LAS UNIDADES ADJETIVALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE: NIVELES A

José Ramón Cruz Escudero
Universidad de Jaén- Ozyegin University

1. Introducción

El presente trabajo pretende destacar los aspectos más relevantes de la derivación adjetival y su aplicación en el aula de ELE, teniendo en cuenta cómo se amplía el trabajo morfológico desde el campo de los afijos más específicos, hasta los más productivos, con el objetivo principal de encauzar e instruir a los aprendientes de español en el aprendizaje y uso adecuado de la derivación de unidades adjetivales. De hecho, toda nuestra investigación expone a los aprendientes de niveles iniciales a tareas concernientes a la derivación y formación de adjetivos de la lengua española y, además, pretende fomentar el uso de la capacidad creativa del aprendiz para llevar a cabo estas formaciones.

Concretamente, nos proponemos definir las características de estas unidades léxicas y cómo pueden ser adquiridas en el lexicón de los aprendientes no nativos, analizando los afijos más rentables y productivos en su formación y efectuando la descripción y explicación de las creaciones[1]. Al mismo tiempo, se analizan aquellas formaciones que pueden ser dificultosas en su presentación, seleccionando aquellas tareas susceptibles de llevarse a cabo y evitando aquellas que pueden ser objeto de interferencia en su proceso de aprendizaje del español, al no tratarse de unidades altamente regulares y productivas.

En la actualidad, el déficit observable referente al tratamiento morfológico y, en el caso que nos ocupa, a la derivación adjetival en la enseñanza-aprendizaje del español como LE, hace de que este campo esté menos desarrollado que otras áreas de enseñanza del español como ELE. En consecuencia, este trabajo se detiene a realizar un análisis exhaustivo de las variables que confluyen en la formación y derivación de los adjetivos calificativos y de relación, atendiendo a sus arquetipos generales y a cómo los aprendientes no nativos pueden clasificar y asimilar este conocimiento de la lexicogénesis de adjetivos en español. Para todo esto, se presta especial atención a las formas escritas de las unidades, a las restricciones de uso y a las combinaciones menos frecuentes, ocupándonos, a su vez, de las relaciones semánticas que puedan mantener con otras palabras.

El objetivo que se propone este trabajo consiste en ver que los aprendientes reconocen, relacionan y generan palabras mediante los mecanismos de formación de palabras (esto es, a través de las reglas de

[1] Creaciones legítimas y/o "posibles", junto a las pertinentes correcciones y líneas de actuación en las producciones de los informantes.

derivación) proporcionando una mayor comprensión de cómo se han formado esas unidades por derivación, cuál es su composición y estructura interna, obteniendo las posibilidades reales de incorporar las nuevas piezas léxicas estudiadas en el lexicón mental de los aprendientes.

2. La formación de unidades adjetivales en el aula de ELE

Desde distintos marcos teóricos, varios autores se han acercado al estudio de la formación de palabras en ELE. No obstante, las investigaciones en derivación adjetival son casi nulas dentro del ámbito de estudio de la formación de palabras en español como lengua extranjera (ELE), como se desprende de la manifiesta insuficiencia de estudios incluidas las normativas del MCER y PCIC, que se acerquen reflexivamente a la enseñanza e introducción de los modelos de derivación de adjetivos.

Dolader (2006:145), afirma que:

> Es llamativo, por ejemplo, que se sigan presentando en algunos manuales de ELE simples listas de prefijos o de sufijos ordenadas alfabéticamente a pesar de que esa sistematización no se corresponde con la organización de carácter asociativo que parece regir la estructura del lexicón mental.

Baralo (1996) afirma que la adquisición de una regla de formación de palabras consiste en ejercitar a los aprendientes en la práctica morfológica en clase. Con esta práctica, son capaces de aplicar a las bases escogidas, un sufijo para formar los adjetivos que les estamos proponiendo formar. La aparición de errores en las derivaciones atiende a que el aprendiente todavía no tiene fijadas las restricciones intrínsecas de cada entrada léxica. Así, Baralo (1994) sostiene que todo este proceso pone en evidencia el proceso de desarrollo de la competencia morfoléxica de los aprendientes de ELE y nos hace comprender cómo está funcionando la mente en el proceso de construcción de la creación de unidades por derivación.

En el caso concreto del español como ELE, los estudios específicos sobre la formación de palabras son casi inexistentes. Dolader (2018) denuncia como la práctica morfológica sigue siendo la cenicienta de la clase de ELE, a pesar de que se pueden empezar a obtener frutos desde los niveles iniciales, tradicionalmente no se le ha dado la importancia a la operatividad de la reflexión morfológica desde las primeras etapas de aprendizaje en ELE. En este trabajo, vamos a sustentar la necesidad de cubrir, desde las primeras fases de enseñanza de ELE, la enseñanza-aprendizaje de la morfología léxica, además de su obvia inclusión en los niveles avanzados. En cambio, otros autores como Gómez Molina (2004) recomienda que los profesores presenten y practiquen las palabras y unidades léxicas en los niveles avanzados y superiores, mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el lexicón mental de los aprendientes.

En este sentido, conviene señalar que se tuvo en cuenta la realidad lingüística de los aprendientes, además del léxico que tenían que conocer, el que conocían y la metodología más efectiva para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Consecuentemente, se va inferir que la principal dificultad de nuestro estudio gira en torno al proceso de clasificar y analizar los sufijos formadores de los adjetivos de relación y calificativos, junto a su posterior observación, regularidad de uso y productividad en la práctica en el aula. Desde la posición del autor Gómez Molina (1997), el dominio léxico del vocabulario de ELE dependerá de las relaciones que el aprendiente sea capaz de establecer entre una unidad léxica y otras, tanto en su aspecto semántico-pragmático, como en la capacidad combinatoria de esas unidades.

