trabajo. Esto fue clave para ver que no son precisamente sencillos y regulares como podrían ser otros. De este modo, pudimos extraer las particularidades de cada uno de ellos y tener en cuenta esos rasgos críticos a la hora de diseñar la prueba que les pasaríamos a los alumnos.

En cuanto a los cuestionarios, una de las primeras conclusiones que debemos extraer del análisis de las respuestas que los alumnos han dado en los 114 tests que hemos considerado como válidos es la falta de sistematicidad. En consecuencia, se puede afirmar que no tienden a hacer un análisis mental que les lleve a modelos de composición, correspondientes o no con los del español. Contrariamente, en muchos casos utilizan patrones diferentes para cada palabra, o mezclan los diferentes modelos que les han sido presentados. A pesar de esto, es posible percibir ciertas tendencias significativas, que señalaremos a continuación.

En primer lugar, destaca el gran número de “otras” y “NS/NC”. Vemos, pues, que los alumnos tienen problemas a la hora de crear nuevos compuestos. No se sienten seguros con los mecanismos de nuestra lengua, que no han estudiado, y prefieren no arriesgarse, sobre

todo en un papel que se va a recoger. A pesar de ser anónimo e insistirles en que no se va a calificar, y que no hay respuestas correctas, es algo que les cuesta. Posiblemente en una conversación informal con un amigo español tengan menos reparos a la hora de “inventarse” palabras. De ahí que prefieran, en muchos casos, dejarlo en blanco, o responder con una palabra simple de cuya existencia están seguros. No obstante, también cabe admitir que en algunos grupos no se hizo todo el énfasis necesario en que buscábamos compuestos formados con las palabras simples que aparecían en las propias preguntas. Por otro lado, también nos encontramos casos opuestos a los que acabamos de señalar, en los que los informantes eran tan conscientes de que no era un examen que decidieron no tomárselo en serio. Estos son, en su mayoría, los que nos vimos obligados a anular.

En la misma línea, cabe apuntar también que es posible detectar cierta predisposición a emplear sinónimos de las palabras que se les facilitan en los enunciados de las cuestiones. Esto se puede atribuir a que se sientan más cómodos utilizándolas, o a que, una vez más, nos intenten mostrar su dominio de la lengua que están aprendiendo. Del mismo modo, a la hora de formar el derivado que les lleve al compuesto del tipo de *drogodependiente* utilizan, en varios casos, otros sufijos, como *-or* (que, sin duda, conocen) o todos aquellos que les permitan formar palabras con las que están más familiarizados. Así, por ejemplo, forman “lavadora” o “lavandería” en lugar de “lavante” o “tenedor” por “teniente”.

Si hacemos una comparación entre los tres modelos que estudiamos vemos que, en general, los compuestos del tipo *sabelotodo* parecen ser los que menos dificultades les plantean, mientras que los del tipo *pelirrojo*, con la *-i-* de enlace resultan los más problemáticos. A esto debemos añadir que suelen mantener la <r> en posición intervocálica, sin darse cuenta de que la pronunciación varía. Teniendo esto en mente, podemos concluir que las modificaciones de tipo sintáctico resultan menos dificultosas que aquellas de tipo fonológico u ortográfico.

A pesar de que el orden de dificultad que acabamos de establecer parece corresponder con la disposición en el que nosotros les presentamos los diferentes modelos, no era eso lo que buscábamos. Más bien, el segundo bloque (del tipo *drogodependiente*), donde se dan de manera conjunta dos procesos de formación de palabras – derivación (*dependiente*) y composición (*drogodependiente*)– podría considerarse, *a priori*, como el más complejo. Sin embargo, aquí el problema parece radicar más en la derivación que en la composición. A

pesar de ello, sí que tienden a modificar el orden oracional que se les facilita y anteponer el sustantivo al adjetivo. Es difícil saber si realmente son más difíciles o los alumnos se iban cansando, y si todos tuvieron el tiempo necesario o alguno hubiera preferido disponer de unos minutos más. Otra opción sería relacionarlo todo, y pensar que si las últimas preguntas les resultaban más complejas, la motivación disminuía, y si veían que otros compañeros ya habían finalizado, aprovechaban para entregarlo también.

