

## UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS EN ESPAÑOL

*Salvador Gregorio Benítez Rodríguez*

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 13 de octubre de 2008

### RESUMEN

En la actualidad cualquier profesional de la enseñanza de lenguas ha de preocuparse por encontrar el medio que más eficaz resulte para lograr el aprendizaje. En este sentido, proponemos partir, para la asunción de los procesos de formación de palabras en español, de la idea de que la gran mayoría de los términos del español son elementos polisémicos, lo que se manifiesta con una claridad meridiana en uno de los registros que más cercano puede resultar a los alumnos de enseñanzas secundarias, que es el de la publicidad, cuya riqueza y precisión lexicogenésica ha de servirnos a nosotros, los docentes y los redactores de manuales, para hacer una seria reflexión sobre la terminología metalingüística empleada.

*Palabras clave: aprendizaje, lexicogénesis, publicidad, revisión terminológica.*

### ABSTRACT

Today every language teacher needs to focus all his or her efforts in finding the most efficient way to fulfill a successful learning process. In this sense, in order to help students understand word-formation processes in Spanish, we suggest starting on the idea that most terms in Spanish are polysign units. This is clearly manifested in the language used in advertising, one of the most familiar registers for secondary education students. The richness of such register and the precision of its lexicogenesis shall serve us teachers and handbook authors to engage in thorough thinking of the metalinguistic terminology used.

*Key words: learning process, lexicogenesis, advertising, terminological review.*

Con ocho años de edad tuve la suerte de que me leyeran el cuento de *\*Los aliladrones y los cuarenta babás*. Sí, han leído bien. Se trata del famoso cuento de *Alíbabá y los cuarenta ladrones*<sup>1</sup>, pero no fue así como me sugirieron su narración en la penumbra de *Las mil y una noches*, sino con sus elementos traspuestos. Ese juego me indujo a pensar que, en realidad, no todas las palabras eran estructuras fijas y rígidas, tal y como nos venían dadas, sino que eran entes con vida propia y con capacidad generadora que podían estar formadas por multitud de elementos, es decir, empecé a ser consciente de que disponía de un infinito universo de signos con los que podía construir y destruir millones de palabras, fruto de las numerosas y variadísimas combinaciones que nos permite el sistema.

Quiero confesarles que aún hoy sigo pensando en signos y no en palabras, y que creo que este debería ser el punto de vista desde el que se debe enfocar la enseñanza del español en el campo de la lexicogénesis. En realidad, el alumno no piensa sógnicamente al enunciar un término polisónnico<sup>2</sup>, esto es, no piensa en las palabras como un conjunto de signos, sino que las considera signos lingüísticos por sí mismas y, por ello, no es capaz de deducir su significado del de sus componentes, pues no es consciente de que los tenga. En este sentido, sería aconsejable adiestrarlo en el manejo de los procedimientos de formación de palabras en español mediante actividades de combinación y deslinde de las unidades monemáticas y de la creación de familias léxicas; en fin, ayudarlo a que piense en monemas, a que piense que no todas las palabras son elementos monosónnicos, que no siempre la palabra es una unidad lingüística por sí misma, sino que es el producto, el resultado de la combinación de una serie de signos.

Ahora bien, el logro de tal empresa precisa que nos acerquemos a su mundo, a su realidad, que comencemos con el léxico que le sea más próximo, en fin, palabras del corpus que conforman su idiolecto activo y fundamentalmente, el pasivo, el que recibe a través de los medios de comunicación, principalmente, de la televisión, que se ha convertido, junto con Internet, en el difusor, en toda su dimensión espacial, de las posibilidades lexicogénicas del español y de nuevos procedimientos de creación, y al que nuestros alumnos le dedican algunas horas diarias. La *ultraarielita*, que es *ultra* porque es alta su eficacia, e *ita*, es decir, de pequeñas dimensiones; el *danacol*, que es de “Danone” y que promete disminuir el nivel de colesterol; o las cápsulas *redugrás*, que, efectivamente, sirven para reducir la grasa.

Y sería aconsejable, oportuno y ventajoso destilar lo bueno que la televisión nos brinda en este campo por lo que con ello se pueda conseguir en el alumno de enseñanzas medias (Arenas 1995: 57-60). El primer resultado es el de dotarlo de una cierta seguridad ortográfica, haciéndole sentir que es capaz de deducir la ortografía de un término porque conoce la de los monemas que lo integran. En

ese caso no dudará de si en el ejemplo de *Un concejal del Ayuntamiento marbellí ha sido inhabilitado* la palabra *inhabilitado* lleva o no *b*-, porque sabe que deriva de *hábil* y que ésta se escribe con *-b*. En cambio, mostrará sorpresa cuando sea testigo de actos de delincuencia ortográfica en anuncios como en *Todoogar es la solución para su hogar*.

