

# LA ADQUISICIÓN DE LA PREFIJACIÓN NEGATIVA POR APRENDICES GERMANÓFONOS DE ELE: LOS PREFIJOS *DES-* E *IN-*. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE MORFOLOGÍA LÉXICA

ALBA DELGADO-AGUILAR

*Universidad Libre de Berlín / Universidad de Leipzig*

## 1. INTRODUCCIÓN

‘HIDROALCÓHOLICO’, ‘desescalada’, ‘desconfinamiento’, ‘teletrabajo’ o ‘videollamada’ son algunas de las palabras más usadas en el año 2020. Neologismos tan interesantes como ‘plandemia’ (de ‘plan’ y ‘pandemia’), ‘coronaplausos’ (de ‘corona’ y ‘aplausos’) o ‘zoompleaños’ (de ‘Zoom’ y ‘cumpleaños’) han llamado la atención de internautas e incluso de la RAE<sup>1</sup>. Ahora bien, ¿son palabras completamente nuevas?

Las lenguas tienen varios mecanismos para designar las nuevas realidades a las que se enfrentan, tales como la derivación y la composición. La descripción lexicográfica y el estudio morfosemántico de estas unidades, sin embargo, puede resultar difícil dada la variación de significado de un mismo elemento morfológico o la cantidad de prefijos para un mismo valor, por ejemplo.

*Muchos aprendices de una lengua extranjera probablemente ya se han encontrado en la situación de querer producir en la lengua extranjera una palabra formada por un prefijo negativo. [...] entonces surge la pregunta de qué prefijo es el correcto. [...] ¿Y cómo se traduce unfreundlich al español? ¿Con ‘inamable’ o ‘desamable’? (Clarenz-Löhnert, 2004: 7)*

Este estudio parte de dos hipótesis: en primer lugar, que enseñar aspectos de morfología derivativa en léxico consolida y acelera el aprendizaje de español y, en segundo lugar, que, si se tiene en cuenta la L1 del estudiante mediante el análisis

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, <https://www.rae.es/dhle/coronaplausos>

contrastivo y la predicción de errores, esta instrucción sobre la configuración morfológica se ajustará más al aprendiz y, por lo tanto, será más exitosa.

La investigación se ilustra con la prefijación negativa, tomando como objeto de estudio los prefijos *des-* e *in-* y sus correspondientes en alemán. Las unidades léxicas seleccionadas son un total de quince, de las cuales siete contienen el prefijo *des-* y ocho, el prefijo *in-*. Fueron elegidas siguiendo los criterios del enfoque léxico.

El objetivo es abordar las cuestiones morfológicas de la prefijación del español y del alemán contrastivamente para elaborar una propuesta didáctica y obtener resultados reales tras un estudio experimental con estudiantes germanófonos de niveles B1 y B2 del Centro de Idiomas de la Universidad de Leipzig, Alemania, realizado entre el 10 y el 28 de junio de 2019. En el cierre del estudio se presentan los resultados y las conclusiones.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. CUESTIONES MORFOLÓGICAS PREFIJALES DEL ESPAÑOL Y DEL ALEMÁN

Una de las formas más comunes y productivas de formar palabras es mediante la prefijación, esto es, la anteposición de un afijo, denominado «prefijo», a una base, con el objetivo de formar una nueva palabra. Como bien afirma Montero Curiel (1999: 83), esta definición ha sido revisada a lo largo del tiempo y no todos los autores coinciden de forma unánime sobre los límites entre derivación y composición, ya que, como señala la autora, tradicionalmente la prefijación se ha incluido como mecanismo propio de la composición (Alemany Bolufer, Salvá o la Real Academia de la Lengua Española). Años más tarde se incluye exclusivamente dentro de la derivación y posteriormente, en un marco teórico estructuralista, los límites entre derivación y composición no están tan claros (F. de Saussure, Bally, Bloomfield, Brea, Eugenio de Bustos Tovar). Algunos autores, al final, hablan de «prefijación como mecanismo de la composición y de la derivación, según la naturaleza del prefijo» (Montero Curiel, 1999: 83).

A diferencia de los sufijos, los prefijos no son generalmente transcategorizados, es decir, no provocan un cambio en la categoría gramatical de la base léxica, sino que añaden contenido semántico, precisiones, al significado del lexema al que preceden. Por otro lado, los prefijos tienen una estrecha relación con las preposiciones, pero como apunta Montero Curiel (1999), no se puede «afirmar de modo tajante» que «exista identificación plena entre preposiciones y prefijos» (1999: 86). En el español, desde la perspectiva de la Gramática Tradicional, se establece una tipología de prefijos que los clasifica en separables, es decir, preposiciones o adverbios que al unirse a un lexema se denominan prefijos –por ejemplo, ‘contraindicaciones’–, o bien inseparables, partículas que no tienen independencia en la lengua

y que, al anteponerse a un lexema, se denominan prefijos –por ejemplo ‘amoral’–. En el alemán, las cuestiones prefijales presentan un esquema muy similar en nombres y adjetivos prefijados, pero más complicado cuando se trata de elementos preverbiales.

En la lengua alemana, mientras que las partículas en combinación con un verbo constituyen elementos preverbiales separables y tónicos (1a), los prefijos dan lugar a elementos preverbiales inseparables y átonos (1b); sin embargo, hay prefijos que son homónimos a partículas y dan lugar a significados diferentes según sean unos u otros, como es el caso de *durch-*, *hinter-* o *über-*, entre otros (1c) (Donalies, 2007: 22).

- a) *aufstehen* (*auf-stehen*): *Ich **stehe** um 7 Uhr **auf**.* (Me levanto a las 7)
- b) *verstehen* (*ver-stehen*): *Ich **verstehe** das Buch nicht.* (No entiendo el libro)
- c) *umfahren* (*um-fahren*):  
*Das Auto **fährt** den Radfahrer **um**.* (El coche atropella al ciclista)  
*Sie **umfahren** die Stadt.* (Ellos dan la vuelta a la ciudad)

Esta relación se establece de formas diferentes en el alemán y en el español, ya que se distinguen tipológicamente en lengua de enmarcamiento en el satélite (*S-language*) y lengua de enmarcamiento en el verbo (*V-language*), respectivamente, en la tipología de Talmy (2000, *apud* Jiménez Juliá y Lübke, 2013). Esto implica que los prefijos tienen en la lengua germánica un peso semántico mayor que en el español, ya que se expresa el *core schema* en el satélite y no está implícito en el lexema, como en las lenguas románicas.