Aunque no sea así en cada una de las respuestas, sí que parece haber cierta inclinación a someter únicamente al segundo miembro del compuesto a procedimientos de flexión (sobre todo a la hora de añadir el morfema de número). Si no es así, éste se añade a los dos elementos, pero nunca únicamente al primero. Precisamente, en español siempre sucede lo primero, y los alumnos parecen ser “conscientes” de ello. Incluso en la pregunta 2, donde se les ofrecía el verbo que funciona como primer elemento en pasado, una mayoría lo pasa a presente – a pesar de que sea, como ya apuntamos, lo que más dificultades les supuso dentro de ese bloque. Por un lado, el sistema es más simple limitando la aparición de la flexión a uno de los dos elementos, pero a ellos se los dábamos ya en plural o conjugados, con lo que era trabajo suyo pasarlo a presente y a singular.

Pasemos ahora a intentar descubrir las estrategias que utilizan, de manera predominante, en cada uno de los bloques que establecimos.

Vayamos por orden y comencemos por las preguntas 1 a 5, que siguen el modelo de *sabelotodo*. Los alumnos parecen conscientes de que la estructura de este grupo es [N V+pron+A], como reflejan sus respuestas mayoritarias. Éste es el único caso en el que, recordemos, sus contestaciones se correspondían, en general, con las que hubiera dado un grupo de nativos. Incluso cuando añadimos el CI, si no lo dejan fuera del compuesto, o bien lo incluyen eliminando el CD o bien los unen, formando entonces compuestos del tipo [N V+pron+pron+A], pero nunca responden con [N V+pron+A+pron] o [N pron+V+pron+A]. En todo momento tienen presente, pues, que el verbo ha de ser el primer elemento del compuesto, y el adjetivo el último.

Si pasamos a las preguntas 6 a 10, correspondientes al modelo de *drogodependiente*, vemos que, de nuevo, tienden a mantener la estructura [A N+A] propia de este tipo de compuestos. El problema radica más bien, como ya hemos mencionado, en la derivación.

Tienden aquí a utilizar un sufijo de función similar, y más productivo en nuestra lengua (Laca, 1993: 198), como es *-dor*. Aunque en menor medida, también nos podemos encontrar con *-oso* o incluso con *-mente*, sufijos más distantes del que nos interesa, aunque sobre todo el último está muy presente en el español del día a día, y en sus manuales.

Por último, llegamos a las preguntas 11 a 15, que responden al modelo de *pelirrojo*. En este caso es más fácil que mantengan la estructura, que no varía de “que tiene el pelo rojo”. Sin embargo, tienen problemas para hacer concordar en género y número el adjetivo que forman con el sustantivo al que éste acompaña y califica. Sobre todo en el caso del género, se podría atribuir a que la mayoría de nuestros informantes tienen el inglés como LM, y en esta lengua no existen variaciones morfológicas debido a las concordancias de género. Es un punto que siempre les resulta complicado, aunque algunos de estos alumnos ya tienen un nivel lo suficientemente elevado como para ser capaces de detectar sus puntos débiles y ser más cuidadosos. Del mismo modo, no es una cuestión de recordar el género de una palabra en concreto, pues se les da ya en la pregunta. No obstante, también es justo reconocer que no se les hizo constar que nos detendríamos en este aspecto, pretendiendo ver si ellos mismos se daban cuenta.

Es posible, como ya hemos dicho, concluir que, a pesar de la falta de sistematicidad y los miedos, son capaces de emplear al menos parte de las estrategias de formación de palabras de la lengua meta (español en este caso). Es decir, además de lo que se les enseña de manera explícita, o de la influencia de la LM en el aprendizaje de otra lengua, los estudiantes de ELE son capaces, en líneas generales, de percibir la estructura que subyace a los compuestos con los que hemos trabajado. Así, son conscientes de la diferencia entre el orden sintáctico de la expresión que lo parafrasea y la palabra compleja. Sin embargo, otros fenómenos como la presencia de vocales de enlace o modificaciones ortográficas relacionadas con la fonética española parecen ser más problemáticos.

Esto se puede entender analizando los procesos de formación de palabras en otras lenguas. Si volvemos al inglés, vemos que hablan de *a five-year old* para referirse a un niño “who is five years old”. Sin embargo, hablan de *ever-lasting* para aquello “which lasts forever”. Por lo tanto, los anglófonos son completamente conscientes de esta posibilidad. Si tenemos en cuenta el primero de los ejemplos, vemos que también es “imperfecto” (en el sentido introducido al inicio del apartado 3), ya que a pesar de mantenerse el orden original, el

sustantivo *years* pierde el morfema de plural. Por lo tanto, no se puede decir que todos sus compuestos sean perfectos desde un punto de vista morfológico, pero como estas imperfecciones no coinciden de una lengua a otra, resultan más difíciles de reconocer que las sintácticas.

