

LA FORMACIÓN DE VERBOS DENOMINALES POR DERIVACIÓN: MORFOLOGÍA Y SEMÁNTICA EN LA CLASE DE ELE¹

RUTH MARÍA LAVALE ORTIZ
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Resumen. En este artículo ofrecemos una reflexión sobre la relevancia de la enseñanza de las reglas de formación de palabras en la clase de español como lengua extranjera. La morfología es la gran olvidada en las clases de español, a pesar de que puede ser una herramienta muy útil para el estudiante en su uso de la lengua. Nuestra propuesta es resaltar la importancia de las cuestiones morfológicas, unidas a las semánticas, a la hora de enseñar a los estudiantes extranjeros la formación, altamente productiva en español, e interpretación de verbos formados a partir de sustantivos.

Palabras clave: *morfología, semántica, verbos denominales, ELE.*

Abstract. In this article we argue for the relevance of the teaching of Word Formation Rules in our courses of Spanish as a Second Language. It has been demonstrated that Morphology is a useful tool for the student when he uses the language, although Morphology has been forgotten in Spanish courses. Our proposal is to highlight the importance of morphological issues, together with semantic ones, when we teach foreign students the formation, highly productive in Spanish, and interpretation of verbs formed from nouns.

Key words: *morphology, semantics, denominal verbs, Spanish as a Second Language.*

1. La Morfología en la enseñanza de ELE

Han sido muchos los profesores de español e investigadores en morfología que han puesto de manifiesto que la morfología –junto a la fonética– es una de las grandes olvidadas en las clases de español como lengua extranjera.² Este olvido, como señala Serrano-Dolader (2004), no se produce únicamente a la hora de abordar las actividades prácticas que se realizan en el aula sino que también se da en las explicaciones sobre la formación de palabras incluidas en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, puesto que estas explicaciones se limitan a listados de prefijos y sufijos ordenados alfabéticamente que no resultan útiles, en absoluto, para el estudiante de español, que los aprende de memoria.

Una cuestión que parece descuidarse en este sentido es que el estudiante extranjero comparte con el hablante nativo el hecho de haber aprendido ya una lengua materna, con los procesos cognitivos que esta tarea conlleva desde los inicios del aprendizaje de un idioma.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación FFI2010-19946 “Clases verbales y alternancias en la estructura argumental: aplicaciones al español como lengua extranjera/español como lengua segunda” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y dirigido por el profesor Dr. José Luis Cifuentes Honrubia.

² Así lo afirma, por ejemplo, Serrano-Dolader (2004) en la introducción a la antología didáctica sobre *La formación de palabras en la clase de ELE*: “El tratamiento de la formación de palabras es una de las cenicientas de la didáctica del español como lengua extranjera” y, apunta, a propósito de la lexicogénesis, a “su tradicional olvido tanto en los manuales de ELE como en los estudios didácticos y metodológicos sobre aspectos diversos relacionados con ELE”. En estos términos se manifiesta el mismo autor en 2009: “Cuando ya está notablemente consolidada la reflexión sobre muy diversos ámbitos del español como lengua extranjera y cuando los estudios específicos de morfología flexiva y morfología léxica del español se multiplican en los últimos años, resulta llamativa e inexplicable la casi total carencia de estudios que se acerquen reflexivamente a las diversas cuestiones que atañen al ámbito morfológico en su relación directa con el E/LE” (Serrano Dolader 2009: 13).

REVISTA ELECTRÓNICA DE LINGÜÍSTICA APLICADA (ISSN 1885-9089)

2013, Número 12, páginas 131- 145

Recibido: 25/7/2013

Aceptación comunicada: 25/09/2013

Este conocimiento básico interno le permite diferenciar, porque en su lengua también cuenta con unidades similares, las palabras simples de las complejas, la existencia de ciertos elementos comunes que permiten crear paradigmas y las clases básicas de palabras.³

Por otra parte, como reconoce Varela (2004: 574),

Distintos metodólogos han resaltado, dentro de enfoques muy diversos, que las palabras que se introduzcan en la enseñanza de la L2 deben ser elegidas teniendo en cuenta la frecuencia estadística, la universalidad (en nuestro ámbito, palabras utilizadas en todos los países hispanos), la eficacia (palabras apropiadas a muchos contextos) y la productividad (palabras que puedan dar lugar a otras). Es este último criterio el que consideramos que prima claramente las «palabras con morfología».

Lo realmente interesante es que, además de que las palabras creadas por procedimientos morfológicos resultan de un proceso regular de formación, son productivas y muy fáciles de crear y procesar porque, en general, suelen ser transparentes desde el punto de vista semántico. En esta línea, en el caso de los verbos formados a partir de sustantivos contamos con dos fuentes de información en el procesamiento y comprensión: el afijo empleado, con el que el estudiante extranjero reconoce la categoría a la que pertenece esa palabra –es decir, se expresa una acción con ella–, y el sustantivo base, cuyo reconocimiento permite activar un significado específico. Si proporcionamos a los estudiantes extranjeros las herramientas para reconocer estos elementos –y ellos, por su conocimiento general de lengua, conocen el significado, o los significados, del sustantivo base–, les será relativamente sencillo interpretar correctamente el sentido de esa unidad.

2. ¿Qué pautas seguir para enseñar la formación de verbos denominales?

En general, en las palabras formadas mediante mecanismos morfológicos interesa que el alumno conozca cuáles son los afijos más productivos para crear determinados tipos de palabras, por lo que deberemos darle los conocimientos que le ayuden a reconocer la estructura interna de la palabra compleja en español –pues este procedimiento lo conoce ya en su lengua–,⁴ así como las pautas necesarias para que sepa relacionar esas palabras con otras ya existentes en la lengua y con otras que escuche o lea por primera vez –sobre todo, ayudan, en esta tarea, los rasgos fónicos, esto es, los procedimientos analógicos y las asociaciones por familias léxicas.

En el caso de los verbos formados sobre sustantivos, el profesor debe proporcionarle al aprendiente las herramientas necesarias para reconocer las partes que componen una unidad compleja, las reglas que permiten la formación de palabras complejas –esto es, saber a qué tipo de bases se aplican ciertos afijos– y explicarle cuáles son los procesos de fusión⁵ más habituales que tienen lugar en estos verbos, es decir, cuáles son los contenidos que suelen expresar de manera más frecuente. Con estos conocimientos, el alumno será capaz de procesar y generar nuevas unidades con los recursos lingüísticos que le hayamos aportado.