### 2.1.1. *Los prefijos negativos en español: el prefijo des- y el prefijo in-*

Generalmente el término ‘prefijos negativos’ engloba varios valores como la negación, la privación, la oposición, la contrariedad o la reversión, e incluso, como en este estudio, la separación, la aminoración o la disminución, porque esta diversidad semántica tiene un elemento en común que es la función como antónimos ‘no positivos’ (Montero Curiel, 1999: 21; Serrano-Dolader, 2011: 259). La negación se estudia desde varios enfoques: la negación sintáctica, la negación léxica o la negación morfológica. La morfológica o gramatical, de la cual se ocupa este análisis, es la expresada por estos prefijos negativos, y crea antónimos gramaticales –útil / inútil– que se distinguen de los antónimos léxicos –claro / oscuro– (Montero Curiel, 1999: 102).

Los prefijos negativos del español actual son: *a-*, *anti-*, *contra-*, *des-*, *in-*, *no-*, *ex-* y *sin-*, de los cuales los más productivos son *des-* e *in-*, que comparten el campo nocional de la negatividad y confluyen frecuentemente. En cuanto a la selección de un prefijo u otro, Montero Curiel señala lo siguiente al respecto:

*A propósito de la confluencia entre adjetivos prefijados con des- y con in-: mientras las formas con in- expresan, en general, una cualidad considerada estáticamente (sin interés alguno por precisar acción o proceso anterior, real o supuesto), las que llevan des- indican una cualidad dinámica (un estado que ha sufrido variación). De este modo, y aunque no en todas las ocasiones aparezca con total nitidez esta distinción, el carácter verbal y dinámico que presentan formas como ocupado o acompañado, por ej., puede ser la causa de que, en general, no se construyan antónimos con in- para estas formas, sino con des-; y, en todo caso, cuando lo que se quiere determinar es el contenido de in- (la negación a secas), puede recurrirse a la litote (no ocupado, no acompañado) o, cuando existe, al antónimo lexical (libre, solo) (Montero Curiel, 1999: 186)*

Sin embargo, se pueden encontrar también dobles sinónimos como ‘desatención’ / ‘inatención’, e incluso formas con más de un alomorfo, como ‘inconforme’ / ‘desconforme’ / ‘disconforme’.

El prefijo *des-* está presente ya en los orígenes del idioma, cuyos alomorfos han sido generados por múltiples combinaciones y cruces históricos. Todas las formas latinas (*dis-*, *di-*, *de-*), en un momento dado, confluyen y se agrupan bajo el prefijo *des-* con el mismo significado. Actualmente es la forma más productiva, especialmente en verbos y, esporádicamente, en sustantivos y adjetivos (Brea, 1994: 118), aunque su flexibilidad en la elección del lexema es posiblemente uno de los factores que le permite esa productividad (Serrano-Dolader, 2011: 263). Montero Curiel (1999: 143) comparte los siguientes datos: «más de un 42% del léxico total lo constituyen los verbos; casi un 31% son sustantivos, mientras que los adjetivos con *des-* abarcan el 21% y, finalmente, tan solo un 5% son formas adverbiales.»

Con base adjetiva —la mayoritaria en este estudio—, el prefijo *des-* forma dos grupos: opuestos a adjetivos sin *des-* y adjetivos formados parasintéticamente sobre sustantivos (Brea, 1994: 114). El primer grupo presenta un número limitado de adjetivos, de los cuales algunos aparecen en este proyecto —desagradable, descontento, descortés, deshonesto, desleal—.

En cuanto al prefijo *in-*, cuyos alomorfos son *i-* o *im-*, tiene escasos problemas de delimitación, a diferencia del prefijo *des-*, porque tiene un origen claro y no presenta grandes variaciones semánticas (Montero Curiel, 1999: 155). Sin embargo, sí debe tenerse en cuenta el prefijo *in-* que proviene de *en* y que, por lo tanto, tiene un valor locativo, hoy en día muy minoritario.

A diferencia de otros prefijos, que han adquirido determinado valor a partir de cierta evolución semántica, el prefijo *in-* ha tenido siempre un valor propiamente negativo. A pesar de que su rentabilidad es menor que la del prefijo *des-*, es todavía hoy una partícula muy productiva. Sobre el prefijo *in-*, Montero Curiel (1999: 157) dice lo siguiente: «el 56% son adjetivos, algo más del 25% son sustantivos, y el resto se reparte entre el 14% de los adverbios y poco más del 3% de verbos».

### 2.1.2. *Las equivalencias en alemán*

En los últimos años han surgido varios estudios sobre el importante papel de los prefijos negativos. Según Clarenz-Löhnert (2004), estos elementos morfológicos no son solamente trascendentes cuantitativamente sino también cualitativamente, es decir, en una mejor comunicación para ambas lenguas, español y alemán.

Los prefijos negativos alemanes equivalentes a los españoles *des-* e *in-* son, mayoritariamente, los siguientes: procedentes del latín, los prefijos *de-*, *des-* o *dis-* e *in-*, *im-* y *i-*; procedentes del alemán, denominados «nativos» (Duden, 1998: 49; Donalies 2007: 22), los prefijos *ent-* y *un-*. *Ent-* es el prefijo más frecuente en lexemas verbales y tiene principalmente el valor de privación (Clarenz-Löhnert, 2004: 7); corresponde mayoritariamente en español al prefijo negativo *des-* (2004: 109, 130). *Un-* es el prefijo negativo más frecuente en general, pero especialmente se encuentra en derivados adjetivos; no suele ser un elemento preverbal a no ser que provenga de un verbo deadjetival, como es el caso de *verunreinigen* ([ver<sub>p</sub> [un<sub>p</sub> [reinig]<sub>a</sub> en]<sub>v</sub> ]<sub>v</sub>) (2004: 62); y corresponde mayoritariamente en español al prefijo negativo *in-* (Clarenz-Löhnert, 2004: 107, 129).

Como cabría esperar, no existe una relación unívoca entre los prefijos españoles *des-* e *in-* y los alemanes *ent-* y *un-*. En algunas ocasiones, el prefijo español *des-* puede equivaler a una palabra con el prefijo alemán *un-* (desagradable – *unangenehm*). Asimismo, se pueden observar las comparaciones que ofrecen Cartagena y Gauger (1989: 196) entre verbos alemanes y sus traducciones al español, que en varias ocasiones debe recurrir o bien a una paráfrasis o bien a una perífrasis verbal para completar el significado aspectual que indican los prefijos alemanes: *entflecken* ‘quitar manchas’ o *entbrennen* ‘comenzar a arder’.