Por todo ello, este estudio acomete la tarea de desarrollar la relación asociativa por el significante (lexicogénesis) de acuerdo con el grado de productividad de los sufijos en el trabajo con la morfología derivativa del español en el aula de ELE. En relación con esto, no se puede llegar a un discernimiento de la palabra de un modo aislado, pues no son entidades aisladas y autónomas, sino que todas están interrelacionadas de un modo asociativo en el lexicón que le dan entidad propia. Por todos estos motivos, creemos que la práctica morfológica en el aula debe partir de los sufijos más frecuentes, ampliando progresivamente el campo hasta los más específicos, potenciando su uso y haciendo énfasis en la capacidad creativa del aprendiz.

3. Objetivos

En este trabajo nos hemos propuesto cumplir los siguientes objetivos de investigación:

- Corroborar la idoneidad y operatividad del trabajo con la derivación morfológica de estas unidades adjetivales en el campo de enseñanza de ELE en los niveles iniciales.
- Definir las características de estas unidades léxicas y cómo pueden ser adquiridas en el lexicón de los aprendientes no nativos.
- Discernir cómo los aprendientes reconocen, relacionan y generan palabras mediante los mecanismos de formación de palabras.

4. Planteamiento del problema

4.1 Preguntas de la investigación

Las preguntas que plantea el trabajo de esta investigación son:

- ¿Cómo adquieren y asimilan los aprendientes de los niveles iniciales de la lengua española la derivación adjetival en el aula?
- ¿Al estudiar y analizar en profundidad estas unidades adjetivales, adquieren un conocimiento más completo y eficaz del léxico y sus formas constituyentes en la práctica

docente en el aula?

- ¿En qué situaciones se cometen los errores en las creaciones con derivaciones de adjetivos de los aprendices de ELE? ¿A qué se deben estas falsas creaciones?

4.2 Hipótesis

Sobre esta base, nuestro estudio presenta las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: La regularidad y productividad de las unidades adjetivales por derivación son los aspectos claves para la adquisición y asimilación de estas.
- Hipótesis 2: Los errores en las creaciones de adjetivos por derivación pueden estar provocados por una escasa concienciación morfológica de la lengua, siendo más altos los errores en los niveles más bajos (A1). En este sentido, consideramos que la aparición de los errores se debe a, entre otros factores, la irregularidad y el desconocimiento de algunas raíces y sufijos empleados en estas unidades.

5. Metodología y recogida de datos

La investigación y recogida de los datos del corpus de nuestra investigación tuvo lugar durante el curso académico 2019-2020. En concreto, la experiencia se llevó a cabo con diversos cursos de español generales de niveles comprendidos entre el A1 y A.2.1 y A.2.2, de 60 horas de duración cada uno. En cada grupo de clase participaron entre 8 y 18 estudiantes, dependiendo del centro[2]. El número total de informantes fue de 70 estudiantes, en todos los niveles, con notable interés por la lengua española. Los informantes universitarios cursaban estudios en las diversas facultades del centro, donde el español podía ser una asignatura obligatoria o de libre elección, dependiendo del programa. La otra mitad de los participantes, pertenecían al Instituto Cervantes de Estambul y presentaban una motivación algo mayor para trabajar las derivaciones propuestas en clase.

El material que diseñamos para introducir las unidades adjetivales por derivación se incluyó dentro de un curso general de enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes de ELE, dentro de una programación de curso específica de cada nivel. Dentro de dichos materiales, se realizaron diversas actividades utilizando distintas metodologías enfocadas a la enseñanza y adquisición de los modelos adjetivales por derivación. Al ser actividades específicas sobre formación de palabras, no todos los alumnos presentaron una alta motivación para realizar las tareas de creación y derivación de adjetivos en español dentro de su aprendizaje del español.

[2] Las tareas objeto de esta investigación se realizaron tanto en una universidad privada, como en el Instituto Cervantes de la ciudad de Estambul, en Turquía.

En esta línea, cabe reseñar que las diversas tareas se completaron tanto en el aula habitual como de modo virtual, por la situación de pandemia por el COVID-19 vivida a partir del mes de marzo del 2020. El perfil de los estudiantes correspondía a sujetos con un conocimiento de español muy básico, siendo las preguntas referentes a la reflexión morfológica extremadamente sencillas y, al mismo tiempo, contaban con su instrucción en español, y en casos de bajo nivel de adquisición de la lengua española, se presentaba junto a una pequeña traducción al inglés. Para todo esto, se emplearon presentaciones básicas de tipo PowerPoint y/o con tecnología H5P[3]. En definitiva, y debido al hecho de que nuestra investigación se efectúa sobre una temática cuyos resultados son poco conocidos o estudiados, había que ser cuidadosos con las instrucciones de clases.

Para la metodología de nuestras investigaciones se aplicaron instrumentos distintos para recabar datos:

- Hojas de tareas
- Formularios (con encuestas) y/o actividades interactivas en línea enfocadas en las formaciones de adjetivos en español.

El primer paso consistía en una breve introducción a la sufijación de palabras y adjetivos en español, a través de una explicación secuencial y lógica de cómo se forman los mismos. Una vez se detectó que los estudiantes habían adquirido una breve conciencia morfología —acorde a sus niveles—, se procedió al trabajo con un amplio abanico de actividades creadas previamente y clasificadas según su grado de dificultad. Además, se realizaron formularios en línea con una diversidad de tareas y cuestionarios para comprobar su adquisición y conocer la opinión sobre el trabajo de derivación de estas unidades en clase[4].

5.1. Análisis, contextualización y resultados de las tareas en niveles A1

La organización de los participantes de nuestra investigación, según las equivalencias con los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), estaba compuesta de 45 estudiantes de los niveles A1 junto a otros 25 estudiantes del nivel A2. En el nivel A1, todos los participantes eran hablantes nativos de turco, aunque disponíamos de estudiantes internacionales de diversas nacionalidades como Azerbaiyán, Canadá, Holanda, Inglaterra, Pakistán, Ucrania y Rusia.