³ Como indica Varela (2004), “el léxico se reconoce como un componente de la lengua que no incumbe meramente al proceso de aprendizaje sino también al de adquisición”.

⁴ De acuerdo con Valera (2004), los estudios realizados en otras lenguas afirman que “los aprendientes de L2 adquieren los procesos de FP [formación de palabras] de manera gradual y apoyándose –como en la L1– en la segmentación de las formas morfológicamente complejas, tarea esta que se hace tanto más fácil cuanto mayores sean la simplicidad y la transparencia del fenómeno de agrupación de morfemas”.

⁵ Con “procesos de fusión”, como comentaremos más adelante, nos referimos a los esquemas de contenido que tienen lugar en formas complejas, del tipo local (‘poner X en’, ‘poner en X’, ‘pasar por X’, etc.), privativo (‘quitar X’), causativo (‘hacer/causar X’), etc.

En este sentido, y a propósito de la formación de verbos complejos, Varela (2004) reconoce, para los hablantes nativos, que “si conocemos cómo funciona un verbo deadjetival en *-ecer* o uno denominal en *-izar*, podremos deducir el comportamiento de otras formaciones sobre este esquema y podremos crear nuevas palabras sobre la base de las que ya conocemos”. Consideramos que esta afirmación, como ya hemos indicado más arriba, es extensiva al caso de los hablantes no nativos. De hecho, la autora señala también que en “lo que se refiere al léxico derivado, el no-nativo desarrollaría presuntamente estrategias semejantes a las del nativo, basadas por lo pronto en su capacidad de segmentar o parcelar la palabra y de dotarla de significado a partir de sus partes”. Por citar una fuente más, Fernández Silva (2004) indica, asimismo, que “si comparamos las idiosincrasias léxicas que produce un no-nativo con las construcciones innovadoras que hacen los niños en su LM [lengua materna], veremos que se ajustan a las mismas restricciones o reglas del lenguaje adulto”.

Además, determinados estudios vienen a reafirmar esta suposición, como el realizado por S. Whitley (2004), quien destaca la cadena de razonamientos realizada por una estudiante al formular la serie derivativa de la palabra *bomba*:

Eliminó la primera *r* de *bombardero*, en apariencia pensando que transfería el término inglés *bombard*, y después mantuvo la raíz errónea *bombad-* en sus derivados. Para el nombre que se refiere a «acto de bombardear» generó *bombadamiento* y, realmente, *-miento* es un sufijo plausible en español para un nombre deverbal, aunque no se use en este caso. Para el verbo, escribió *bombader*, decidió que el sufijo era equivocado y lo corrigió con *bombadiar*; de hecho, *-er* es mucho menos productivo que *-ear* (habitualmente pronunciado *-iar* en algunas variantes) a la hora de derivar verbos nuevos en español moderno. Las tres formas eran erróneas, pero sin embargo demostraban un progreso: la estudiante intentaba huir de las pautas de la L1 [lengua materna] y crear palabras genuinas en la L2 [lengua meta] con la morfología derivativa de la L2.

Sin duda, estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que “los errores muestran su capacidad de razonar basándose en una adquisición incipiente de los mecanismos de formación de palabras en español”.⁶

Todos los que nos hemos enfrentado a una clase de español como lengua extranjera hemos percibido errores creados por nuestros alumnos al generalizar determinados patrones morfológicos que son válidos para la flexión regular, como sucede, por ejemplo, al crear los participios irregulares del tipo **rompido* por *roto* o **ponido* por *puesto* o de los presentes irregulares con diptongación como **penso* por *pienso* o *costa* por *cuesta*; lo mismo acontece con otros patrones propios de la morfología derivativa, como explicar los sufijos *-ero* e *-ista* para la formación de sustantivos de ocupación (*pescadero*, *carnicero*, *cartero*, *panadero*, *economista*, *florista*, *electricista*, *repcionista*, etc.) y que, entre las voces creadas, surjan sobregeneraciones como **repcionero* o **florero*, pues este tipo de errores recuerdan a los que realizan los niños nativos.⁷

El conocimiento de las unidades que sirven para crear, de forma productiva, nuevas palabras en la lengua extranjera permite a los estudiantes de ELE generalizar los paradigmas

⁶ S. Whitley (2004) realiza su estudio con estudiantes de nivel avanzado y, en estos niveles, se demuestra que el estudiante comienza a usar la morfología derivativa de la lengua meta para crear palabras nuevas. Como afirma el autor, en niveles avanzados “las creaciones continúan orientadas en alguna medida por transferencias de la L1” y “ocasionalmente, los estudiantes muestran algunas intuiciones incipientes sobre lo que parece «correcto» en español (recordemos el caso de *bombardear*)”.

⁷ En el caso de la extensión de una regla regular a formas que son irregulares, los “estudios del desarrollo de la adquisición de este campo han señalado la existencia de una secuencia de tres estadios: primero, el niño usa las formas irregulares de los adultos (*escrito*, *roto*, en español; *went*, en inglés, por ejemplo); luego, regularizan las formas con la regla morfológica que cubre la mayoría de los casos (**escribido*, **rompido*, **goed*); finalmente, vuelven al uso correcto de la forma irregular” (Baralo 2004).

y generar unidades nuevas, con la posibilidad de que algunas no existan, realmente, en español;⁸ es lo que afirma Serrano-Dolader (2004):

todos hemos creado alguna vez palabras en otro idioma –a través de diferentes procedimientos lexicogenéticos– que pensábamos que eran totalmente correctas –y tal vez lo fueran desde un punto de vista del *sistema*– pero nos hemos encontrado con la sorpresa de que esas palabras posibles resulta que no existían o no se usaban en esa lengua –no estaban sancionadas o aceptadas *normativamente*.

El error, en este tipo de formaciones que responden a la generalización de paradigmas, no debe ser considerado como algo negativo. Así, Fernández Silva (2004) comenta el caso de la formación de verbos en *-ar*, que da lugar a lexemas como *entornar* o *experienciar*:

La naturaleza que nos entornaba
–Nunca he experie... ¿experienciado? ... nunca antes tenía una experiencia así...

En estos casos, el aprendiz trata de formar un verbo a partir de un sustantivo, *entorno* y *experiencia*, “a la manera de *mito-mitificar*”.