En este sentido es interesante retomar las conclusiones de Gibert Sotelo (2017: 289), según las cuales el hecho de que el prefijo *des-* sea mucho más flexible se debe a que el latín era una lengua de marco satélite como el alemán y esto, en consecuencia, permite considerar a algunos de los verbos construidos con *des-* «como construcciones de enmarcamiento en el satélite dentro de un sistema (el español) que tiende al enmarcamiento verbal» (Gibert Sotelo, 2015: 213).

## 2.2. APLICACIONES EN ELE

### 2.2.1. *La instrucción del léxico: la morfología derivativa en ELE*

El dominio de las reglas de formación de palabras es parte de la competencia morfológica, que es a su vez parte de la competencia léxica, pues para la formación de nuevas unidades léxicas (UL) es necesario que los hablantes conozcan tanto su estructura interna como su relación formal. Esta capacidad de reconocer posibles

palabras, existan o no, es beneficioso para la comprensión y para la producción lingüística, tal como indica Serrano-Dolader (2012: 184).

La promoción de la conciencia metalingüística en el aula de español como lengua extranjera (ELE) a través de la morfología derivativa se sostiene en dos principios indicados por Martín Vegas (2018: 267): este planteamiento es útil a cualquier edad, ya que de acuerdo con el «conflicto cognitivo» postulado por Piaget no existe una fecha límite de adquisición del vocabulario; y el aprendizaje como proceso de descentralización, es decir, a partir de la disolución de los límites entre la gramática y el léxico, estudiados mayoritariamente por separado y de forma aislada. El objetivo del desarrollo de la conciencia metalingüística es «permitir ampliar vocabulario con el fin de desarrollar la competencia comunicativa».

Según Martín García (2014: 59-60), el caudal léxico está formado por muchas palabras derivativas que presentan características que las hacen más fáciles de aprender que las palabras simples». Estas características son: una forma y un significado predecibles, pues tienen transparencia formal, son unidades recurrentes y se puede deducir su significado composicional; una proyección sintáctica también predecible a partir de la base de la palabra; y la posibilidad de generar nuevas palabras y familias léxicas. Cabe mencionar que la «facilidad» de la que habla Martín García (2014: 61) corresponde solamente a aquellas palabras derivadas que cumplan con estas características, puesto que las formas opacas, como ‘decisión’, o lexicalizadas, como ‘saltador’, no tienen forma ni significado predecibles por lo que «su procesamiento se acerca más al de las palabras simples».

El desarrollo del componente léxico es necesario y deben tenerse en cuenta dos aspectos: la amplitud léxica, es decir, la cantidad de palabras que conoce el aprendiente, y la profundidad de dicho conocimiento (Read, 2000; Vermeer, 2001; *apud* Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016: 70). Solamente si esas UL se aprenden en contexto y a largo plazo, serán fáciles de recordar para el alumnado, y una de las herramientas para facilitar ese aprendizaje es el reconocimiento de los morfemas que integran la palabra. Además, este mecanismo ofrece varias ventajas como el favorecimiento de la fluidez y la comprensión lectora (Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016: 71).

### 2.2.2. *El tratamiento de los prefijos negativos en los materiales de ELE*

Decidir qué elementos morfológicos enseñar, cuándo y cómo es una cuestión difícil para el profesorado por la falta de información en el Marco Europeo Común de Referencia (MECR), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y los manuales de ELE. En la introducción del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 46) se indica que no se trata la morfología derivativa porque es difícil establecer la

correspondencia con los niveles, además de tratarse de una cuestión léxica o metodológica. Sin embargo, a lo largo del documento aparece la descripción de algunos morfemas derivativos, si bien la única función que se les otorga es la de marcador de género (cf. Sánchez Gutiérrez, 2014: 163). La morfología derivativa se incluye en el PCIC «al final de la obra, como una estrategia de aprendizaje que puede desarrollarse sin necesidad de instrucción previa» (Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016: 71). El PCIC no tiene el léxico como una ruta, a diferencia de la gramática, sino que el vocabulario es tratado como fines específicos. Ese aislamiento del léxico en bloques se traduce en el aula en listas infinitas de vocabulario.

Los estudios de Morin (2003) y Sánchez Gutiérrez (2013) indican que la instrucción explícita de morfología derivativa en ELE desarrolla la conciencia morfológica y mejora la competencia léxica de los estudiantes de cualquier nivel. Así pues, cabría esperar esa instrucción en los manuales de clase, que suelen ser elementos clave y estructuradores del curso. Para este estudio, los manuales consultados fueron los que se usaban en el curso del alumnado al que se le hizo la prueba en el año 2019 (*Gente hoy 2* para el nivel B1 y *Gente hoy 3* para el B2) y los que podían encontrarse en la biblioteca de su universidad (*Adelante intermedio*, *Apúntate 3* y *Aula internacional 3*).

En el manual *Gente hoy 2* no se encontró ningún tipo de referencia a la morfología derivativa. En *Gente hoy 3* sí: en las páginas 22 y 23 se presenta la *Wortbildung* ('formación de palabras') y la formación de antónimos a partir de prefijos; en la página 130, en el consultorio gramatical, se amplía esta información a partir de una lista de prefijos negativos con algunos ejemplos más frecuentes para cada prefijo; por último, en el libro de ejercicios (p. 12, ej. 8) se propone completar una tabla con los antónimos.

De ambos manuales destaca la gran cantidad de vocabulario que se ofrece por unidad y que no se vuelve a trabajar en las unidades posteriores. Así pues, el trabajo que se puede realizar con los prefijos negativos en la unidad 1 se pierde cuando se llega a la unidad siguiente, ya que no se vuelve a tratar. Por lo que respecta a las listas que se ofrecen en el consultorio gramatical, estas no ofrecen ningún tipo de diferenciación semántica entre prefijos y no contemplan prefijos que puedan tener más de un valor o lexemas que puedan tener más de un prefijo.

En cuanto a los demás manuales, ninguno presenta una instrucción explícita y extensa, puesta en contexto y que preste atención a todos los aspectos relativos a la morfología derivativa. La derivación forma parte de apartados extra: por ejemplo, en el manual *Adelante intermedio* (unidad 6, p. 144), se presenta también el apartado *Wortbildung*, en el que se debe reconocer la estructura de las palabras, ordenarlas y compararlas con otras lenguas. El manual *Aula internacional 3* la formación de adjetivos con los prefijos *in-* y *des-* está en el consultorio gramatical (p. 133) y en el manual *Apúntate 3* (p. 135) aparece en el apartado «*Mit Hilfe anderen Sprachen*»

(‘con la ayuda de otras lenguas’) en la cual se pide al alumnado que compare las palabras propuestas con su primera lengua (L1) e intente establecer similitudes de cualquier tipo (morfológicas o semánticas).