Los estudiantes no habían estudiado previamente la lengua española, otros habían estudiado durante sus estudios de Educación Secundaria y Bachillerato durante unos 3-4 años, pero sin una profundización exhaustiva sobre las reglas gramaticales y léxicas. Por supuesto, para todos era su primera toma de contacto

[3] Junto a las actividades de práctica morfológica en combinación con ejercicios gramaticales y de comprensión lectora.

[4] Por esta razón, recurrimos a las hojas de tareas con actividades y a los cuestionarios en línea como forma de medir la competencia morfológica y la conciencia léxica en cada uno de los grupos participantes. Para ello, creamos un cuestionario de unas 20 preguntas de opción múltiple, de respuesta corta o de relación de los sufijos con sus raíces. Además, se elaboró una presentación con la tecnología H5P para que los estudiantes pudieran practicar y estudiar la derivación de adjetivos en su casa, con el fin de consolidar, en todos ellos, los mecanismos de formación de palabras.

en el estudio del léxico en español a través de tareas que explotaban la morfología léxica. En las siguientes líneas, vamos a exponer los análisis realizados -tanto cualitativos como cuantitativos- en base a diferentes actividades realizadas con los informantes de nuestra investigación, siendo los datos obtenidos sometidos a una prueba estadística básica[5].

5.1.1. Tareas en contexto

La tipología de tareas en contexto introducía las nociones básicas sobre la sufijación de los adjetivos en español y, en este caso particular, las tareas no presentaron una gran complejidad en su empleo, pues en su mayoría se trabajaba la formación de adjetivos junto a tareas propias que versaban sobre los contenidos funcionales correspondientes al nivel A1[6].

5.1.2. Tareas reflexivas

Se formularon diversas actividades con el objetivo de afianzar el reconocimiento de los sufijos que forman los adjetivos más frecuentes en el nivel A1, tales como los adjetivos gentilicios, los de carácter, etc. En este tipo de tareas, se adquiría previamente una clara comprensión de las reglas de formación y derivación de estos adjetivos, lo que les otorgaba la capacidad de reconocer en ellos los sufijos que los formaban.

Los participantes realizaron una primera actividad de relación de los países con su adjetivo gentilicio correspondiente, lo que a su vez era una primera toma de contacto con los adjetivos gentilicios por derivación. Otro tipo de tarea, consistía en discernir el adjetivo intruso entre una serie de cuatro adjetivos, donde los estudiantes tenían que encontrar qué adjetivo no pertenecían al conjunto de la serie.

Figura 1. Muestra del porcentaje de aciertos y
errores sobre la tarea reflexiva de encontrar el intruso.



Como nos muestra el gráfico de la figura 1, esta serie no presentó gran dificultad para los estudiantes al tratarse de formaciones muy regulares y conocidas. Los aprendientes de estos niveles fácilmente

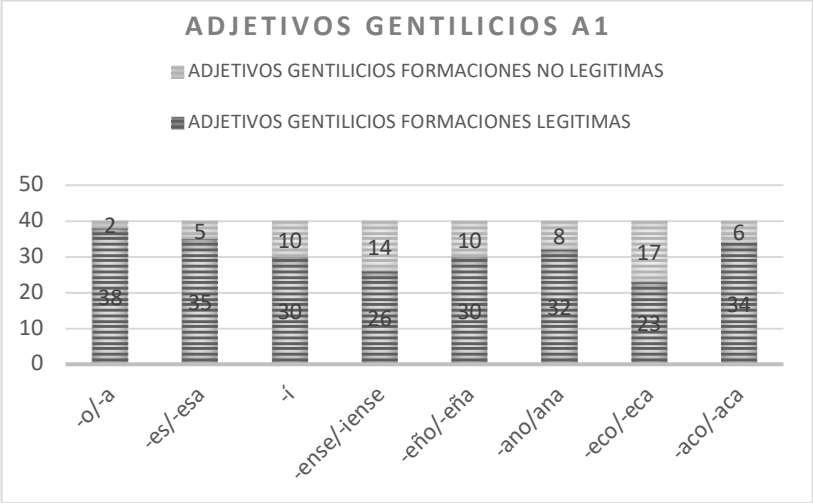
[5] Tareas tanto de reconocimiento de los sufijos dentro de los adjetivos, como de relación de los adjetivos con su base léxica.
[6] Tales como la familia, la descripción física, expresar gustos, entre otros.

reconocen el adjetivo gentilicio que no sigue el mismo patrón de formación morfológica en la serie, por lo que podían distinguir cuál de ellos presentaba una sufijación diferente.

5.1.3. Tareas clasificatorias y/o de relación con adjetivos gentilicios

En este apartado, se expuso una serie de actividades encaminadas a afianzar el conocimiento léxico de estos adjetivos, a través de una actividad de clasificación muy efectiva en el aula para los niveles iniciales.

Figura 2. Muestra de las formaciones legítimas y no legitimas sobre los adjetivos gentilicios en el nivel A1.

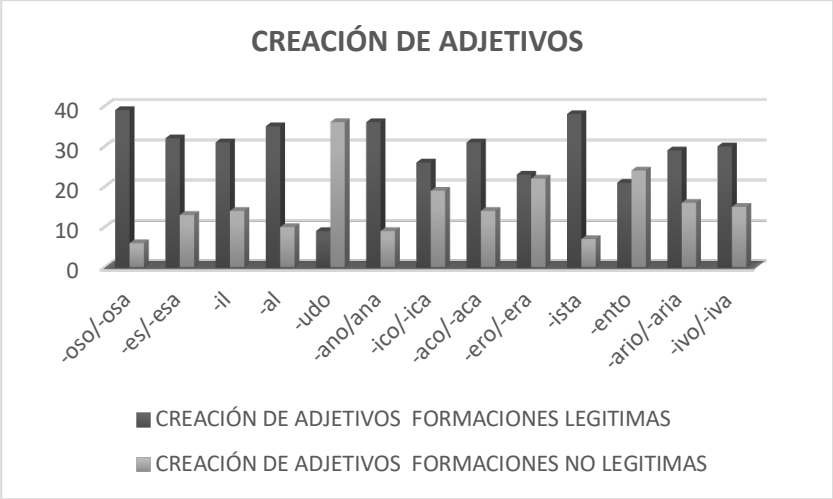


Como nos muestra el gráfico de la figura 2, esta serie tampoco presentó una enorme dificultad. Los aprendientes reconocían fácilmente el adjetivo gentilicio que no sigue el mismo patrón de formación morfológica por sufijación de su serie, llegando a discernir los adjetivos que presentan una sufijación diferente a la del resto.