En opinión de Fernández López (2004), estas unidades que producen los aprendices reflejan “por un lado, un alto grado de interiorización del sistema por parte de estos, y por otro, una capacidad generadora de nuevas unidades léxicas, a partir de estos paradigmas”, por lo que indican que el aprendiz ha adquirido una regla de formación de palabras, ya que ha respetado las reglas para crear una unidad nueva.⁹ Será de manera progresiva, con el uso diario de la lengua y gracias a la práctica comunicativa como aprenda las excepciones y restricciones que la norma lingüística establece para ciertas formaciones. En este sentido, la autora es partidaria de fomentar en el aprendiz la formación de palabras mediante el uso de los afijos más rentables y, con el tiempo, ir ampliando a los más específicos; las formaciones inexistentes que creen nuestros alumnos deberán ser tratadas como posibles, pero, al mismo tiempo, como vacíos de la norma que ellos mismos se encargarán de sustituir por las formas establecidas en la norma. En términos similares se expresan Martín García y Valera Ortega (2009: 83) a propósito de las palabras producidas por los alumnos que no están recogidas en los diccionarios:

el aprendiente advertirá que no todas las palabras derivadas están incluidas en los repertorios lexicográficos, de modo que será el profesor el que le indique que la palabra generada no existe porque la norma ha consolidado otra. En el proceso de adquisición de L2, como en L1, debe considerarse la sobregeneración como un hecho positivo que pone de manifiesto el grado de conocimiento que el aprendiente tiene del proceso en cuestión.

Del mismo modo que producen palabras nuevas, las mismas reglas sirven para procesar e interpretar palabras desconocidas que son morfológicamente complejas. Debemos tener en

⁸ Las reglas de formación de palabras pueden dar lugar a formas que no están atestiguadas, pero que están bien formadas. Este debate ha dado lugar a la existencia de las palabras posibles y de las palabras reales. Según Plag (1999: 6-9), una palabra posible o potencial “can be defined as a word, existing or non-existing, whose morphological or phonological structure is in accordance with the rules of the language. It is obvious that before one can assign the status of ‘possible word’ to a given form, these rules need to be stated as clearly as possible”; mientras que “the concept of ‘actual word’, it seems, is harder to define. A loose definition would simply say that actual words are those words that are in use”.

⁹ “Solo cuando se ha adquirido la regla y se producen nuevas formaciones, incluso con errores (*desdormirse*, *desacostarse*), pueden tratarse las formas que se apartan de la regularidad de modo que el aprendiente llegue a ser consciente de los errores cometidos por sobregeneración” (Martín García y Valera Ortega 2009: 78).

cuenta que la ventaja a la hora de interpretar palabras complejas¹⁰ es su relación con otras unidades léxicas del sistema –bien otros derivados conocidos por el estudiante, o bien el conocimiento de la base y su significado, etc.–, pues recordemos que la estructura del léxico se realiza a través de asociaciones semánticas. En consecuencia, el reconocimiento de una unidad verbal nueva provocará, de forma inmediata, en el estudiante la activación de los esquemas de acción, de forma muy similar a como sucede con los niños que aprenden la lengua materna:

Si [un niño nativo] aprende un verbo, lo categorizará como una acción y adquirirá la estructura léxico conceptual correspondiente. Si se trata del verbo *poner*, será capaz de reconocer el verbo como una acción transitiva que contiene tres argumentos en su estructura léxica conceptual: el agente, el tema y la meta. Al usarlo, sabe proyectarlo en la estructura sintagmática y construir oraciones en las que el agente se proyecte como el sujeto de la oración, el tema como objeto directo y la meta como el circunstancial (Baralo 2004).

En definitiva, la productividad que se asocia a la creación formal de palabras nuevas mediante el uso de la morfología, así como su simplicidad y transparencia a la hora de interpretar semánticamente su contenido, son aspectos que debemos explotar necesariamente en las clases de ELE con la finalidad de que el estudiante cuente con recursos fiables en la lengua meta para expresar de forma adecuada determinados contenidos y para llenar posibles vacíos informativos. Evidentemente, el alumno que juegue y utilice la lengua aventurándose en la creación de nuevos lexemas gracias a los mecanismos que le ofrecen las reglas de formación de palabras producirá unidades neológicas erróneas e inadecuadas desde el punto de vista normativo, pero estos elementos serán las pruebas que el profesor tendrá de que ha asimilado las reglas de creación de palabras en español, por lo que no deberá valorarlos de manera negativa, sino positiva, pues demuestran el proceso de adquisición de esta parcela del español y el respeto a las reglas morfológicas. El contacto con la lengua real, la comunicación diaria y el aprendizaje continuo le permitirán descartar las unidades no existentes en el sistema de la lengua, pese a su correcta formación.

3. ¿Cuándo y cómo enseñar los verbos denominales en la clase de ELE?

Un primer obstáculo que nos encontramos a la hora de programar actividades para la enseñanza de los verbos procedentes de sustantivos en la clase de español como lengua extranjera es que la formación de palabras no aparece reflejada como tal en ninguno de los apartados que se diferencian en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Sin embargo, es un aspecto que se tiene en cuenta, como hemos señalado anteriormente, en cierto modo en los manuales de ELE, aunque suele quedar reflejado en listados alfabéticos que el alumno suele aprender de memoria. Por otra parte, esta carencia no debe impedir que el profesor de español relegue al olvido, como se ha venido haciendo en la mayoría de los casos, este aspecto tan significativo y productivo de nuestra lengua, que puede ayudar mucho a nuestros estudiantes a la hora de comunicarse.

Evidentemente, la enseñanza de la morfología en la clase de español dependerá del punto gramatical que se desee resaltar y de las necesidades de los aprendientes. En el caso que nos ocupa, para enseñar la formación de verbos procedentes de sustantivos, nuestros alumnos (jóvenes y adultos) deberán tener un nivel de lengua correspondiente a un B2 o un

¹⁰ Como señalan Martín García y Valera Ortega (2009: 69): “En un gran número de estudios, tanto de L1 como de L2, se muestra que las palabras con morfología son más fáciles de adquirir que las palabras no complejas”.

C1, puesto que en estos niveles los estudiantes ya poseen un conocimiento lingüístico suficiente como para poder crear y jugar con la lengua de manera más o menos espontánea.