FIGURA 1. *Gente hoy 3*, Consultorio gramatical, p. 131

<b>DES / DIS-</b> desatar, <b>dis</b> culpar, <b>des</b> orden, desconfianza, descortés, <b>des</b> honesto	<b>PRO-</b> (1) pronombre, <b>pro</b> poner, <b>pro</b> crear
<b>EN-(EM-)</b> encarcelar, <b>em</b> barcar, <b>em</b> paquetar	<b>PRO-</b> (2) <b>pro</b> amnistía, <b>pro</b> enseñanza pública, <b>pro</b> abolición de la pena de muerte
<b>ENTRE / INTER-</b> entreacto, <b>entre</b> vías, <b>inter</b> dental, <b>inter</b> cambiar, <b>inter</b> relacionar, <b>inter</b> acción, <b>inter</b> comunicador, <b>inter</b> nacional, <b>inter</b> urbano	En estos casos no se trata de un prefijo sino de la preposición <b>pro</b> (a favor de).
<b>EX-</b> (1) exministro, <b>ex</b> marido, <b>ex</b> república	<b>RE-</b> (1) <b>re</b> leer, <b>re</b> considerar
<b>EX-</b> (2) extraer, <b>ex</b> cepción, <b>ex</b> celente	<b>RE-</b> (2) <b>re</b> barato, <b>re</b> peinado, <b>re</b> quetebién
<b>IN-(IM- / I-)</b> <b>in</b> capaz, <b>in</b> útil, <b>im</b> posible, <b>il</b> ógico, <b>in</b> comunicación, <b>in</b> experiencia	<b>SOBRE-</b> <b>sob</b> recargar, <b>sob</b> revalorar
<b>MAL-</b> <b>mal</b> acostumbrar, <b>mal</b> vivir, <b>mal</b> tratar, <b>mal</b> educado, <b>mal</b> hablado, <b>mal</b> pensado	<b>SUB-</b> subgrupo, <b>sub</b> comisión, <b>sub</b> cultura, subdesarrollo, <b>sub</b> estimar
<b>POS(T)-</b> <b>pos</b> guerra, <b>pos</b> franquismo, <b>pos</b> moderno, <b>post</b> operatorio	<b>SUPER-</b> <b>super</b> hombre, <b>super</b> mercado, <b>super</b> poblar, <b>super</b> gigante
	<b>TRANS-(TRAS-) (1)</b> <b>trans</b> formar, <b>tráns</b> fuga, <b>tras</b> plantar, <b>tras</b> paso, <b>trans</b> sexual, <b>trans</b> alpino, <b>trans</b> oceánico,
	<b>TRAS-</b> (2)

Tras la revisión y análisis de estos manuales, se tomaron algunas de las estrategias propuestas, se complementaron y se presentaron como propuesta didáctica en este proyecto. Robles García y Sánchez-Gutiérrez (2016: 83) señalan que para «solucionar estas deficiencias» se debe introducir una serie limitada de elementos morfológicos «relevantes para el aprendizaje de vocabulario específico». En la misma dirección apunta Clarenz-Löhnert (2004: 157), quien asegura que los prefijos negativos «deben añadirse tan pronto como sea posible en los manuales de aprendizaje».

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 3.1. EL ENFOQUE LÉXICO

Para el diseño de una actividad dentro del modelo de aprendizaje léxico a partir de esquemas de conexión morfológica, esta debe seguir una serie de características



didácticas que aseguren su éxito. Martín Vegas (2018: 269-270) propone que la actividad debe impulsar la reflexión metalingüística sin ser un «aparato teórico complejo o terminología alambicada», saber relacionar la forma de los signos lingüísticos con su significado, implicar al alumno –aprendizaje significativo o constructivista– y permitir ir ampliando paulatinamente conocimientos, afianzando el conocimiento adquirido. Además, debe estar graduado en función de la madurez de los estudiantes. Troitiño (2017: 152) propone, además, tener en cuenta unas reglas de oro: ofrecer solamente entre ocho y quince elementos léxicos por sesión, varias ocasiones de contacto significativo y reiterado y respetar las cuatro fases de aprendizaje.

Estas fases, derivadas de las fases propuestas para la adquisición del léxico simple (cf. Troitiño, 2017) son mencionadas por la mayoría de los autores que tratan la morfología derivativa y, a pesar de que hay algunos matices diferentes, se corresponden casi en su totalidad:

1. Reconocimiento de la forma derivada en un contexto.
2. Identificación de los constituyentes y conexión con otras lenguas.
3. Asignación de significado a cada constituyente, teniendo en cuenta la sinonimia (el valor negativo de *des-* y de *in-*) y la polisemia de algunos prefijos (*des-* como privativo y como reversivo)
4. Producción de formas. Es la fase más compleja y en la que se deben tener en cuenta los bloqueos léxicos.

Por último, deben tenerse en cuenta algunas estrategias que capten la atención del alumnado, como por ejemplo el realce, la estimulación multisensorial, la recurrencia, la organización y la significatividad y personalización (Troitiño, 2017). En la actividad propuesta se utilizan textos con palabras realzadas y estímulos de color. Además, la actividad se centra en un tema concreto: la descripción, en este caso, de personas. Es un tema que se puede desarrollar transversalmente a lo largo de toda una unidad.

### 3.2. LAS UNIDADES LÉXICAS, ANÁLISIS CONTRASTIVO Y PREVISIÓN DE ERRORES

Ante la duda de qué elementos léxicos elegir y cómo saber si son los adecuados, Troitiño (2017: 147) analiza las dos vías existentes para determinarlo: cuantitativa o cualitativamente. La cantidad, esto es, la frecuencia de aparición de la palabra, a pesar de parecer útil y eficaz, puede ofrecer una visión sesgada del uso que hacen los hispanohablantes del vocabulario. La calidad, además de ser compatible con la cantidad, toma en consideración las limitaciones que las listas de frecuencias

pueden tener, como la identidad social y psicológica o los ámbitos en los que se desenvolverá el aprendiente.

Por lo tanto, la elección de los prefijos negativos *des-* e *in-* cumple con estas premisas, pues el número de palabras formadas con ellos es significativo, pero sin llegar a ser excesivo y «nos obligan a atender a varias perspectivas de análisis en el tratamiento de la prefijación como fenómeno lexicogenético» (Serrano-Dolader, 2012: 188). Por otro lado, sin perder de vista que las actividades que se proponen en este estudio estaban destinadas a alumnado germanófono, se seleccionaron los prefijos cuyos equivalentes en alemán contaban con unas características similares de frecuencia y de productividad (cf. Voigt, 1992).