Todo esto nos lleva, a una cita de Chomsky (2007: 15): “...fonología, morfología y todo lo que conlleve externalización puede ser variable y complejo y estar sujeto a accidentes históricos de gran escala” (la traducción es mía). Los datos obtenidos en esta investigación parecen confirmar esta teoría: es en dominios como el estudiado donde el estudiante se encuentra menos asistido por posibles ‘intuiciones’ sobre el lenguaje de alcance universal y las estrategias en que basa su actuación verbal espontánea más se diversifican.

Hemos tenido ocasión de ver, por lo tanto, y a pesar de las limitaciones de este estudio, qué estrategias utilizan los estudiantes de ELE de manera espontánea a la hora de formar nuevas palabras (o palabros), y detectar sus puntos fuertes, así como sus debilidades.

Por otro lado, creemos dejar muchas puertas abiertas para futuros estudios que sigan aunando los diferentes campos que nos interesan – lingüística teórica, morfología, ELE y adquisición de segundas lenguas. No sería imposible, con más tiempo, realizar un estudio similar pero contrastivo, centrándonos en estudiantes de dos LM diferentes y tipológicamente lo más alejadas posible, incorporando a nuestro catálogo, idealmente, lenguas de tipo polisintético (con un claro predominio de los recursos morfológicos sobre los sintácticos) y aglutinante (más equilibradas, pero de gran regularidad en la aplicación de los recursos morfológicos). Esto nos permitiría observar mejor la influencia que esta LM ejerce en estas estrategias. A pesar de disponer de datos en esa dirección, no es fácil sacar conclusiones cuando de la mayoría de las lenguas tenemos menos de 10 informantes.

Asimismo, también sería interesante ampliar la investigación a otros tipos de compuestos. De esta manera veríamos si se mantienen las tendencias que aquí hemos percibido, o si aparecen otras nuevas. Y no sólo eso, sino que, vistas las dificultades que parecen plantear, se podría hacer también algo muy similar centrándose en la derivación y en otros fenómenos a los que no se le dedique demasiado tiempo en el aula.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Adquisición de segundas lenguas y Gramática Universal:

- Bley-Vroman, Robert. "The Logical Problem of Foreign Language Learning". En: *Linguistic Analysis*. 1990, Volume 20, Number 1-2, p. 3-49.
- Chomsky, Noam. *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995
- Chomsky, Noam. "Three Factors in Language Design". En: *Linguistics Inquiry*. 2005, núm 36, p. 1-22.
- Chomsky, Noam. "Approaching UG from below". En: Uli Sauerland y Hans-Martin Gärtner (eds.), *Interfaces + Recursion = Language? Chomsky's Minimalism and the View from Syntax-Semantics*. Berlín: de Gruyter, 2007, p. 1-29.
- Crain, Stephen y Diane Lillo-Martin. *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 1990.
- Eguren, Luis, y Olga Fernández Soriano. *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid: Gredos, 2004.
- Hornstein, Norbert, Jairo Nunes y Kleanthes K. Grohmann. *Understanding Minimalism*. Cambridge: CUP, 2006.
- Lasnik, Howard. *Minimalist analysis*. Oxford: Blackwell, 1999.
- Longa, Víctor M. y Guillermo Moreno. "What about a (really) minimalist theory of language acquisition?" *Linguistics*. 2008, 43-3, p. 541-550.
- Lorenzo González, Guillermo. *Comprender a Chomsky*. Madrid: A. Machado libros, 2001.

- Lorenzo González, Guillermo. “El tercer factor. Reflexiones marginales sobre la evolución de la sintaxis”. *Teorema*, 2006, XXVV/3, p. 77-92.
- Lorenzo, Guillermo y Víctor M. Longa (2009). “Beyond generative geneticism: Rethinking language acquisition from a developmentalist point of view”. *Lingua*, 2009, núm 110, p. 1300-1315.
- Muñoz Licerias. “La adquisición de la lengua materna y las segundas lenguas: ¿qué caminos llevan a qué Roma?” En: Pedro Fuertes Olivera (ed.), *Lengua y Sociedad: Investigaciones Recientes en Lingüística Aplicada*, 119-151. Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valladolid, 2004. [en línea] http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=68&Itemid=18 [acceso el 01 de julio de 2011]
- White, Lydia. “Another Look at The Logical Problem of Foreign Language Learning”. En: *Linguistic Analysis*. 1990, Volume 20, Number 1-2, p. 50-63.
- White, Lydia. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP, 2007.