El primer paso para enseñar la formación de verbos denominales es hacer una recopilación o listado de los sufijos que forman verbos mediante el procedimiento de la derivación.¹¹ Sobre este listado, deberemos enseñar en nuestra clase de ELE aquellas unidades más productivas, de manera que el estudiante cuente con herramientas útiles y regulares, ya que de nada serviría enseñarle un sufijo que apenas se utiliza para formar unas pocas unidades verbales. Así, para los sufijos verbalizadores que forman lexemas verbales por derivación, esto es, por adición de un sufijo (*-ar*, *-ear*, *-izar*, *-ecer* e *-ificar*) a una base, diversos autores (Beniers 1985, Pena 1980 y 1993, Rifón 1997) señalan la elevada productividad de la derivación inmediata en *-ar* y de la derivación mediata en *-ear* e *-izar*: mientras que la derivación inmediata forma verbos “con la simple adición de la vocal del tema de la conjugación (*rem-o* > *rem-a-r*)” a la raíz, y esta vocal posee características tanto flexivas como derivativas (Rifón 1997: 10-20), en la derivación mediata “la vocal del tema va precedida de otro sufijo (*veran-o* > *veran-e-a-r*)” (Pena 1980: 34); a pesar de que este elemento que precede a la vocal del tema en la derivación mediata es considerado un interfijo, somos partidarios de englobar este interfijo y la vocal del tema en un único sufijo, tal y como realiza la NGLE (2009: 579, 8.1g):

Algunos gramáticos actuales consideran estos interfijos como parte del afijo derivativo (por tanto, *palid(o)-ecer*, *escas(o)-ear*). Esta pauta simplificadora será también la que se adopte aquí. Así pues, se hablará de “el afijo *-ecer*” o de “el afijo *-izar*” [...] en lugar de aludir a “el afijo *-er* precedido del interfijo *-ec-*” o a “el afijo *-ar* precedido del interfijo *-iz-*” (NGLE 2009: 579, 8.1g).

Por el contrario, quedarían descartados los sufijos *-ecer* e *-ificar*, con los que se generan muy pocas unidades verbales, en el caso de *-ecer* por ser escasamente empleado en la actualidad, aunque sí conservamos formaciones de otras épocas (además, suele aparecer acompañado del prefijo *en-*, dando lugar a verbos parasintéticos) y en el caso de *-ificar* por su carácter especializado, pues da lugar a verbos pertenecientes al lenguaje científico-técnico.

Una vez delimitadas las marcas morfológicas que sirven para formar verbos en español debemos tener en cuenta que estos sufijos poseen también un contenido.¹² Junto al valor básico de [+verbo] o ‘acción’, los sufijos suelen aportar otros valores. Así, los verbos formados con *-ear*, expresan valores aspectuales relacionados con la iteratividad¹³ (como el verbo *cocear*, ‘dar o tirar coces’, formado sobre *coz*) o habitualidad¹⁴ (como *alcahuetear*, ‘servir de alcahuete o hacer oficios de tal’, creado sobre el sustantivo *alcahuete*) y estos significados se unen a los instrumentales (*martillear* ‘dar repetidos golpes con el martillo’), creativos (*piropear* ‘decir piropos’), locales (*bachear* ‘arreglar las vías públicas rellenando los baches’) o causativos, esto es, de cambio de estado causado por una entidad externa (*hambrear* ‘causar a alguien o hacerle padecer hambre, impidiéndole la provisión de

¹¹ En el caso de que optemos por enseñar la formación de verbos denominales mediante el procedimiento de la parasíntesis –esto es, mediante la aplicación simultánea y conjunta de un sufijo verbalizador y un prefijo a una base (Serrano-Dolader 1999: 4685)–, podemos adaptar la explicación que sigue a este proceso lexicogenético.

¹² Autores como Pena (1980 y 1993), Rifón (1997), Almela (1999), Serrano-Dolader (1999) y Lieber (2004) consideran que los sufijos poseen contenido semántico e incluyen valores aspectuales, que ofrecen información sobre la constitución interna de la situación a la que hace referencia el verbo.

¹³ “Un proceso es iterativo cuando su realización supone la ejecución de una serie sucesiva de actos. Es un proceso de duración interna no limitada, pero segmentado en unidades de duración acabada, en actos. [...] La iteratividad es, pues, un proceso tomado como unidad amplia, como un conjunto compuesto de unidades mínimas, de actos de duración interna mínima” (Pena 1980: 79-81).

¹⁴ Frente a la iteratividad, que implica la repetición de acciones en una misma ocasión, “la habitualidad implica repetición de acciones en diferentes ocasiones. El tipo de pluralidad presentado por la habitualidad genera el sentimiento de que las acciones que se repiten son un rasgo característico de la situación” (Rifón 1997: 49).

viveres’). Los verbos creados con *-izar* suelen indicar un significado causativo (*fervorizar* ‘infundir fervor’) o creativo (como *analizar* ‘hacer análisis de algo’) (Rifón 1997: 87-88), aunque también se encuentran, en menor medida, verbos agentivos (*bufonizar* ‘decir bufonadas’), instrumentales (*lapizar* ‘dibujar o rayar con lápiz’) y locales (*hospitalizar* ‘internar a un enfermo en un hospital o clínica’). Por su parte, el sufijo *-ar* es válido para la expresión de cualquier tipo de contenido porque se considera un sufijo neutro, con el que podemos expresar los valores que se asocian a todos los sufijos verbalizadores; como señala Pena (1993: 233-234), con este sufijo es posible expresar, desde el punto de vista aspectual, situaciones dinámicas o estativas, durativas o puntuales, iterativas o no iterativas, incoativas o no incoativas, etc., y, desde el punto de vista de la estructura argumental, la base puede incorporarse al verbo como argumento agentivo (*acolitar* ‘desempeñar las funciones de acólito’), instrumental (*abanicar* ‘hacer aire con el abanico’), efectuado (*batallar* ‘combatir o contender con armas’), causativo (*asfixiar* ‘producir asfixia’), local (*archivar* ‘guardar documentos o información en un archivo’), etc.

A pesar de lo dicho, lo que interesa enseñar a los estudiantes extranjeros es que todas estas unidades sirven para expresar el contenido [+verbo] o ‘acción’, que es el rasgo que los une, pues la existencia de dobles en español formados con unos u otros sufijos y sin cambio de significado –pensemos en casos del tipo *martillar* y *martillear*, *agujerar* y *agujerear*, *vaporear* y *vaporizar*, *victimar* y *victimizar*, etc., cuyas diferencias residen, más bien, como indica Pena (1980: 83-84), en el área o extensión de uso, pues suelen coincidir en el contenido– nos lleva a concluir que esta distinción se puede aprender con el uso de la lengua y que no es necesario enseñarla en la clase de español como lengua extranjera.