5.1.4. Tareas de creación léxica

Finalmente, un tipo de tarea común para cerrar las tareas de formación de las unidades deadjetivales tenía como objetivo que los estudiantes crearan nuevas unidades deadjetivales por sufijación, que podían ser las aceptadas por la norma, o creaciones "posibles" pero no legitimas en español. En suma, trabajamos con unas actividades de producción cuya finalidad consistía en formar diversos adjetivos por sufijación que incluyese una base determinada y un sufijo dado, ya fueran estas regulares o con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas.

Figura 3. Muestra de las formaciones legítimas y no legitimas en las creaciones de adjetivos distribuidas por distintos sufijos en el nivel A1.



Las tareas de creación léxica con bases irregulares y/o cultas constituían un factor que dificultaban las formaciones en estudiantes de estos niveles, al no poseer una regularidad clara en su constitución (Por ejemplo, *paz* + *-ico* = *pacifico*; *pueblo* + *-ar*= *popular*. En general, los informantes completaron las tareas de manera óptima, mientras el resto llevaron a cabo algunas formaciones de la lista que no eran legítimas, tales como *desertal*, *popular, vegetoso,* entre otras formaciones no presentes como legitimas en la lengua española.

5.2. Análisis, contextualización y resultados de las tareas en niveles A2

Para el nivel A2, la muestra de los datos era de 25 informantes de diversas nacionalidades, no solo turcos, sino de países como Azerbaiyán, Francia, Brasil y Rusia. En estos niveles, los estudiantes habían estudiado español con anterioridad en el nivel A1, además de haberlo hecho durante sus estudios de Educación Secundaria y Bachillerato durante unos 3-4 años, pero para todos ellos era su primera toma de contacto en el estudio del léxico en español a través de la morfología.

5.2.1. Tareas en contexto

Por lo general, los estudiantes recibieron la instrucción directa sobre las reglas y mecanismos de formación de las unidades adjetivales en clase, y a su vez, completaron las tareas sobre las formaciones deadjetivales satisfactoriamente, pues en su mayoría se trabajaba la formación de adjetivos de manera conjunta con tareas de comprensión lectora y gramatical, de forma análoga al trabajo completado con los niveles A1.

A grandes rasgos, esta tipología de actividad no reveló ningún tipo de dificultad en los aprendientes de los niveles A2 a la hora de clasificar y relacionar los adjetivos con su sufijo formador. Se trató de una buena manera de empezar a trabajar con la formación de estas unidades, empleando una actividad de un manual

holgadamente conocido por ellos, pero adaptada con un trabajo morfológico respecto de la actividad original.

5.2.2. Tareas relacionales

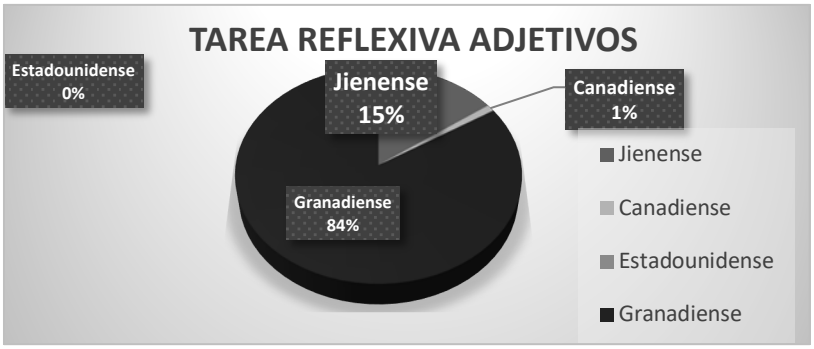
En este apartado, se presentaban una serie de tareas clasificatorias de adjetivos con el sustantivo o verbo del que se derivan; de forma semejante, los participantes relacionaban los adjetivos con su definición correspondiente en una actividad final de relación que englobaba todas las anteriores y que no mostró ninguna dificultad.

5.2.3. Tareas reflexivas

En este tipo de tareas, los estudiantes tenían que tratar de averiguar el tipo de formación que no era legítima en su uso. Se trataba de una actividad óptima para trabajar con los casos de formaciones con base culta y/o con cambio de base. La principal dificultad de la tarea era que los estudiantes tenían que discernir la base léxica de los adjetivos; pero a pesar de su poca regularidad, los informantes eran capaces de indagar qué palabras violaban las reglas de formación morfoléxicas.

En un ejemplo de esta tarea, tal y como muestra la figura 4, pudimos comprobar cómo el 85% de los informantes pudieron distinguir que todos los adjetivos gentilicios formados con el sufijo *-ense* eran legítimos menos la formación *granadiense,* mientras que el 15% eligió la formación no legitima *jienenense* y solo un 1% optó por la reconocida *canadiense.* Pese a que la formación *granadiense* pueda respetar y no violar las normas de buena formación morfológica, no está incluida en el diccionario al existir la forma gentilicia: *granadino/granadina.*