7.2. ELE:

- AA.VV. *Esespañol 3. Nivel avanzado. Libro del alumno*. Madrid: Espasa Calpe, 2004.
- AA.VV. *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión, 2006.
- AA.VV. *En acción 3. Libro del alumno*. Madrid: enCLAVE-ELE, 2007.
- AA.VV. *Destino Erasmus 2. Niveles intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL y Universitat de Barcelona, 2008a.
- AA.VV. *En acción 2. Libro del alumno*. Madrid: enCLAVE-ELE, 2008b.

- AA.VV. *Español lengua viva 4. Libro del alumno*. Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca, 2008c.
- AA.VV. *Español lengua viva 2. Libro del alumno*. Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca, 2009.
- Bade, Peter, Margarita Görrisen y Rafael Mellado. *¡Vamos más alto! Libro del alumno y cuaderno de ejercicios*. Atenas: Mundo Español, 2009.
- Baralo, Marta, Marta Genís y M^a Eugenia Santana. *Vocabulario. Medio B1*. Madrid: Anaya, 2009.
- Cabrerizo, M^a Aránzazu, M^a Luisa Gómez y Ana M^a Ruiz. *Sueña 2. Libro del alumno*. Madrid: Anaya y Universidad de Alcalá, 2007.
- Castro, Francisca, Ignacio Rodero y Carmen Sardinero. *Español en marcha 3. Libro del alumno*. Madrid: SGEL, 2008.
- Castro, Francisca, Ignacio Rodero y Carmen Sardinero. *Compañeros 3. Libro del alumno*. Madrid: SGEL, 2009.
- Cerrolaza, Matilde, Óscar Cerrolaza y Begoña Llovet. *Pasaporte 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa, 2008.
- De Dios, Anabel y Sonia Eusebio. *Etapa 8: El blog. Nivel B1.3. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen, 2010.
- De Dios, Anabel y Sonia Eusebio. *Etapa 9: Portafolio. Nivel B1.4. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen, 2011.
- Equipo Entinema. *Etapa 8: El blog. Nivel B1.3. Libro del alumno + libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2010.

- Equipo Entinema. *Etapa 9: Portafolio. Nivel B1.4. Libro del alumno + libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2011.
- Equipo Prisma. *Prisma Avanza (B2). Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2006.
- Equipo Prisma. *Prisma Progresa (B1). Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2007.
- Equipo Prisma. *Club Prisma Intermedio A2-B1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2008a.
- Equipo Prisma. *Prisma Consolida (C1). Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2008b.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles A1/A2, B1/B2 y C1/C2*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva, 2008.
- La Casa de las Lenguas (2010a). *Lengua española: gramática en el contexto comunicativo* [en línea]. http://lacasadelaslenguas.uniovi.es/espanyolparaextranjeros/cursosyprogramas/lenguaycultura/lenguayculturacursotrimestral/-/asset_publisher/d96T/content/asignatura-lengua-espanola-gramatica-en-el-contexto-comunicativo;jsessionid=A035D46E3DB622DDA30328415C43BAE2?redirect=%2Fespanyolparaextranjeros%2Fcursosyprogramas%2Flenguaycultura%2Flenguayculturacursotrimestral [consulta: 2 junio 2011].
- La Casa de las Lenguas (2010b). *Lengua española: vocabulario* [en línea]. Oviedo: Universidad de Oviedo. http://lacasadelaslenguas.uniovi.es/espanyolparaextranjeros/cursosyprogramas/lenguaycultura/lenguayculturacursotrimestral/-/asset_publisher/d96T/content/asignatura-lengua-espanola-vocabulario;jsessionid=908ED46FD5372C0F70A362D9B856DF88?redirect=%2Fespanyolparaextranjeros%2Fcursosyprogramas%2Flenguaycultura%2Flenguayculturacursotrimestral [consulta: 22 mayo 2011].

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 29 mayo 2011].
- Marín, Fernando, Reyes Morales y Mariano del M. De Unamuno. *Nuevo Ven 3. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa, 2005.
- Mendo, Susana y Felipe Bermejo. *Mochila ELE 3. Libro del alumno*. Madrid: Santillana, 2010.
- Miguel, Lourdes y Neus Sans. *Rápido, rápido. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión, 2008.
- Palomino, María Ángeles. *Joven.es. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa, 2009.