Además, en una primera fase de enseñanza de estas unidades lo más relevante será focalizar en verbos derivados en los que el sustantivo base no haya sufrido muchos cambios formales (de tipo fonológico, como *asquear*, de *asco*) ni que contengan interfijos (del tipo *palmotear*, ‘golpear una con otra las palmas de la mano’, formado por *palma* con intercalación del elemento *-ot-*), pues estos elementos pueden dificultar en el alumno el reconocimiento del sustantivo base –esto podrá realizarse en etapas posteriores–. Sí que será necesario comentar, por ejemplo, la pérdida habitual de la vocal final del sustantivo cuando éste termina en vocal, por ejemplo.

Así, para que el estudiante sepa reconocer la estructura interna de los verbos procedentes de sustantivos podemos plantear un ejercicio en el que, a partir de un listado de verbos denominales, pidamos a los alumnos que señalen, por un lado, el sustantivo base y, por otro, que marquen el sufijo empleado en la formación del verbo:

- | | | |
|------|----------------------|-------------------------|
| (1) | <i>telefonar:</i> | <i>teléfono + -ear</i> |
| (2) | <i>hospitalizar:</i> | <i>hospital + -izar</i> |
| (3) | <i>angustiar:</i> | <i>angustia + -ar</i> |
| (4) | <i>silabear:</i> | <i>silaba + -ear</i> |
| (5) | <i>lesionar:</i> | <i>lesión + -ar</i> |
| (6) | <i>fechar:</i> | <i>fecha + -ar</i> |
| (7) | <i>esquiar:</i> | <i>esquí + -ar</i> |
| (8) | <i>alfombrar:</i> | <i>alfombra + -ar</i> |
| (9) | <i>dialogar:</i> | <i>diálogo + -ar</i> |
| (10) | <i>buzonear:</i> | <i>buzón + -ear</i> |
| (11) | <i>emocionar:</i> | <i>emoción + -ar</i> |
| (12) | <i>abanicar:</i> | <i>abanico + -ar</i> |

Por otra parte, resultará adecuado explicarles a los estudiantes qué tipo de fusiones o qué tipo de esquemas de contenido pueden expresar los verbos procedentes de sustantivos. Partiendo

del concepto de fusión –tal y como Talmy (1972) lo estableció, esto es, como el procedimiento centrado en los aspectos semánticos de unidades que se agrupan para crear formas sencillas de carácter complejo– y de clasificaciones de verbos denominales realizadas por diversos autores,¹⁵ consideramos que los verbos denominales en español pueden expresar, de manera general, los siguientes tipos de contenido:

local: ‘poner/meter algo en un sitio’¹⁶
instrumental: ‘acción con algo’
creativos: ‘crear algo’
de cambio de estado: ‘causar un estado a alguien’
de transferencia: ‘dar algo a alguien’
agentivos y actitudinales: ‘actuar como’, ‘comportarse como’
privativos: ‘quitar algo’
posesivos: ‘tener algo’
meteorológicos: ‘caer algo’
de emisión: ‘emitir algo’, ‘surgir algo’
de experimentación: ‘sentir, experimentar algo’
de ingestión: ‘tomar algo’

Del mismo modo que sucedía con la parte más formal, en la clase de español como lengua extranjera tendremos que ceñirnos a los esquemas de contenido que pueden ser más regulares en la lengua y, asimismo, deberemos limitarnos a los significados que pueden ser más claramente discernibles por parte del estudiante. De los contenidos mencionados en el listado anterior, probablemente los que más se presten a su enseñanza en la clase de ELE sean los locales, los instrumentales, los de habla y escritura –un subgrupo dentro de los creativos, que podríamos interpretar como ‘decir o escribir algo’– y los de cambio de estado, entre ellos, los de cambio físico y psicológico. La elección de estos contenidos y no de otros se debe a dos razones. En primer lugar, a la productividad de estos esquemas de contenido, pues dan lugar a muchos lexemas verbales, puesto que resulta realmente sencillo crear verbos con estos contenidos si partimos de un sustantivo con un significado preciso. En segundo lugar, a la importancia que posee el significado del sustantivo base en la delimitación de ese contenido, pues, si empleamos un sustantivo que hace referencia a ‘algo que se puede mover’ o ‘lugar en el que algo se localiza’, podremos crear un verbo local; si escogemos un sustantivo con el significado de ‘algo que se puede utilizar como un instrumento’, daremos lugar a un verbo instrumental; si elegimos un sustantivo que indique ‘algo que se dice/escrbe’, daremos lugar a un verbo de habla o de escritura; y si el sustantivo hace referencia a un estado psicológico (un sentimiento, una sensación, etc.) o físico (una enfermedad, una dolencia, etc.), podremos formar un verbo de cambio de estado:

¹⁵ Pensemos, por ejemplo, en las clasificaciones realizadas por Reinheimer-Rîpeanu (1974), Clark y Clark (1979), Pena (1993), Rainer (1993), Val Álvaro (1994), Serrano-Dolader (1995, 1999), Rifón (1997), García-Medall (1998), Plag (1999), Almeida Coelho (2003), Lieber (2004), Grossmann y Rainer (2004) y Rio-Torto (2004).

¹⁶ Dentro del valor local se incluyen diversas variantes: ‘poner algo en un sitio’, ‘sacar algo de un lugar’, ‘ir/pasar por un lugar’, etc. Asimismo, es posible diferenciar subgrupos en los otros subtipos que hemos incluido, pero para el tema que nos ocupa no creemos necesario ahondar demasiado en los matices que pueden mostrar.

Fusión o esquema de contenido	Significado del sustantivo	Paráfrasis del contenido ¹⁷
local	objeto movido o lugar	'poner/meter algo en un sitio'
instrumental	instrumento	'acción con algo'
de habla o escritura	acto de habla o de escritura	'decir o escribir algo'
cambio de estado psicológico	sensación, sentimiento, afección, etc.	'causar un estado a alguien'

Tabla 1: Vinculación entre fusiones semánticas, significado del sustantivo base y paráfrasis

En definitiva, se trata de tipos semánticos productivos que están bien delimitados y en los que el reconocimiento del significado de la base lleva, de forma directa y sencilla, a la interpretación del significado del verbo por parte del estudiante no nativo.