El segundo beneficio, además del ortográfico, es el de adiestrarlo en deducir el significado de los términos que emplea a través de la combinación de los significados de los signos que los integran: una *contramanifestación* significa exactamente eso, una `manifestación convocada en oposición a otra de modo que celebran simultáneamente´ (DRAE 2001). En suma, pretendemos hacerlo consciente de que lo que está diciendo no es más que el resultado de la combinación de los elementos significativos que integran el término en cuestión. En ese caso, se plantearía, según cuál sea su finalidad comunicativa, el uso de palabras como *minusválido* porque expresa exactamente eso, `que vale menos´, y menos aún el del término *incapacitado*, o el anglocalco *discapacitado*, porque metonímica e injustamente le anula todas las capacidades al así llamado.

El tercer logro es el de adiestrarlo en la creación de palabras respetando, eso sí, las reglas que nos impone el sistema. Ya nuestro García Márquez nos hablaba en *Zacatecas*, entre otros asuntos, de la necesidad de darle libertad al hablante para crear términos como *condoliente*, que, según afirmaba “aún no existe y que, por desgracia, tanta falta nos hace” (1997). En esta misma línea, nosotros pretendemos conseguir que sea el alumno el que, conociendo el alcance semántico de las unidades monemáticas, las seleccione y se sirva de palabras ya existentes o, en su defecto, las cree según lo que con ellas pretende significar y, por tanto, designar. Son estas últimas palabras de derecho, esto es, que no figuran en los diccionarios, pero que son virtualmente posibles. Los embutidos ya se venden *loncheados* y en envases *reaperturables*, o incluso a los contertulios se les *microfoniza*, esto es, se les coloca un micrófono.

Ahora bien, para ello hay que operar con cautela porque partimos de la idea de que son numerosísimos los problemas que encierra la determinación de las unidades significativas que existen en español y sus características formales, su segmentación, los problemas morfofonológicos, el valor general, específico y diatópico de tales unidades, las restricciones y alternancias entre afijos, etc. (Pena 1999: 4507).

De entrada, hemos de limitar el campo de actuación centrándonos en la de creación de familias léxicas cuyo resultado sea un conjunto de palabras en las que sea sencillo el deslinde de sus formantes y en las que no se den transformaciones ortográficas. Sirva de ejemplo el programa *La cocina de Arguiñano* con derivados de *cocina*, *cocinar*, *cocinero*, *cocinable* o los ya detestables productos *precocinados* que inundan nuestros supermercados. Se pretende que con los términos

seleccionados el alumno comience a aprehender el valor de la gran mayoría de los afijos que existen en español. En este sentido sería recomendable servirse de los registros que confoman los diálogos de algunas series televisivas de moda entre los jóvenes, pues una de las claves de su éxito radica en el uso que se hace de los signos en la creación de palabras que buscan la hilaridad o la sorpresa en el televidente, pues activan el mecanismo cerebral de identificar los sonidos con la precisión semántica que se pretende expresar, con la incuestionable colaboración de la imagen escenificada (Cebrián 1997: 23-37).

Superada esta primera fase, se le puede ampliar el abanico léxico, abriendo las puertas a términos en los que se produzcan cambios ortográficos, ejemplos a través de los que se puede explicar la relación que existe en español entre fonemas y letras y, por tanto, las causas y la tipología de las faltas ortográficas (RAE, 1973:16-160) y los mecanismos simplificadores a los que se recurre en los “SMS” y en el “mesenguer”. Vamos a partir, por ejemplo, del fonema /k/, pues es el que menos problemas suele causar al alumno en cuanto a su ortografía. Por ejemplo, en *Pikolín fabrica sueños: fabriquémoslos juntos*, el alumno alfabetizado nunca dudará en el empleo de las grafías *-c-*, en el caso de que vaya seguida de las vocales central y velares, esto es, en *fabrica* y la grafía *-qu-*, en el caso de que vaya seguida de las vocales palatales como en *fabriquemos*. O en casos como *Al filo de lo imposible* empleará la grafía *-m-* y no la *-n-* pues es de todos conocida la regla ortográfica que prescribe el uso de la grafía correspondiente al fonema nasal bilabial en posición implosiva cuando precede a las consonantes *-p-* y *-b-* (RAE 1973: 131). En cambio, en el caso de *La última crema ultrarreafirmante de Roc*, no siempre es capaz de distinguir si ha de emplear la grafía simple o si, por el contrario, ha de emplear la doble en el caso de la vibrante múltiple porque desconoce las reglas, que se aprehenden a través de la práctica en la creación y descomposición de términos polisígnicos.