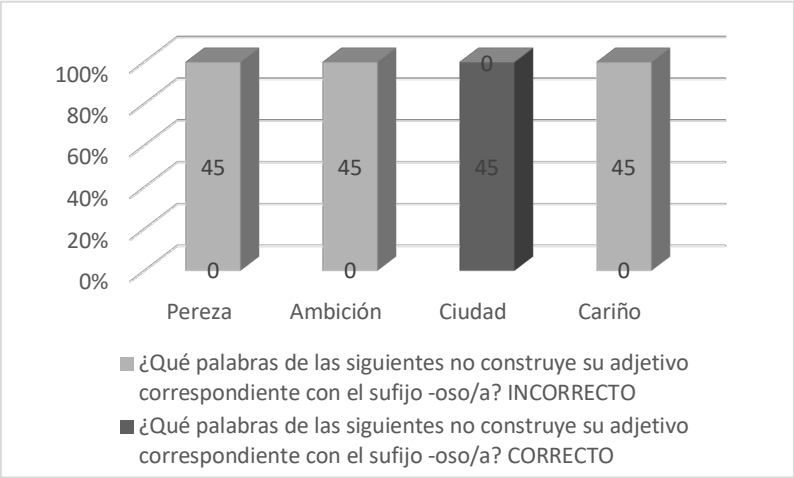
Figura 4. Muestra de los porcentajes de aciertos de los estudiantes al reconocer la formación no legitima *Granadiense*.



Otro tipo de tarea pretendía discernir la idoneidad del adjetivo presente en cada frase, por ejemplo: "*Esas gafas son comodísimas",* actividad que no ostentaba ninguna dificultad para los estudiantes, al reconocer de una forma evidente la base *cómoda* y la presencia del sufijo de grado máximo *-ísima.* Dentro de esta

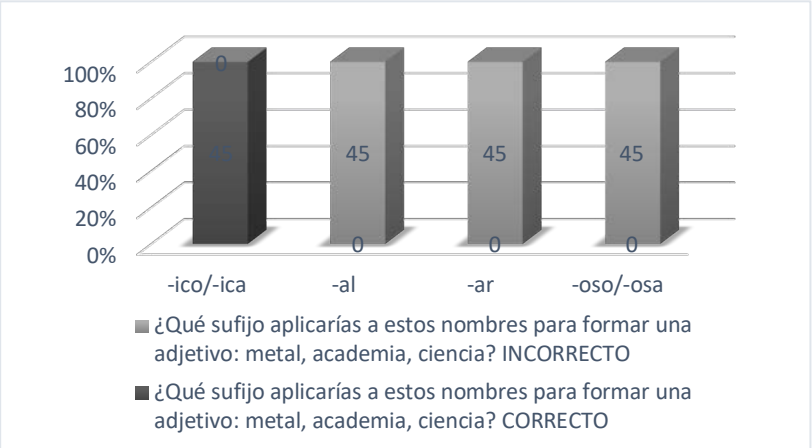
misma tipología de actividades, se propuso una serie de tareas comprensivas en la que los aprendientes tenían que elegir qué unidad no formaba un adjetivo según el sufijo asignado en la tarea correspondiente:

Figura 5. Porcentaje de aciertos en las bases que admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos.



A nuestro juicio, los resultados presentes en la figura 5 expresan la idoneidad del empleo de este tipo de tareas, pues activa de un modo eficaz un trabajo del lexicón de los estudiantes. En ellas, los aprendientes tenían que elegir qué bases admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos. En este apartado, otra opción consistía en elegir el sufijo adecuado —entre una lista de cuatro— para formar adjetivos con una serie de palabras presentadas:

Figura 6. Porcentaje en la elección del sufijo adecuado de la serie.



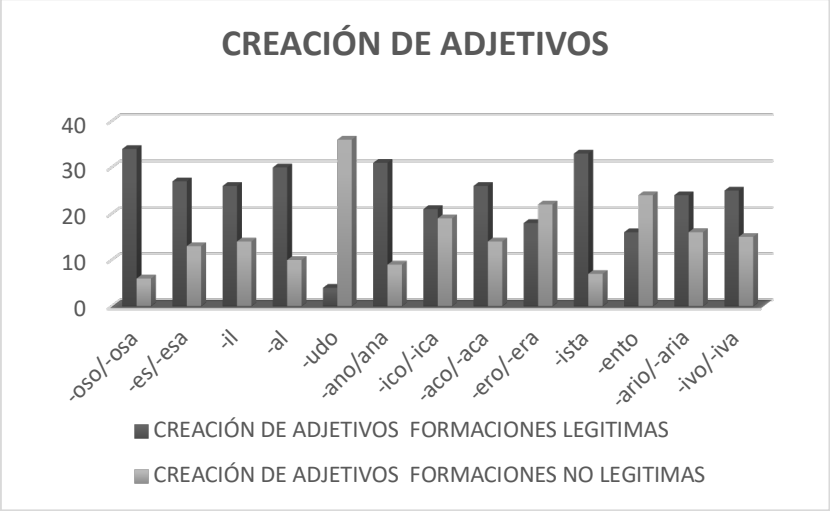
Otro tipo de actividad consistía en comprobar si todos los adjetivos propuestos en la tarea, compartían el mismo sufijo formador; el objetivo radicaba en reflexionar sobre los elementos morfológicos que suelen componer los adjetivos en español. Es relevante considerar que, en estos niveles, la explicación morfológica provoca una mayor destreza a la hora de afrontar estas actividades de sensibilización morfológica con las

unidades adjetivales. Además, influyó de un modo considerable la frecuencia del adjetivo derivado, pues a mayor frecuencia de aparición, mayor facilidad para reconocerlo y almacenarlo.

5.2.4. Tareas de creación léxica

Como actividad productiva final, de forma análoga al nivel A1, se esbozó una serie de tareas en la que se pidió a los participantes que escribieran los adjetivos a partir de una base y un sufijo dado de antemano. Este tipo de tarea creativa dificultaba las formaciones por parte de los aprendientes de estos niveles, al no poseer una regularidad clara en algunas de las unidades propuestas en su constitución[7].

Figura 7. Muestra del número de palabras derivadas, tanto de forma legítima como no legitimadas, al hacer una mala elección de los sufijos formadores.