A modo de ejemplo, podríamos introducir al estudiante en estos esquemas de contenido creando frases en las que el verbo apareciera explicado mediante su paráfrasis y tuviera que encontrar, en un listado, el verbo denominal para esa explicación. Así, partiendo de los verbos incluidos en los ejemplos (1)-(12) mencionados más arriba y con los que el estudiante ya ha trabajado, se le puede pedir al alumno que lea las frases siguientes, en las que se incluyen explicaciones en cursiva que debe sustituir por uno de los verbos vistos en (1)-(12), teniendo en cuenta el contenido, y conjugarlos en el tiempo que corresponda:

- (13) Ejemplo de frase y solución:
Las películas de miedo *causaban horror* a la muchacha
Verbo: *Horrorizar*
- (14) El abuelo *llamó con el teléfono* a su nieto desde Buenos Aires
- (15) Para ganar algo de dinero, el chico *metía propaganda en los buzones* a la salida del instituto
- (16) La niña estaba a punto de nacer y los médicos *metieron en el hospital* a la embarazada
- (17) El olor a coliflor *causaba angustia* a su madre
- (18) El hombre se mareó por el calor y la mujer le *dio aire con el abanico*
- (19) Para aprender a leer, los niños *dicen las sílabas* antes que las palabras

Para reforzar estos contenidos, puede realizarse un ejercicio doble en el que, por un lado, el estudiante deba asociar con flechas el significado general que puede poseer un sustantivo con el significado general o paráfrasis que puede expresar el verbo; para que sea más sencillo realizar la tarea, se puede incluir algún verbo con el que ya se haya trabajado en el que el sustantivo base tenga esa función concreta:

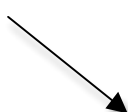
Sustantivo		Paráfrasis
acto de habla o de escritura (ej.: <i>silabear</i>)		'poner/meter algo en un sitio'
sensación o sentimiento (ej.: <i>angustiar</i>)		'acción con algo'
instrumento (ej.: <i>telefonar</i>)		'decir o escribir algo'
objeto movido o lugar (ej.: <i>hospitalizar</i>)		'causar un estado a alguien'

Tabla 2: Ejercicio para unir el significado del sustantivo a la paráfrasis verbal

De esta manera, el estudiante comprobará que las paráfrasis que empleamos para explicar el significado de los verbos derivados de sustantivos son limitadas y dependen, sobre todo, del significado que asociamos al sustantivo base. Por otro lado, se puede plantear una actividad

¹⁷ La paráfrasis es una herramienta que empleamos para explicar el contenido del verbo denominal (Serrano 1995: 107).

de creación en la que, a partir de las paráfrasis vistas, el estudiante deba identificar el verbo denominal en una frase, deducir su significado por el contexto y crear su paráfrasis:

- (14) Ejemplo:
Las películas de miedo horrorizaban a la muchacha
Verbo: *horrorizar*
Paráfrasis: *causar un estado (horror)*
- (15) Los actores dialogaban sobre las nuevas escenas incluidas en el guion
(16) En el partido, uno de los jugadores lesionó a otro con una patada
(17) Los investigadores fecharon el documento en abril
(18) La familia esquiba todos los años en Sierra Nevada
(19) La noticia emocionó a los abuelos y empezaron a llorar de la alegría
(20) Con la llegada del invierno, los dueños del hotel alfombraron todas las habitaciones

A partir de estos ejercicios de reconocimiento de forma y significado, en los que se pretende que el estudiante sea capaz de identificar formalmente los constituyentes que forman la palabra compleja y asignarles un significado, podemos ir un paso más allá y plantear actividades de producción o creación de formas nuevas, puesto que el estudiante ya habrá realizado las inferencias necesarias para saber cómo se forman estos verbos y habrá interiorizado el proceso de construcción de un verbo denominal. A la hora de orientar al alumno para que produzca formas nuevas, un posible ejercicio sería pedir a nuestros estudiantes que piensen en un sustantivo en español, ya sea un objeto que se utilice como instrumento o como un lugar, un sentimiento o una sensación que alguien pueda sentir o algo que pueda decir o escribir. Con ese sustantivo en mente, el alumno debe crear un verbo derivado añadiendo al sustantivo uno de los sufijos verbales con los que se ha trabajado. Una vez que tiene el verbo creado, se le pide que cree también la paráfrasis de su contenido y que imagine una frase sencilla o un pequeño diálogo para ejemplificar su uso:

- (19) Ejemplo de verbo existente:
Discurso (palabras que se dicen o escriben): *discurso* + *-ear* > *discursear*
Discursear es ‘decir o escribir un discurso’
El presidente del gobierno discurseaba sobre política económica
- (20) Ejemplo de verbo inexistente:
Autobús (vehículo que utilizamos para ir de un sitio a otro): *autobús* + *-ear* > *autobusear*
Autobusear es ‘ir a un sitio con el autobús’
A: *¿Qué piensas hacer esta tarde, María?*
B: *Pues vamos a autobusear a la playa para merendar y bañarnos en el mar.*
¿Te vienes?

Cuando todos los estudiantes hayan creado su verbo, se les pide que lean en voz alta la frase o diálogo que han creado, de manera que el resto de compañeros pueda escucharlo y trate de adivinar el significado de ese verbo. El profesor puede ir anotando los verbos en la pizarra y puede buscarlos en el diccionario para comprobar su existencia.

Obviamente, con esta actividad creativa el estudiante podrá crear palabras posibles pero inexistentes en la lengua. No obstante, la finalidad de esta actividad es demostrarle al alumno la productividad y eficacia de las reglas de formación de verbos en español. En los casos en

los que los verbos creados no estén recogidos en el diccionario, el profesor deberá hacer hincapié en que su inexistencia no impide el entendimiento puntual entre los interlocutores en situaciones concretas; de hecho, los alumnos lo habrán comprobado al leer el ejemplo propuesto y en el caso de que sus compañeros hayan creado un verbo inexistente pero bien formado según las reglas estudiadas.¹⁸

4. Enseñanza de verbos denominales: ¿Para qué?

La posibilidad de crear de manera regular verbos a partir de sustantivos existentes y la facilidad a la hora de descifrar su significado muestra la productividad y eficacia de las reglas de derivación de verbos en español. Sin duda, se trata de un recurso al que el estudiante no nativo puede acudir con la finalidad de llenar lagunas informativas y su conocimiento le permite tener herramientas para comprender verbos con base sustantiva a los que se enfrenta por primera vez. Así, para comprender un verbo nuevo, el usuario de la lengua recurre, de manera intuitiva y automática, a los elementos que le orientan a reconocer y comprender esa unidad nueva: el afijo verbal que nos sitúa en la categoría *verbo*, los procesos de fusión semántica que se producen en su interior y el sustantivo que decide, casi por completo, el sentido global del lexema verbal.