Para seleccionar las unidades léxicas se usó el diccionario de frecuencia de Davies (2018) y se eligieron según el parecido morfológico con su equivalente alemán, la transparencia de la forma y del significado y por el tema, en este caso, la descripción de personas. Además, se evitaron UL que pudieran tener restricciones o bloqueos (cf. Serrano-Dolader, 2012: 193). Las UL seleccionadas para esta secuenciación didáctica son las siguientes: *descuidado*, *deshonesto*, *descortés*, *desconfianza*, *desagradable*, *desordenado*, *desanimar*, *incómodo*, *injusto*, *inútil*, *incivilizado*, *insensato*, *insociable*, *intolerante* e *imperfección*.

En este estudio solamente se presentaron adjetivos, un verbo y tres sustantivos, aunque en las actividades podrían tratarse las series de forma oral (verbo, nombre y adjetivo). Este hecho viene condicionado por el tema elegido; por otro lado, si la propuesta no fuera una actividad esporádica, sino integrada en la programación didáctica del curso, se podrían trabajar otras unidades con el mismo prefijo y diferente categoría. El objetivo de la prueba no es, en ningún caso, establecer relaciones unívocas, traducciones literales o estrategias infalibles para producir palabras negativas prefijadas, sino plantear una propuesta que promueva la concienciación morfológica.

Entonces debe entenderse el uso de las L1 y L3 en este estudio como factores de contraste y como estrategias cognitivas para favorecer el proceso de aprendizaje. Santiago Alonso (2014: 397) define la L1 como un «instrumento heurístico que el aprendiz utiliza para descubrir las propiedades formales de una nueva lengua» y en la misma línea apunta Álvarez Cavanillas (2017) que su uso en clase mejora la comprensión de determinados aspectos lexicogramaticales y mejora el proceso de memorización. Las comparaciones que en esta actividad se proponen se corresponden a la L1 del alumnado, el alemán, y a la primera L2 de este, el inglés<sup>2</sup>, partiendo

<sup>2</sup> Para obtener más información relacionada con las L2 de Alemania, se pueden consultar los datos estadísticos realizados por Eurostat en el enlace [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Archive:Statistiken\\_zum\\_Fremdsprachenerwerb](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Archive:Statistiken_zum_Fremdsprachenerwerb)

de la base de que el alumnado también podrá establecer conexiones con el latín –lengua que suelen estudiar en la escuela– y/o con el francés –la segunda L2 más estudiada en el país–.

El error es fundamental para entender en qué estadio de su interlengua se encuentra el aprendiz. En la adquisición de la prefijación negativa, con los elementos *des-* e *in-*, cabe esperar los siguientes errores:

1. Según criterios etiológicos
  - Errores interlingüales: interferencia con la L1, por ejemplo, con el prefijo *un-* que significa ‘uno’ en español, pero es un prefijo negativo en alemán.
  - Errores intralingüales: por ejemplo, neutralizaciones en la elección del prefijo *des-* o *in-*.
  - Errores de simplificación: comunes a todos los aprendientes, en este caso sería muy probable el uso general de solamente uno de los prefijos.
2. Según criterios lingüísticos
  - Error de adición: por exceso, es decir, colocar dos prefijos negativos o añadir un prefijo en una palabra que ya es negativa.
  - Error de omisión: por defecto o evasión, es decir, no colocar ningún prefijo.
  - Error de falsa selección: confusiones en la selección del prefijo que corresponde.

## 4. ESTUDIO EXPERIMENTAL

### 4.1. OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Durante el mes de junio de 2019, en las tres últimas semanas, se llevó a cabo el estudio experimental. Este consistía en tres partes, una por semana, y se realizó en todos los grupos de los niveles de B1 (2) y de B2 (2) del Centro de Idiomas de la Universidad de Leipzig. Los objetivos de las pruebas eran los siguientes:

1. Conocer los conocimientos previos del alumnado. La conciencia morfológica en la formación de palabras, la asignación de significado a los morfemas y el proceso cognitivo para la resolución (explícito o implícito).
2. Descubrir la estructura interna de las UL propuestas y producir otras nuevas con base en la estructura ofrecida.
3. Comprobar el nivel de retención de la información proporcionada y el manejo de esta en la formación de las UL de forma controlada y de forma libre.

Los participantes eran todos estudiantes de diferentes grados académicos en la universidad, de edades comprendidas entre los dieciocho y los veintisiete años ma-

yoritariamente. Cada grupo estaba formado por entre quince y veinte estudiantes. Como la asistencia no es obligatoria ni tampoco la participación a los proyectos, se pidió al alumnado que solamente realizaran las pruebas 2 y 3 si habían realizado las anteriores.

#### 4.2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRUEBAS

Las pruebas se repartieron o bien al inicio o bien al final de la clase, según lo acordado con las tutoras, y no duraron más de treinta minutos. En todas las pruebas se repartió un código QR, un enlace y una copia en papel para aquellos que no pudieran hacer el formulario en línea. En la última prueba se agradeció de nuevo su participación y se cerraron todos los formularios. A continuación, se detallan las partes de la prueba y sus actividades.

En la primera prueba (primera semana), el alumnado debía realizar algunos ejercicios sin ningún otro tipo de información que la presentada en los formularios. Tras las preguntas sobre su edad y su nivel – planteadas sin otro motivo que el de aportar datos de los informantes y el de discernir los dos grupos en caso de que se mezclaran los formularios –, seguían dos actividades centradas en el reconocimiento de la prefijación negativa. En la primera actividad se pedía al alumnado que formulara el antónimo o contrario de las palabras propuestas. Este ejercicio es una adaptación del ejercicio 8 de la página 12 del manual *Gente hoy 3: Libro de trabajo*, tratado ya por los alumnos del nivel B2 y con unos resultados poco exitosos tal como se pudo comprobar en la sesión de aquel momento. En la segunda actividad, el alumnado debía marcar las palabras con valor negativo o contrario. La progresión de los ejercicios es la contraria a la tradicional, es decir, primero se pedía al alumno que produjera y luego que identificara. El objetivo era evitar la influencia del ejercicio con los prefijos negativos y el enunciado «negativo o contrario» en la realización de la otra actividad para poder comprobar los conocimientos previos reales del alumnado.

En la segunda prueba (segunda semana), se presentaron al alumnado las UL en contexto y luego este respondió a algunas preguntas de reflexión en otro formulario online. A continuación, siguió una breve explicación léxica y morfológica sobre la prefijación negativa y finalmente hubo un pequeño ejercicio de práctica ludificada: un juego de memoria.