Como muestra la figura 7, esta actividad potenció que estudiantes con una menor capacidad de reflexión pudieran crear formaciones que fomentaran su conciencia morfológica, con independencia de si las creaciones fueran legitimas o no. Así, por ejemplo, hubo algunas creaciones con los adjetivos *disciplinario* o *sanitario,* donde algunos participantes adoptaron como sufijo formador *-oso,* en vez de *-aria*, como *disciplinoso;* o tomaron el sufijo correctamente pero no derivaron bien la base culta *sanidad / sanidario,* siendo este último ejemplo una formación cuya frecuencia de uso no es muy cuantiosa en estos niveles de aprendizaje. En estos ejemplos, para formar la unidad adjetival *juvenil* a partir de la base *joven* y del sufijo *-il,* muchos participantes crearon la formación *jovenil,* tratándose de un modo claro, de un error debido a la irregularidad de su base[8].

[7] (Por ejemplo, el caso de: caos + *-ico= caótic*o en la que se le pide al estudiante el interfijo *-t-).*

[8] Y de forma paralela, otros ejemplos muestran como algunos estudiantes derivaron la formación no legitima *Irlandana* con el empleo del sufijo *-ana,* por su facilidad de formación al ser *Irlanda* un sustantivo terminado en *-a*. En general, se produjo un sobreuso del sufijo *-ano/ana*, debido a su enorme regularidad de uso, como, por ejemplo: "Irlandiano", "eslovano/a", etc.

Por otra parte, pudimos observar como la similitud de algunos adjetivos con las voces inglesas proporcionó enormes beneficios en la adquisición de estas formaciones; como, por ejemplo, *furioso* a partir de la base *furia* más el sufijo *-oso* la cual presentó una regularidad de un 100%, en parte debido a su similitud con la palabra inglesa *furious.* Finalmente, otros ejemplos de creaciones "posibles" de los informantes que no están presentes ni son legítimas en la lengua española fueron: *español, alemano, marroques, canadiano, poleno/a, iranense, estambuleca/ero, amarilludo, amarilloso/a, bigotento, perezico, cariñento, canes (por canoso) y barbaudo* entre otras.

5.3. Análisis cuantitativo general de las creaciones en los niveles A

Los resultados de nuestro estudio nos permiten apreciar, de una manera general, que los estudiantes cuando reciben una instrucción morfológica obtienen resultados más productivos en su práctica con la morfología del español. Por otro lado, los participantes del grupo A2 destacaron por poseer, en términos generales, un porcentaje menor de respuestas incorrectas en comparación con el total que obtuvieron los niveles A1. En su conjunto, las desviaciones de la norma que se percibieron en las muestras son errores fosilizados que surgen ocasionalmente en el proceso de formación morfoléxica.

La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos en el empleo de las tareas de creación de unidades deadjetivales por sufijación en estos niveles; todos ellos se han organizado según su frecuencia, el número y porcentaje de errores presentes en las diferentes tareas:

Tabla 1. Frecuencia, número y porcentaje de errores.

Media aritmética (μ):	8.35294
Mediana	7
Moda	14
Menor valor	0
Mayor valor	20
Rango	20
Desviación estándar (σ)	5.3130380859187

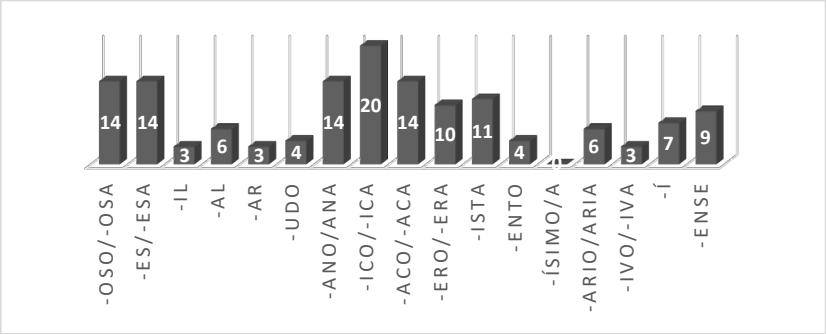
Los datos estadísticos generales son los siguientes:

Tabla 2. Datos estadísticos generales.

Sufijos	***Frecuencia de aparición***	***Número de errores***	***Porcentaje de error***
-oso/-osa	77	14	18,18%
-es/-esa	28	14	50%
-il	7	3	42,86%

-al	36	6	16,67%
-ar	9	3	33,33%
-udo	8	4	50%
-ano/ana	36	14	38,89%
-ico/-ica	66	20	30,3%
-aco/-aca	23	14	60,87%
-ero/-era	18	10	55,56%
-ista	35	11	31,43%
-ento	13	4	30,77%
-ísimo/a	9	0	0%
-ario/aria	14	6	42,86%
-ivo/-iva	35	3	8,57%
-í	11	7	63,64%
-ense	19	9	47,37%

Figura 8. Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos.



Como muestran los datos estadísticos, percibimos como la media aritmética del conjunto de errores fue de 8.35294, con una mediana de 7 y una desviación estándar de 5.3130380859187. Como indica la moda de los datos, el número de errores que más se repitió fue de 14. Esto refleja que las actividades destinadas a formar adjetivos con una lista de sufijos, no es una tarea considerablemente difícil para estudiantes de niveles iniciales. No obstante, hay un rango amplio en el número de errores observados (20), que está en relación con la dificultad que presenta en cada caso el sufijo a emplear.

En términos generales, los datos presentan como un amplio rango de participantes formó adjetivos que, si bien respetan las reglas de buena formación, no eran producciones legitimadas en la lengua española, aunque se trataran de formaciones "posibles". En este sentido, además, aparecieron adjetivos de uso frecuente por su aparición en manuales y tareas de clase (tales *como acogedor, turística, céntrico, histórica, juvenil, espectacular, buenísimas, sabrosa, etc.)* que hicieron que estos tipos de adjetivos no presentaran ningún problema a la hora de crear las unidades propuestas.