En tercer lugar, y superados los cambios gráficos y la relación entre los fonemas y las letras, hemos de proceder con ejemplos de palabras seleccionadas que cuenten con bases léxicas cultas, semicultas y populares para explicar sus transformaciones fonéticas, deteniéndonos principalmente en los fenómenos morfofonológicos más comunes como son, entre otros muchos, las diptongaciones de las vocales /e/ y /o/ cuando son tónicas (Pensado 1999: 4328) Para la ejemplificación de tal fenómeno sirve el eslogan de cualquier anuncio publicitario que vele por nuestra salud bucal, *Usa dentífrico: piensa en tus dientes*, que pone de manifiesto que ambos términos, *dentífrico* y *diente*, cuentan con una raíz, *dent-* que sufre diptongación cuando sobre ella recae el golpe de voz; el mismo fenómeno se repite, para el caso de la vocal *o* en el siguiente anuncio: *Para volar bien, vuela con Swissair*, en el que se produce la diptongación en *-ue-* cuando la vocal es tónica.

De los fenómenos lexicogénicos observables, estamos centrando nuestra atención no ya en el valor y uso de las bases léxicas en sí mismas porque no es el objetivo que pretendemos alcanzar, sino que estamos haciéndolo en los llamados derivativos o afijos pues suponen las carencias más frecuentes que en el uso hemos observado: de manera general, el alumno reconoce la diferencia entre los sufijos *-ante / -ado* en los ejemplos que recibe de la televisión. Por ejemplo, en *Los nominados de esta semana son...* tiene claro que se trata de un sufijo verbal que indica perfección del aspecto verbal (Alarcos 1987: 59) y, de manera general, pasividad (*Ibid.*: 166); y en *Seven-up, una bebida refrescante*, no duda de que el sufijo *-ante* indica imperfección del aspecto verbal y actividad; en cambio, no es capaz de emplear metalingüísticamente los términos *coordinante* y *coordinado*, pues no sabe si la conjunción es la coordinante o la coordinada, porque, en realidad, no sabe lo que es una conjunción, es decir, *una junción con*.

Ahora bien, no se pretende con ello que el alumno piense que no existen palabras monosígnicas y que, por tanto, todas son polisígnicas porque sería una falacia. De lo que sí se le ha de advertir es de que no toda palabra es polisígnica porque gráficamente parezca que está formada por uno o varios afijos, sino que a tal consideración se llega a través de un análisis contrastivo con otros términos que efectivamente los contienen, comprobando que tienen existencia como signos lingüísticos, esto es, forma, tanto de expresión como de contenido. Sabemos que en el caso de las *cremas reafirmantes, reestructurantes*, existe un prefijo *re-* porque afirman y estructuran doblemente la piel; en cambio, no podemos decir lo mismo de *Cremas con efecto relajante*, porque no existe en español el verbo *\*lajar*, pues se forma como derivado en latín *relaxāre* (DRAE) y así es como nos ha llegado. Es importante hacer notar, en este sentido, que en estos casos hay palabras que cuentan con varios afijos, esto es, que se han combinado con uno o más prefijos a la vez y con uno o más sufijos también de manera simultánea<sup>3</sup>. Las cremas no sólo afirman la piel, o la reafirman, sino que hasta la *ultrareafirman*, y muchos productos no sólo te hacen parecer más delgado, sino que realmente *adelgazan*, es decir, son *adelgazantes*<sup>4</sup>.

Por otro lado, se ha de considerar el hecho de que muchas veces el afijo puede ser polisémico u homonímico<sup>5</sup>: el prefijo *in-* en *Infiltraciones a precios incomparables* indica, en el primer caso, *dentro*, esto es, *introducción suave de un líquido entre los poros de un sólido* (*Ibid.*); pero en el segundo indica *negación*, es decir, *precios que no admiten comparación* (*Ibid.*). En el caso de los sufijos, contamos, entre otros muchos, con el sufijo *-ero, a* que, además de indicar otros valores dialectales (Benítez 2007: 702-703), en el eslogan *Palmero: cuida de tus palmeras* este último puede referirse tanto al *árbol de la familia de las Palmas [...]* (DRAE) o como a las bellas mujeres de esa preciosa isla bañada por el Atlántico, La Palma<sup>6</sup>.