7.3. ESL:

- Acklam, Richard y Sally Burgess. *Advanced Gold. Coursebook*. Harlow: Longman, 2006.
- Capel, Annette y Wendy Sharp. *Objective Proficiency. Student's book*. Cambridge: CUP, 2008.
- Gairns, Ruth y Stuart Redman. *Natural English. Upper-intermediate. Student's book*. Oxford: OUP, 2003.
- Gude, Kathy. *Fast class. Student's book*. Oxford: OUP, 2004.
- Gude, Kathy y Michael Duckworth. *Proficiency Masterclass. Student's book*. Oxford: OUP, 2002.
- Haines, Simno. *Landmark. Avanced. Student's book*. Oxford: OUP, 2003.

- Hutchinson, Tom. *Milestones. Intermediate. Student's book*. Oxford: OUP, 1999.
- Hutchinson, Tom. *Milestones. Pre-intermediate. Student's book*. Oxford: OUP, 2000.
- Jeffery, Peter, Mark Lloyd y Ben Goldstein. *Framework 4. Student's book*. Londres: Richmond, 2004.
- Newbrook, Jacky y Judith Wilson. *New Proficiency Gold. Coursebook*. Harlow: Longman, 2009.
- Oxender, Clive y Latham-Koenig Christian. *English File. Upper-intermediate. Student's book*. Oxford: OUP, 2001.
- Soars, Liz & John. *New Headway English Course. Intermediate. Student's book*. Oxford: OUP, 2000.
- Strange, Derek y Diane Halla. *Pacesetter. Pre-intermediate. Student's book*. Oxford: OUP, 2000.

7.4. Formación de palabras:

- García Lozano, Francisco. “Los compuestos de sustantivo + adjetivo del tipo *pelirrojo**”. En: Soledad Varela (ed.), *La formación de palabras*, 205-214. Madrid: Taurus, 1993.
- Laca, Brenda “Las nominalizaciones orientadas y los derivados españoles en –dor y en –nte”. En: Soledad Varela (ed.), *La formación de palabras*, 180-204. Madrid: Taurus, 1993.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva Gramática de la lengua española. Volumen I*. Madrid: Espasa, 2009.

- Val Álvaro, José Francisco. “La composición”. En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 2*, 4757-4841. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

TEST

Anexo I

Lengua materna:

Otras lenguas:

Nivel de español/Grupo:

¿Cómo llamarías a...

1. ... un medicamento que lo sana todo?
2. ... una persona que lo sabía todo?
3. ... unas personas que lo cuentan todo?
4. ... una persona que lo escribe todo?
5. una persona que me lo dice todo?
6. ... un producto que resiste a los ácidos?
7. ... una persona que tiene tierras?
8. ... una persona que depende de la música?
9. ... una serie de bares que fabrican ruido?
10. ... unos anuncios que lavan los cerebros?
11. ... una persona con la cara redonda?
12. ... un hombre con la barba espesa?
13. ... una persona con los ojos alegres?
14. ... una persona con las manos largas?
15. ... un ave con las alas caídas?

SOLUCIONES

Anexo II

¿Cómo llamarías a...

1. ... un medicamento que lo sana todo? **Sanalotodo**
2. ... una persona que lo sabía todo? **(Era un) sabelotodo**
3. ... unas personas que lo cuentan todo? _____
4. ... una persona que lo escribe todo? _____
5. una persona que me lo dice todo? _____
6. ... un producto que resiste a los ácidos? **Acidorresistente**
7. ... una persona que tiene tierras? **Terrateniente**
8. ... una persona que depende de la música? _____
9. ... una serie de bares que fabrican ruido? _____
10. ... unos anuncios que lavan los cerebros? _____
11. ... una persona con la cara redonda? **Carirredonda**
12. ... un hombre con la barba espesa? **Barbiespeso**
13. ... una persona con los ojos alegres? **Ojialegre**
14. ... una persona con las manos largas? **Manilarga**
15. ... un ave con las alas caídas? **Alicaído**

DIRECTRICES PROFESORES

Anexo III

Ejemplos a presentar:

- Pelirrojo – tiene el pelo rojo
- Drogodependiente – que depende de las drogas
- Miralotodo- que lo mira todo

- en lengua materna – hacer referencia también a si uno de los progenitores es hispanohablante.
- nivel/grupo: intermedio o avanzado