Siguiendo las fases recomendadas por los autores y la estructura de las unidades didácticas del manual *Gramática en contexto* (Jacobi et al., 2011), la secuenciación fue la siguiente: reconocimiento (realce: palabras en contexto destacadas), identificación (prefijo y base) y asignación de significado (preguntas de reflexión); y finalmente las actividades. A continuación, se muestran dos UL a modo de ejemplo:

FIGURA 2. Imágenes en contexto. ‘Incómodo’

Cliente Amazon

★★★★☆ **Durísimo**

2 de febrero de 2018

Tamaño: 3-Plaza | Color: Gris Clara | **Compra verificada**

Es durísimo, tiene demasiada madera y poco relleno, sobre todo justo por la unión de los dos cojines. Muy **incómodo**

FIGURA 3. Imágenes en contexto. ‘Intolerante’

EL PAÍS

OPINIÓN

COLUMNA | 1

**¿Tolerar al intolerante?**

El problema es tener que repetir las palabras de John Stuart Mill en una Europa donde resurgen inquietantes brotes antisemitas

Por otro lado, las preguntas de reflexión siguen el siguiente esquema: identificación de la estructura morfológica (pregunta 1), asignación de significado al morfema prefijal (2), identificación y asignación por oposición semántica (3 y 4), terminología (5), relación/comparación L1 y L2 (5) y asignación de significado a los prefijos *des-* e *in-* (6).

1. ¿Qué tienen en común las palabras destacadas? ¿Ves alguna relación morfológica entre ellas? ¿Cuál?
2. En una de las noticias se habla de un olor corporal desagradable. La chica de la imagen huele algo que es desagradable. ¿Puedes deducir qué significa esta palabra?
3. En el comentario de un cliente podemos leer que el sillón es incómodo. Parece que no le ha gustado. Él quiere un sillón...
  - a) más cómodo
  - b) más duro
4. María dice por teléfono que ella no es desordenada. ¿Qué crees que significa?
  - a) María es muy ordenada
  - b) María no es ordenada.
5. ¿Qué relación tiene con la palabra *ordenado*?
  - a) Es un sinónimo

- b) Es un antónimo
- 6. ¿Cómo son en alemán las palabras destacadas? ¿Y en inglés? ¿Qué relación puedes establecer?
- 7. Marca el significado que tienen los prefijos *des-* e *in-* en las palabras destacadas:
  - a) Adición
  - b) Negación
  - c) Tiempo

Después de estas primeras actividades, siguió una instrucción explícita sobre un esquema general del funcionamiento de los prefijos *des-* e *in-* en el ámbito semántico, morfológico y contrastivo. En la última fase de aprendizaje, la de práctica y producción, se propusieron dos actividades: un juego de memoria para la práctica, que se realizó en esta segunda prueba, y un ejercicio de producción escrita de transformación de textos, en la tercera prueba.

El juego de memoria contenía las UL trabajadas en la sesión y oraciones de ejemplo que se crearon a partir del *Diccionario CLAVE* (2006) y del *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006). El funcionamiento fue el siguiente: el alumnado debía encontrar las parejas de antónimos, es decir, las palabras simples y las palabras prefijadas, jugando al estilo del *memory card*. Debían leer las oraciones en voz alta y encontrar la traducción al término. El alumno que más fichas emparejadas obtenía, ganaba. Algunos ejemplos:

- e) a) ‘Intolerante’ (adj.) «No seas tan intolerante y acepta que los demás no piensen como tú.» / ‘Tolerante’ (adj.) «Tu compañero tiene una actitud muy tolerante con las otras opiniones.»
- f) b) ‘Descortés’ (adj.) «Fuiste descortés al no acompañar a los invitados hasta la salida.» / ‘Cortés’ (adj.) «Nos atendió un empleado muy cortés.»

La tercera prueba (tercera semana) está formada por dos actividades: una producción escrita y un ejercicio de comprensión. Cabe mencionar que solamente se pudo llevar a cabo la actividad de práctica controlada escrita y que se presenta a continuación. Se había planificado una actividad de práctica libre oral que no pudo hacerse por falta de tiempo en la sesión. Como en las demás pruebas, los participantes respondieron el formulario en el que pudieron resolver el texto propuesto y retomar el primer ejercicio sobre la asignación de significado y la discriminación de palabras sin prefijo, en esta ocasión, solamente de prefijos *des-* e *in-*, pero mezclado con palabras que no tenían prefijo, como *iniciar* o *después*.

El texto por transformar es una adaptación del ejercicio 1 de la página 438 del libro *Gramática en contexto* (Jacobi et al., 2011).

TABLA 1. Actividad

**Lee la descripción de Manolo. Escribe otro texto transformando las cualidades destacadas en lo contrario con la ayuda de los prefijos *des-* e *in-*.**

Manolo es alto, delgado y con una barba larga y cuidada que le da aspecto de hombre honesto. Es una de las personas más civilizadas y agradables que conozco. Es sumamente justo y sensato en todas sus decisiones. Por otro lado, es un ser muy sociable e inspira mucha confianza, de su boca, solo se escuchan palabras corteses. Es un hombre muy tolerante con los errores de los demás y nos hace sentir muy cómodos. Verlo siempre nos anima. Manolo es inventor y crea objetos útiles para todo el mundo. ¡Su casa siempre está tan ordenada! En definitiva, Manolo es una suma de perfecciones difíciles de superar.

Manolo es alto, delgado y con una barba larga y descuidada que...

Cada prueba tuvo una presentación preparada por la autora en la que se exponían las fases y los enlaces a los formularios. Las presentaciones de ambos niveles son las mismas y solamente difieren los códigos QR, por lo que a continuación se ofrece uno de los enlaces a la presentación: <https://view.genial.ly/5cf8f00e7bace00f2c4e2fe8/presentation-b1-morfologia-derivativa>