Por el contrario, también existen afijos que, a pesar de que cuentan con un mismo valor, no tienen libertad para combinarse con cualquier base léxica, por motivos históricos, morfofonológicos o de norma. Así tenemos los sufijos *-ero/-ista* para indicar la profesión, pero hablamos de la *huelga de transportistas* y no de la *huelga de \*transporteros*, o de la *huelga de los camioneros* y no de la *de los \*camionistas*. En otras ocasiones, esos dos sufijos pueden llegar a combinarse con la misma base léxica, en cuyo caso dichos afijos no se comportan ya como sinónimos, sino que se especializan semánticamente: *la huelga* podrá ser, entonces, de *conductores* pero también de *conductistas*.

Además, el afijo también puede ser polimórfico. Así tenemos que prefijos como *-in* cuenta con tres variantes: con eme, con ene o sin nasal. La *legalización* y la *ilegalización* de Batasuna de la que se habla en los telediarios; el hito que marcó un torero con aquello de “*en dos palabras: impresionante*”, o el adjetivo que más escuchamos en los programas de debate, *es intolerable...*, son claros ejemplos de ello. Con respecto a los sufijos tenemos casos como *-dad* con su variante *-idad* y así lo vemos en *Renault: seguridad en la carretera y bondad en la conducción*, en donde *seguridad* se forma con la variante *-idad* y *bondad* con el sufijo *-dad*. Ese polimorfismo es, en muchas ocasiones, consecuencia de las limitaciones en cuanto a los tipos de sílabas y a los procedimientos morfofonológicos y lexicogenésicos que se dan en español. Sería recomendable, por tanto, aprovechar tal polimorfismo para explicar la tipología silábica.

No podemos obviar el hecho de que en este tipo de monemas tradicionalmente se incluyen, además de los prefijos y los sufijos, los llamados infijos o interfijos<sup>7</sup>, pero, a nuestro entender debemos distinguir entre aquellos que no funcionan como signos lingüísticos pues carecen de significación y los que han adquirido un valor distintivo; los primeros se comportan, en realidad, como elementos gráficos que funcionan de bisagras que facilitan la unión de la base léxica con el elemento sufijal en palabras con afijos, pero semánticamente no suelen aportar información: *El cochito o el cochecito de la Barbie* sería un claro ejemplo de ello; por el contrario, los segundos sí se comportan como signos pues significan: no es lo mismo, *besarse* que *besnquearse*, ‘besar repetidamente’ (DRAE).

Ahora bien, todas estas lecciones de lexicogénesis nos obligan a hacer una seria reflexión terminológica. Los redactores de los manuales de lengua y literatura españolas y los comunicantes de esa materia, o sea, nosotros, nos empeñamos en contradecirnos metalingüísticamente hablando. Pretendemos que el alumno esté ducho en el deslinde y uso de las unidades monemáticas, pero no medimos hasta qué punto frustramos la destreza adquirida. Hablamos de *formas no personales del verbo* y de *verbos impersonales* y le precisamos al alumno que no es lo mismo, a pesar de que ese prefijo *-in* expresa negación. ¿Por qué hablamos de

sustantivos de género común cuando sabemos que lo que no es común es el género, que lo único común es el lexema? Y ¿por qué hablamos de adjetivos explicativos cuando, más que ser explicativos, son valorativos, subjetivos? Explicamos también las oraciones y los verbos impersonales, cuando somos conscientes de que realmente se trata de oraciones y de verbos que sí expresan persona, pero sólo una. Entonces, ¿por qué nos empeñamos en seguir llamándolas por un nombre cuyo significado no coincide con lo que se pretende decir, no coincide con lo que se desprende del resultado de la combinación de sus formantes? ¿Por qué no empezamos a llamar a las cosas por su nombre? Si se trata de una oración o verbo unipersonal, llamémoslos así, “oración unipersonal” y “verbo unipersonal” Y si necesitamos de una etiqueta para nombrar o referirnos a las oraciones sin sujeto, llamémoslas así o creemos el término de \**“oraciones sujetales”* o de \**“oraciones asujetales”*, por ejemplo.