5.3.1. Nivel A1

La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos correspondientes al nivel A1:

Tabla 3. Frecuencia, número y porcentaje de errores correspondientes al nivel A1.

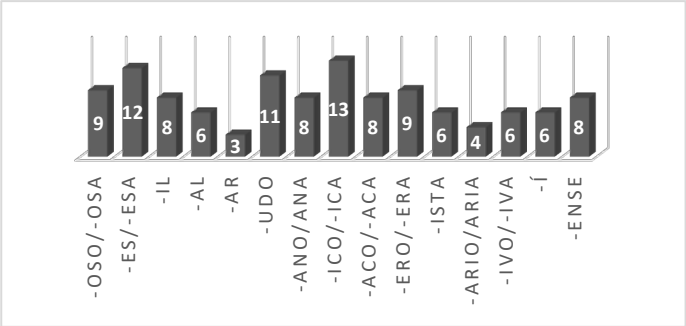
Sufijos	***Número de errores***	***Media por informante***	***Porcentaje***
-oso/-osa	9	0,2	20%
-es/-esa	12	0,27	27%
-il	8	0,18	17,78%
-al	6	0,13	13,33%
-ar	3	0,07	6,67%
-udo	11	0,24	24,44%
-ano/ana	8	0,18	18%
-ico/-ica	13	0,29	28,89%
-aco/-aca	8	0,18	18%
-ero/-era	9	0,2	20%
-ista	6	0,13	13,33%
-ario/aria	4	0,09	8,89%
-ivo/-iva	6	0,13	13,33%
-í	6	0,13	13,33%
-ense	8	0,18	18%

Los datos estadísticos de la muestra del nivel A1 son los siguientes:

Tabla 4. Datos estadísticos generales del nivel A1.

Media	7.8
Mediana	8
Modas:	6 8
Menor valor	3
Mayor valor	13
Rango	10
Desviación media	2.1066666666667

Figura 9. Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos empleados en el nivel A1.



En el nivel A1, los datos estadísticos presentan unos datos homogéneos en los porcentajes de errores en las tareas de creación de adjetivos. Se muestra una media aritmética de 7,8, una mediana de 8 y una desviación estándar de 2.6882460204875. Como indica la moda de los datos, el número de errores que más se repitió fueron de 6 y 8 respectivamente. En este nivel hay un rango de 10 en el número de errores, estos iban dependiendo de la dificultad del sufijo con la que se trabajaban las unidades deadjetivales, siendo los sufijos *-ico/a, -es/esa* y *-udo* los que presentaron un mayor porcentaje de error en su empleo.

Los sufijos *-oso/a* y *-ente,* a pesar de su gran frecuencia y productividad de uso en este nivel, presentaban un considerable número de errores en su empleo. El resto de los sufijos empleados exponía una incidencia menor en número de errores, en comparación a los mencionados anteriormente.

5.3.2. Nivel A2

La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos correspondientes al nivel A2:

Tabla 5. Frecuencia, número y porcentaje de errores correspondientes al nivel A2.

Sufijos	***Número de errores***	***Media por informante***	***Porcentaje***
-oso/-osa	6	0,13	13,33%
-es/-esa	1	0,02%	2,22%
-il	6	0,13	13,33%
-al	4	4	0,09
-ar	0	0	0
-udo	25	0,56	55,56%
-ano/ana	1	0,02%	2,22%
-ico/-ica	6	0,13	13,33%
-aco/-aca	6	0,13	13,33%
-ero/-era	13	0,29	28,89%
-ista	1	0,02%	2,22%
-ento	24	0,53	53,33%

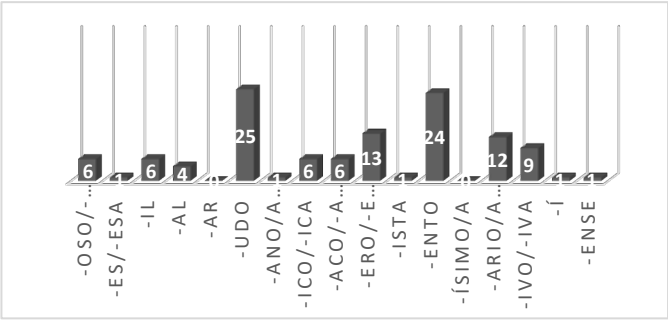
-ísimo/a	0	0	0%
-ario/aria	12	12	0,27
-ivo/-iva	9	0,2	20%
-í	1	0,02%	2,22%
-ense	1	0,02%	2,22%

Los datos estadísticos de la muestra del nivel A2 son los siguientes:

Tabla 6. Datos estadísticos generales del nivel A2.

Media	6.8235294117647
Mediana	6
Moda	1
Menor valor	0
Mayor valor	25
Rango	25
Desviación media	5.7508650519031

Figura 10. Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos empleados en el nivel A2.



En el nivel A2, los datos estadísticos muestran una media aritmética de 6.8235294117647, una mediana de 6 y una desviación estándar de 7.5477717328684. Como indica la moda de los datos, el número de errores que más se repitió fue de 1, lo que refleja que en este nivel ya se va adquiriendo la conciencia morfológica necesaria para formar los adjetivos por derivación, siendo el número de errores bastante menor en relación con el nivel A1. Reseñar que, en algunos casos, como los adjetivos de grado máximo formados con el sufijo *-ísimo/a*, hubo una significativa ausencia total de errores en la formación de adjetivos.

Respecto a este nivel, se presentó un rango de 25, el mayor en el número de errores de toda nuestra investigación. Este rango comprendía desde el correspondiente al sufijo *-isimo/a,* que no presentaba errores, ni dificultad alguna -como hemos comentado anteriormente- hasta los sufijos *-udo* y *-ento* que con 25 y 24 respectivamente, mostraron más dificultades y un mayor porcentaje de error. Los sufijos *-ario/a*, *-ero/a* e -

ivo/a también presentaban formaciones erróneas y dificultades en su creación, aunque en menor medida en comparación a los mencionados anteriormente. El resto de los sufijos manifestaban una incidencia menor en su número.