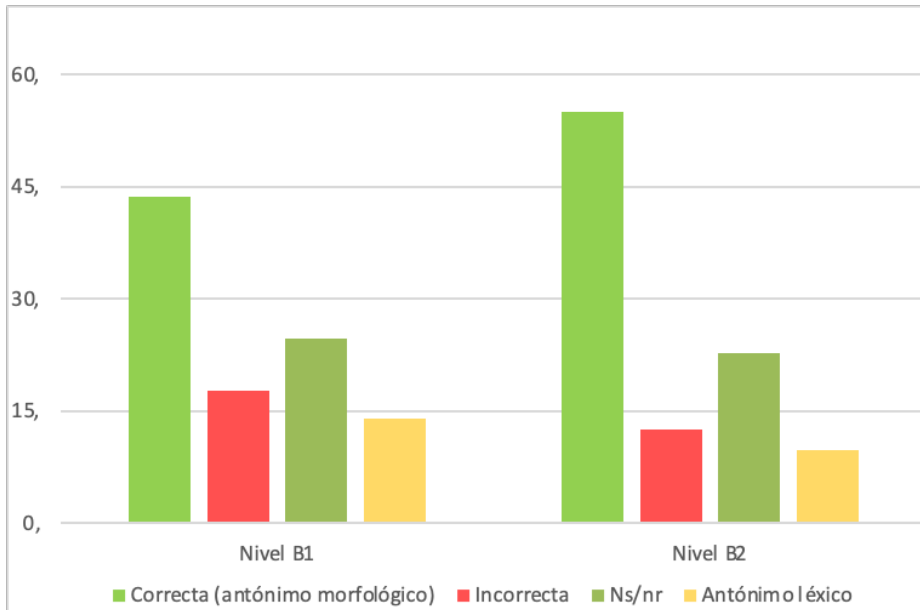
#### 4.3. RESULTADOS

En la primera prueba, que tuvo veintisiete participantes de nivel B1 y veintitrés de nivel B2, se evaluaban sus conocimientos previos. Los resultados indican que alrededor de un 50% de las respuestas de las actividades de producción fueron resueltas con un prefijo negativo, y alrededor de un 75% de las respuestas de la actividad de identificación fueron correctas. Es destacable que los porcentajes sean tan similares, ya que el nivel B1 no había tenido instrucción explícita de este mecanismo y el nivel B2, sí.

La palabra *desagradable* fue la palabra con más aciertos en todos los participantes. A pesar de que su estructura morfológica está muy alejada de las lenguas de contraste propuestas, es un adjetivo que aparece frecuentemente en niveles iniciales. Por otro lado, el error más común es la mezcla de los dos prefijos *des-* e *in-*, tal como se puede observar en algunas formulaciones: ‘inagradable’, ‘inconfiado’, ‘delógico’. Asimismo, algunos participantes optaron por dejar la pregunta en blanco o bien dar un antónimo léxico como contrario a las propuestas, tales como ‘alógico’, ‘irrazonable’ o ‘artificial’. Otro error común fue validar ‘unánime’ como palabra con prefijo negativo, con diecinueve respuestas en el nivel B1 y diez en el B2. Esto

se debe muy probablemente a una transferencia negativa de la L1, pues el prefijo alemán *un-* tiene un valor negativo. Este aspecto se comentó en la instrucción posterior.

GRÁFICO 1. Actividades 3, 4 y 5



En la segunda prueba hubo un total de veintiséis participantes en el nivel B1 y quince en el nivel B2. En la primera pregunta de reflexión, los participantes del nivel B1 identificaron más de una opción: algunos identificaron los prefijos, otros la negatividad, otros reconocieron la categoría gramatical y solamente uno no estableció ninguna relación. Sin embargo, la opción mayoritaria fue la identificación de los prefijos *des-* e *in-* como morfemas negativos. Contrariamente a lo que cabría esperar, el nivel B2 identificó sin dificultades el valor negativo, pero en menor medida la estructura morfológica. Se formularon algunas hipótesis interesantes: «si \*está consonante como principio es “in-”, si está un vocal: “des-”». En cuanto a la segunda y tercera preguntas, la gran mayoría respondió correctamente.

La cuarta pregunta no puede formar parte de los resultados por un error de formulación que llevó a los participantes a malinterpretar el significado y el objetivo de esta. La pregunta «María dice por teléfono que ella no es desordenada. ¿Qué crees que significa?» puede interpretarse de forma ambigua. Si bien el objetivo inicial era preguntar por el significado de la palabra desordenada, no se realizó la



palabra ni se preguntó específicamente, a diferencia de otras preguntas: ¿Qué crees que significa esta palabra? Por lo tanto, puede entenderse como una pregunta de comprensión lectora muy obvia (¿Qué crees que significa lo que dice María?), en la que la respuesta A) «María es muy ordenada» sería la correcta, o bien como una pregunta cuyo objetivo es definir el significado de desordenada, por lo que la respuesta B) «María no es ordenada» sería la correcta. Esta confusión puede verse reflejada en los resultados, que tienen una desviación muy clara, ya que las respuestas A y B obtuvieron aproximadamente un 50% cada una. Por otro lado, los participantes resolvieron excelentemente la cuestión terminológica –es decir, sobre si era un sinónimo o un antónimo– sobre la misma palabra. Más del 90% de las respuestas son correctas.

En la quinta pregunta, como en la primera, el alumnado estableció la relación con los prefijos y la negatividad, explicándolo o a través de equivalencias al alemán o al inglés. Algunos ejemplos tomados de las pruebas:

1. Traducciones: deshonesto = unehrlich, injusto = ungerecht, intolerante = intolerant (Nivel B1).
2. Identificación del prefijo y/o de la estructura: «Es sind Verneinungen oftmals unterscheiden sie sich von ihren positiven Gegenstücken durch die Vorsilbe» (*Son negaciones, a menudo se diferencian de su contrario positivo a través del prefijo*<sup>3</sup>); «Struktur ist die Gleiche wie im Spanischen. Prefix + Wort» (*La estructura es la misma que en español. Prefijo + palabra*<sup>4</sup>) (Nivel B1).
3. Análisis contrastivo: «En alemán algunos también tienen un prefijo negativo, pero en alemán existen distintos que, en el español, como «un(aufmerksam)»; «También hay algunos como en el español (tolerante - intolerante; tolerant - intolerant)» (Nivel B1); «Todas empiezan con un prefijo que muestra que son negativas, en alemán e inglés también» (Nivel B2).
4. Asignación de significado negativo: «Muchas veces en los tres idiomas antónimos tienen prefijos como «in», «des», «anti»... Traducción: unehrlich, ungerecht, intolerant, unangenehm, unordentlich» (Nivel B2).

Por último, en la sexta pregunta, en la cual los participantes debían seleccionar el valor de los prefijos de entre los tres propuestos, de nuevo más del 90% respondió correctamente a la pregunta. Sobre la actividad con tarjetas, a pesar de que no quedó registro escrito de la actividad con fichas de antónimos, se puede confirmar

<sup>3</sup> Traducción propia.

<sup>4</sup> Traducción propia.

que los participantes resolvieron con éxito el ejercicio. El vocabulario que generó más dudas fue: cortes/descortés, sensato/insensato y honesto/deshonesto.