La comprensión –y la creación– de verbos denominales en español está al alcance del hablante no nativo, siempre que se conozcan las reglas de formación de palabras y se posea un determinado conocimiento léxico de la lengua, concretamente, un saber enciclopédico que le permita reconocer de manera clara y unívoca el contenido que se quiere expresar con ese verbo a partir del sustantivo que está en su base de formación.¹⁹ Estos elementos unidos a los procesos de fusión más empleados, al conocimiento compartido con el interlocutor, a la situación en la que el verbo se emite y al conocimiento de aspectos temporales, históricos y sociales son los que ponen en marcha, a modo de pasos sucesivos, la correcta interpretación y comprensión de un verbo denominal. Como indica Hoeksema (2000: 853), es en el contexto de uso donde se valida el contenido específico que posee el sustantivo fusionado en el verbo: “the compositional meaning of nouns-turned-verbs merely specifies that the verbs denote some action or process related to whatever the noun denotes. The nature of the relation in question is determined contextually for novel cases”. En la misma línea, Clark y Clark (1979: 785-979) ya señalaban que, en la formación de verbos sobre sustantivos comunes, el nombre común posee diversos usos y el hablante puede seleccionar cualquiera de ellos para crear el nuevo verbo; por ello, la interpretación que realiza el oyente de ese nuevo verbo depende del contexto, del conocimiento mutuo entre los interlocutores y de los esquemas que se repiten en ciertas situaciones y que son conocidos por los interlocutores.²⁰

¹⁸ Es la distinción entre *creación eficaz* y *creación correcta* indicada por Montero Curiel (2009: 113): “Podemos hablar de creación eficaz y de creación correcta, es decir, crear una palabra mediante un procedimiento morfosintáctico puede ser eficaz desde el punto de vista de su significado, en tanto en cuanto sea comprensible por el oyente, pero puede no ser correcta, o al menos no estar recogida en los lexicones”.

¹⁹ Recordemos, a este respecto, las palabras de Vera Luján (1986: 178): “Naturalmente, la condición prototípica de un elemento dado respecto de una categoría está en estrecha relación con una determinada visión de la realidad, con el plano de la *designación* entendido en el sentido de Coseriu; con una *saber* enciclopédico que confirma que los golpes son dados naturalmente con instrumentos determinados, entre los que no se encuentran las gafas de un miope, un dedo anular, el papel de liar cigarrillos, etc., etc., que, si bien pueden ser utilizados a tales efectos, no son instrumentos con esa finalidad *en el mismo grado* que los puños, las rodillas, etc., etc.”

²⁰ Esta cuestión remite a las reglas del *Principio de cooperación* de Grice. Además, Lieber (2004: 94) también indica que “Clark and Clark argue that just about any noun can be used as a novel verb (and hence a new verb be coined), as long as it is interpretable in context”.

El hablante extranjero puede utilizar este recurso para cubrir una necesidad inmediata (Bauer 2000: 835), puesto que puede crear un verbo a partir de un sustantivo para expresar una acción concreta; es, por tanto, una herramienta básica de la que puede hacer uso para resolver lagunas informativas –al igual que el método de la paráfrasis, uno de los más empleados por hablantes no nativos–.²¹ Sin duda, la productividad y facilidad que los hablantes de la lengua tenemos para crear este tipo de nuevas formaciones se basa en su transparencia semántica: “The meaning of a complex word is componential only when it is created by a synchronically productive rule. Over time, a word can acquire unpredictable meanings, that is meanings that can no longer be derived from meanings of its components” (Scalise 1984: 53-54).²² En concreto, la interpretación de un lexema verbal nuevo formado sobre un sustantivo depende, en primera instancia, del significado de su base, aunque, después, ese verbo pueda adquirir significados más precisos y alejarse del significado específico de la base (Aronoff 1980: 750-753), como sucede cuando actúan procedimientos de extensión semántica como la metáfora o la metonimia.

En definitiva, la formación de verbos a partir de sustantivos se considera una regla productiva en español. De hecho, el aprendizaje de esta regla es, como afirma Jackendoff (1975: 667-668), básico para el conocimiento de la lengua, porque “they make it easier to learn new lexical items” y “the lexical rules can be used creatively”.

5. Conclusiones

La libertad del hablante a la hora de crear verbos formados sobre sustantivos es amplia,²³ pero los patrones morfológicos son limitados –derivados y parasintéticos, aunque aquí nos hemos centrado únicamente en los más productivos dentro de la derivación–, por lo que esta libertad debe basarse en las reglas de formación de palabras que posee la lengua para dar lugar a estas unidades.

En este artículo hemos querido poner de manifiesto que la enseñanza de la formación de verbos procedentes de sustantivos puede ser una herramienta muy útil para los estudiantes extranjeros. Pensamos que el estudiante no nativo debe conocer las unidades sufijales que permiten crear verbos a partir de sustantivos en español por dos razones: para reconocer los verbos que escucha o lee por primera vez –esto es, para saber activar la presencia de un esquema verbal– y para generar con ellas lexemas nuevos con los que llenar vacíos de información a partir de unas reglas básicas. Además, en línea con lo que indica Montero Curiel (2009: 91), el aprendizaje de los mecanismos de formación que sirven para generar palabras permite que el alumno no solamente memorice o aprenda la palabra, sino que la analice, la comprenda y fije las bases para seguir creando otras palabras de estructura similar; sin duda, se tratará de un aprendizaje provechoso de la lengua.

²¹ Almeida (2003: 121-123) reconoce la formación de verbos nuevos denominales en portugués no solamente en dominios específicamente creativos, como la publicidad, sino en el uso cotidiano por parte de los hablantes, que crean verbos a partir de sustantivos ya existentes en la lengua.

²² “Sabido es que la semántica de la palabra compleja es en cierto modo predecible, que el significado de las palabras derivadas o compuestas se obtiene por un procedimiento composicional a través de la unión del significado de las partes que las componen. Cabe hablar, por tanto, en estos casos, de una cierta motivación del signo lingüístico. No obstante, esto es cierto sólo en parte, pues no deben olvidarse los factores pragmáticos y contextuales de variado signo que determinan los significados únicos y específicos de cada pieza léxica” (Varela 1993: 25).