Está claro, pues, que nos toca a nosotros dar ejemplo revisando la terminología lingüística y animando a los alumnos a pensar significativamente, para que sean ellos los que en el futuro embelezcan a sus hijos haciéndoles soñar con un infinito universo de signos con los que podía construir y destruir millones de palabras al contarles en la penumbra de *Las mil y una noches* el cuento de \**Los aliladrones y los cuarenta babás*.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, J. I. (1999). La utilización didáctica de la televisión en las aulas. En *Prácticas fundamentales en tecnología educativa*, coord. por Julio Cabero, Jesús Salinas y Francisco Martínez, Barcelona: Oikos-Tau, pp. 197-220.
- ALARCOS, E. (1987). *Estudios de gramática funcional del español*, 3ª ed., Madrid: Gredos.
- ALBERO, M. (1984). *La televisión didáctica*, Barcelona: Mitre, D. L.
- ALMELA, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona: Ariel.
- ALVAR, M. y Pottier, B. (1983). *Morfología histórica del español*, Madrid: Gredos.
- ARENAS, A. (1995). La televisión como herramienta didáctica, en *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 4, pp. 57-60.
- BENÍTEZ, S. G. (2007). El valor y la importancia de la sufijación partiendo del estudio lexicogenésico de la fitotoponimia y la zootoponimia de la isla de Gran Canaria, en *Actas del VI Congreso de Hispanistas de Asia*, Manila, Asociación Asiática de Hispanistas. pp. 699-708.
- BAJO, E. (1997). *La derivación nominal en español*, Madrid: Arco/Libros S. L.
- CEBRIÁN, M. (1999). Dimensión audiovisual del idioma, en *Revista Internacional de Comunicación*, nº 2, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.23-37.
- DRAE (2001)=RAE (2001).
- FAITELSON-WEISER, S. (1998). ¿Cuántos sufijos hay? En *Estudios en honor del profesor Josse de Kock*, Leuven: Leuven University Press, pp. 201-216.

- GARCÍA DE CASTRO, M. (2007). La hegemonía creativa de la industria de la televisión, en *Icono 14*, n° 4, en <http://www.icono14.net/revista/num9/articulos/05.pdf>, consultado el 16 de septiembre de 2005.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1997). Discurso de Inauguración del I Congreso Internacional de Lengua Española de Zacatecas, en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/sonidos/gmarquez.ram/>, consultado el 16 de septiembre de 2008.
- MORERA, M. (2005). *La complementación morfológica en español*, Frankfurt, Peter Lang.
- PENA, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades de análisis morfológico, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3*, Madrid: Espasa Calpe, pp.4305-4367.
- PENSADO, C. (1999). Morfología y fonología. Fenómenos morfofonológicos, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3*, Madrid: Espasa Calpe, pp.4305-4367.
- PHARIES, D. (2002). *Diccionario etimológico de los sufijos españoles*, Madrid: Gredos.
- RAE. (1973). *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Diccionario de la Lengua Española. Edición electrónica.* (2001). 22ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- SANTIAGO, R. y Bustos. E. (1999). La derivación nominal. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3*, Madrid: Espasa Calpe, pp.4505-4594.
- TEBAR, J. (2001). *Las mil y una noches*, Madrid: Anaya, S. A.

## NOTAS

- 1 Esta historia se incluye en el libro *Las mil y una noches* de la tradición medieval oral de Oriente.
- 2 Entendemos por palabra “poliségnica” aquella unidad léxica que expresa a la vez contenidos gramaticales, bien flexivos, o bien derivativos y flexivos de manera simultánea. Excluimos de esta propuesta, de manera general, los casos de lexicalizaciones porque entendemos que la determinación del significado de este tipo de palabras no funciona como un mecanismo en el que participan los valores de las unidades monemáticas que lo forman, sino que se obtiene del estudio estructural del término en el uso pues sus formantes han perdido su valor como unidades monemáticas independientes.
- 3 Para el caso de Canarias es de gran utilidad el desarrollo lexicogenésico que se da en la toponimia de Gran Canaria (Trapero 1995: 33-55).
- 4 No nos interesa hacer distinción entre las diferentes nomenclaturas que se manejan para la catalogación de los resultados lexicogenésicos, sino que pretendemos una simplificación, manejando las etiquetas de palabras “derivadas” para hacer alusión a los términos léxicos que contiene uno o más afijos, y de “compuestos”, para hacer referencia a los que están integrados por más de una unidad léxica o morfema independiente.
- 5 En nuestro análisis no se hace necesario, por tanto, desentrañar la relación semántica que existe entre los diferentes contenidos que tales unidades expresan, a pesar de que, como afirma S. Faitelson-Weiser (1998: 201-216), hay que determinar los criterios que, permitiendo establecer ciertas demarcaciones entre los casos de polisemia y homonimia en los sufijos, permitan dar cuenta de manera eficaz de las unidades que constituyen el análisis.



- 6 M. Morera (2005) hace un estudio muy minucioso de los diferentes valores que pueden expresar los sufijos más comunes del español.
- 7 E. Bajo (1997: 34-35) distingue entre interfijos e infijos, y establece que, en cuanto a la consideración de los primeros como signos lingüístico, existen posturas encontradas; en cambio, los segundos, según defiende, “por su dudosa naturaleza gramatical, no son propiamente afijos, y, en rigor, no parecen unidades gramaticales mínimas”.