5.4. Breve reflexión sobre los resultados

Consideramos, a modo de recapitulación, que la competencia morfológica es un conocimiento interno que puede hacerse manifiesto mediante actividades reflexivas, lo cual, refuerza la adquisición general de la lengua y no solo de estas unidades objeto de nuestro estudio. Por un lado, el amplio rango de actividades, expuesto hasta aquí, se consideró suficiente para llevar a cabo la reflexión morfológica de las unidades adjetivales por parte de los participantes en nuestras investigaciones. Los resultados reflejaron la ausencia de una alta frecuencia de errores en los diversos tipos de actividades propuestas. Así, por ejemplo, las actividades de creación de unidades adjetivales fueron ventajosas para ver qué estudiantes asignaban los sufijos adecuados a las bases correspondientes, creando tanto adjetivos reconocidos formalmente en la lengua española, como otros que no son reconocidos como legítimos.

Por otro lado, las creaciones que empleaban el sufijo *-udo/ -uda* presentaban una evidente dificultad al tratarse de un sufijo que no estaba adherido, de un modo fijo y claro, en el lexicón de los aprendientes en comparación con otros sufijos. Este hecho, los llevaba a acudir a un tipo de creaciones que, aunque no violan las reglas de formación de palabras, no son existentes, como *ambicionudo, populudo, amarilludo, generado,* entre otros. De estos ejemplos, podemos apreciar un trabajo con las redes morfológicas presentes en el lexicón mental de los aprendientes, lo que nos da una visión global de cómo han adquirido (y adquieren) una conciencia morfológica para la formación de estas unidades[9].

En suma, en la enseñanza de las unidades deadjetivales deben relacionarse primero los sufijos más productivos, frecuentes y los que menos limitaciones tienen, siendo estas características las que cumplen algunos de los sufijos trabajados en estos niveles analizados, tales como *-oso/a, -ano/-ana y -ista*. Al ser más productivos y frecuentes, son más fáciles de identificar tanto en un adjetivo derivado, como en su empleo con otras palabras de la misma familia léxica.

6. Conclusiones

El objetivo principal del presente trabajo ha sido el análisis y replanteamiento de la aceptabilidad y beneficio que la inclusión de las tareas de formación de adjetivos por derivación provoca en los aprendientes de ELE. Su puesta en práctica hace que se aclimaten poco a poco a esta dinámica forma de producir vocabulario en clase, cuyos resultados estimulan a un aumento claro del dominio léxico y lingüístico general, y

[9] A pesar de encontrarse en un estadio muy temprano de adquisición de la lengua.

particularmente de la calidad y cantidad de este. Al hilo de estas conclusiones, los resultados nos hicieron ver que ciertos procesos morfoléxicos estaban asentados en el lexicón de los aprendientes, mientras que, en otros casos, simplemente no se llegaron a registrar.

En estos últimos casos, las producciones de nuestros aprendientes simplemente consistían en elecciones aleatorias que no debemos generalizar, y que no son ni aceptables ni existentes en español. Además, podemos considerar que las unidades adjetivales por derivación se adquieren y fortalecen atendiendo a la regularidad y productividad de estas. Por todo ello, con el empleo de las actividades que hemos hecho patente en este estudio, se pone en evidencia en qué casos puede ser acertado el empleo de la morfología léxica con el fin esencial de elevar o reforzar la conciencia morfológica del aprendiz de ELE.

A modo de reflexión final, esperamos fervorosamente que esta pequeña aportación sea otro grano de arena que procure servir a un mejor conocimiento sobre el empleo de la morfología en el ámbito de ELE. Nuestra propuesta, basada en la práctica de habilidades de relación, clasificación y creación de palabras por sufijación, junto a otros estudios en torno a la prefijación y composición, debe servir como prácticas que animen e impulsen a realizar posteriores estudios más amplios y completos en ELE y que empleen estos derivados por sufijación en su tratamiento didáctico. No obstante, un trabajo que ofrezca resultados empíricos y que abarque extensamente todo el campo de la morfología de la lengua española y su empleo en el aula de ELE, sería un objeto de investigación que rebasa los límites que nos hemos propuesto en este artículo.

Bibliografía

(a) Textos especializados

Baralo, Marta 1994. *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*, Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Baralo, Marta 1996. *Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera*, en Montesa, S. y Gomis, P. (eds.), Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Málaga: Universidad de Málaga, tomo I, pp. 143-150. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892123.pdf. Acceso: 24 de agosto 2020

Muñoz Liceras, Juana. 2009. *La morfología léxica del español y el llamado problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo*, en David Serrano-Dolader, M.ª Antonia Martín Zorraquino y José Francisco Val Álvaro (eds.), Morfología y español como lengua extranjera (E/LE). Zaragoza: prensas Universitarias, pp. 21-66.

Serrano-Dolader, David. ed.2006 a. *La Formación de Palabras en la clase de E/LE*, *Antología de Textos de Didáctica del español, Centro Virtual Cervantes (CVC),* Madrid: Instituto Cervantes.

Serrano-Dolader, David. ed.2006 b. *La morfología léxica en el ámbito del español como lengua extranjera,* en E. Felíu Arquiola (ed.): La morfología a debate, Jaén, Universidad de Jaén: 145-169.

Serrano-Dolader, David. 2018. *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2,* Londres: Routledge.

Varela Ortega, Soledad. 2003. *Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera* en Estudios de lingüística: Alicante: E.L.U.A., ISSN 0212-7636, ISSN-e 2171-6692, Nº 17, 2003, págs. 571-588.

(b) Referencias lexicográficas

Instituto Cervantes. 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera*. *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares.

Real Academia Española.2009. [Madrid, Espasa Calpe, 2009. Madrid, Espasa Calpe

Real Academia Española. 2020. *Diccionario de la lengua española* < https://dle.rae.es/> [Consultado el 03 de septiembre 2020].