²³ “El español se mueve mucho más libremente que otras lenguas románicas, por ejemplo el francés o el italiano, en el dominio de la formación de palabras. Su libertad parece no conocer obstáculos, sobre todo cuando se trata de ‘crear’ verbos nuevos. El español posee una gran cantidad, muchos de ellos más o menos recientes, cuya existencia en otros idiomas románicos es casi imposible” (Jordan 1970: 443).

El significado del sustantivo base es un argumento de peso que facilita la delimitación del contenido semántico del verbo: si se conoce su significado, la entidad a la que hace referencia, los rasgos que se pretenden resaltar de esa entidad y las posibilidades de manipulación del objeto denotado por ese sustantivo –así como los afijos que están presentes y los procesos de fusión que se muestran– es posible construir de forma sencilla su significado. Además, a la hora de interpretar un verbo denominal, el oyente parte del significado que se asocia de manera general al sustantivo que está en el origen de su formación y de cómo se ha fusionado para, en un estado posterior, poner en marcha, de manera sucesiva, y a modo de frases de una cadena de interpretación y comprensión, el conocimiento que comparte con su interlocutor, el contexto lingüístico y situacional en el que esa unidad es creada y, por último, los contextos sociocultural, histórico, espacial y temporal.

Teniendo en cuenta estas fases intuitivas e inconscientes que el usuario, tanto nativo como no nativo, activa para la creación y comprensión de un verbo generado sobre un sustantivo, consideramos que es posible proporcionar a los usuarios no nativos de la lengua herramientas o técnicas que les permitan tanto crear como comprender unidades verbales denominales nuevas.

Referencias bibliográficas:

- Almeida Coelho, C. C. 2003. *Formação de verbos em -ar em português*. PhD dissertation, Universidade de Coimbra.
- Almela Pérez, R. 1999. *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Aronoff, M. 1980. Contextuals. *Language* 54/4: 744-758.
- Baralo Ottonello, M. 2004. El lexicón no nativo y las reglas de la gramática, en D. Serrano-Dolader (recop.), *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].
- Beniers Jacobs, E. 1985. *La noción de productividad vista en relación con la derivación española*. México: Imprenta de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Clark, E. y H. H. Clark. 1979. When nouns surface as verbs. *Language* 55/4: 767-811.
- Fernández López, S. 2004. Formación de palabras y adquisición de la lengua, en D. Serrano-Dolader (recop.), *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].
- Fernández Silva, C. 2004. La creación léxica en la interlengua de español, en D. Serrano-Dolader (recop.), *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].
- García-Medall Villanueva, J. A. 1998. Verbos denominales puros y grados de actividad. En B. Gallardo Paúls (ed.), *Temas de lingüística y gramática*. Valencia: Universidad de Valencia. 38-57.
- Grossmann, M. y F. Rainer. 2004. *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Hoeksema, J. 2000. Compositionality of meaning, en G. Booij, C. Lehmann y J. Mudgan (eds.), *Morphology. An International Handbook of Inflection and Word-Formation*. Vol I.. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 851-857
- Jordan, I. 1970. Observaciones sobre la formación de palabras en español, en C. H. Magis (dir.), *Actas del Tercer congreso internacional de hispanistas. México, del 26 al 31 de agosto de 1968*. 443-451. México: El Colegio de México.
- Jackendoff, R. 1975. Morphological and semantic regularities in the lexicon. *Language* 51/3: 639-671.
- Lieber, R. 2004. *Morphology and Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín García, J. y S. Varela Ortega. 2009. La prefijación en E/LE: prefijos verbales, en D. Serrano-Dolader, M. A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 67-89.
- Montero Curiel, M. 2009. La enseñanza del sistema sufijal español a estudiantes extranjeros como herencia de la gramática tradicional y de los manuales escolares, en D. Serrano-Dolader, M. A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 91-116.
- Pena Seijas, J. 1980. *La derivación en español. Verbos derivados y sustantivos verbales*. Anexo 16 de Verba. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pena Seijas, J. 1991. La palabra: estructura y procesos morfológicos. *Verba* 18: 69-128.
- Pena Seijas, J. 1993. La formación de verbos en español: la sufijación verbal, en S. Varela (ed.), *La formación de palabras*. Madrid: Taurus Universitaria. 217-281
- Plag, I. 1999. *Morphological Productivity: Structural Constraints in English Derivation*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Rainer, F. 1993. *Spanische Wortbildungslehre*. Tübingen: Niemeyer.
- Real Academia Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. 2 tomos. Madrid: Espasa.
- Reinheimer-Ripeanu, S. 1974. *Les dérivés parasynthétiques dans les langues romanes. Roumain, Italien, Français, Espagnol*. The Hague/Paris: Mouton.
- Rifón Sánchez, A. 1997. *Pautas semánticas para la formación de verbos en español mediante sufijación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rio-Torto, G. 2004. Morfología, sintaxe e semântica dos verbos heterocategoriais, en G. Rio-Torto (org.), *Verbos e nomes em português*. Coimbra: Almedina. 17-89.
- Scalise, S. 1984. *Generative Morphology*. Dordrecht: Foris Publications.
- Serrano-Dolader, D. 1995. *Las formaciones parasintéticas en español*. Madrid: Arco Libros.
- Serrano-Dolader, D. 1999. La derivación verbal y la parasíntesis, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 4683-4755.
- Serrano-Dolader, D., recop. 2004. *La formación de palabras en la clase de ELE*. Antología de textos de didáctica del español. Centro Virtual Cervantes [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].
- Serrano-Dolader, D., M. A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro, eds. 2009. *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Talmy, L. 1972. *Semantic Structures in English and Atsugewi*, PhD dissertation, Universidad de California, [Disponible en <http://linguistics.buffalo.edu/people/faculty/talmy/talmyweb/Dissertation/toc.html>].
- Talmy, L. 2000. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge/London: The MIT Press.

- Val Álvaro, J. F. 1994. Formación léxica verbal y restricciones sobre la estructura oracional (verbos denominales), en F. Hernández Paricio (ed.), *Perspectivas sobre la oración*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 229-255.
- Varela, S. 1993. Líneas de investigación en la teoría morfológica, en S. Varela (ed.), *La formación de palabras*. Madrid: Taurus Universitaria. 13-29.
- Varela Ortega, S. 2004. Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera, en D. Serrano-Dolader (recop.). *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].
- Vera Luján, A. 1986. *Aspectos sintáctico-semánticos en la sufijación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- VV.AA. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Whitley, S. 2004. Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español, en D. Serrano-Dolader (recop.), *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].