En cuanto a la tercera y última prueba, en la cual se evaluaban los conocimientos adquiridos en las pruebas anteriores, un total de catorce alumnos del nivel B1 y diecisiete del nivel B2 participaron. Los gráficos muestran unos resultados muy positivos:

GRÁFICO 2. Actividad Transformación de texto

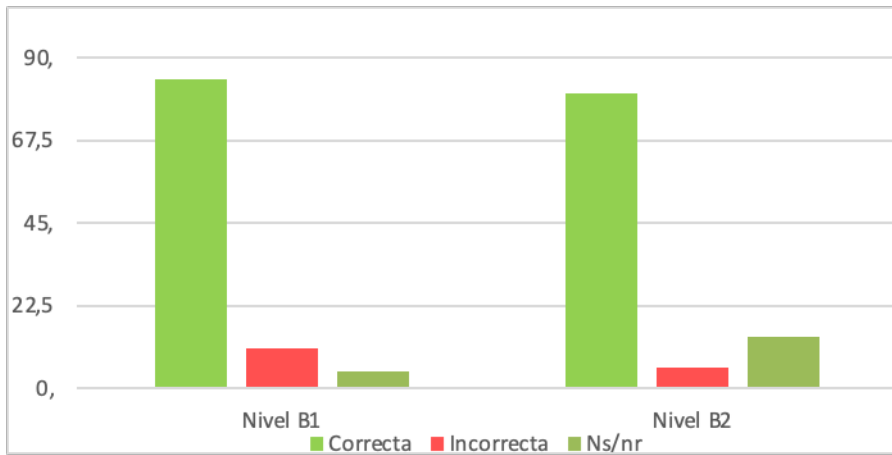
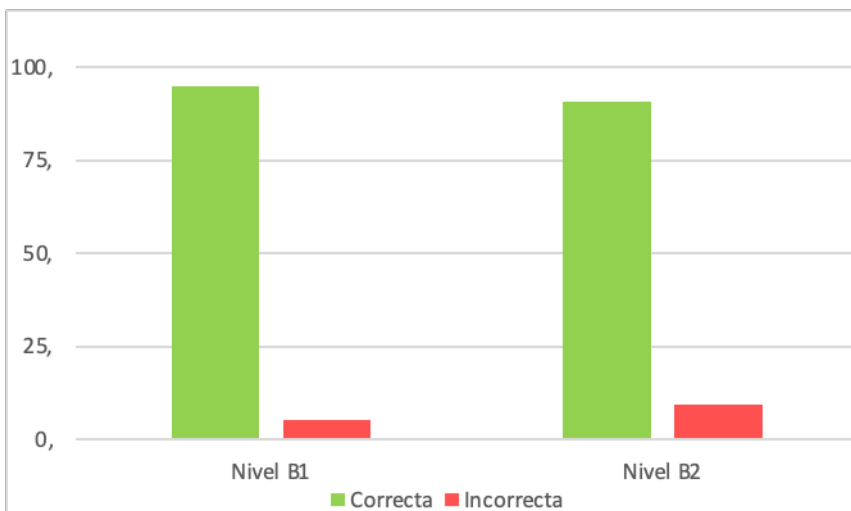


GRÁFICO 3. Actividades 2



En la primera actividad, más de un 80% de las respuestas son correctas en ambos niveles, mientras que en la segunda se sitúa en más de un 90%. Es de especial interés el mayor número de aciertos en el nivel B1 que en el nivel B2 —un 84,29% frente un 80,39% en la primera, y un 94,68% frente a un 90,74%—. En el nivel B1 se marcaron erróneamente las palabras ‘despertar’ e ‘inocente’ como prefijadas y negativas, y en el nivel B2, ‘despertar’, ‘inocente’ ‘iniciar’ y ‘después’.

De todos los resultados presentados en las tres pruebas, se obtuvo una mejora de entre el 20% y el 30% de la primera prueba respecto a la segunda, y una mejora del 10% de la segunda a la tercera. Estos datos son claramente positivos para el objetivo de este estudio, ya que se demuestra con este argumento de las respuestas correctas que el alumnado ha asimilado la estructura morfológica planteada y ha adquirido su significado, por lo que ha sido capaz de ponerlo en práctica en las actividades posteriores.

## 5. CONCLUSIONES

En este estudio se ha expuesto la importancia de la didáctica de la morfología derivativa en el aula de ELE y se han propuesto actividades siguiendo las pautas del enfoque léxico: reconocimiento, identificación, asignación de significado y producción. Además, se ha establecido un análisis contrastivo con la L1 del alumnado germanófono y se ha incorporado en el diseño de la propuesta didáctica.

Al inicio, se partía de la hipótesis de que la enseñanza de la morfología derivativa en el léxico consolida y acelera el aprendizaje de español, y, en segundo lugar, que si se tiene en cuenta la L1 del estudiante mediante un análisis contrastivo y una predicción de errores, esta instrucción sobre la configuración morfológica se ajustará más al aprendiz y, por lo tanto, será más exitosa.

Los resultados del estudio experimental demuestran que la instrucción explícita de morfología derivativa en ELE ha mejorado los conocimientos del alumnado, ya que se ha obtenido una mejora de hasta un 30% en las respuestas correctas tras dicha instrucción. Los participantes han mostrado no solamente una mejora en la comprensión, sino también en la producción de estas estructuras, y además se han formulado hipótesis que les ayudan en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, uno de los aspectos más sorprendentes han sido los resultados del nivel B1 que, en la tercera prueba, eran mejores que los del nivel B2. Esto puede deberse a varios factores, entre ellos el hecho de que el estudiantado de B2 haya podido fosilizar algunos errores en cuanto a prefijación negativa se refiere. Cabe recordar que otras condiciones como la cantidad de alumnos, el aula o aspectos individuales también han podido contribuir a estos resultados. Así pues, se puede confirmar que es ade-

cuado introducir este mecanismo morfológico como herramienta de aprendizaje desde el nivel intermedio B1.

En conclusión, queda patente la necesidad de un continuo análisis morfológico y semántico del léxico español adaptado al aula ELE a través de actividades que incorporen las unidades léxicas en contexto y faciliten al alumnado herramientas para ampliar su vocabulario y mejorar su proceso de aprendizaje. Este estudio podría seguir desarrollándose con el conjunto total de prefijos negativos y ampliando las actividades a niveles inferiores y superiores, adecuando los contenidos y las formulaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEMANY BOLUFER, J. (1920). *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana*. Librería general de Victoriano Suárez.
- ÁLVAREZ CAVANILLAS, J. (2017). Un enfoque léxico en los manuales de ELE. En F. HERRERA y N. SANS (Eds.), *Enseñar léxico en el aula de español* (pp. 57-69). Difusión.
- BALSER, J., CALDERÓN VILLARINO, I., ELICES MACIAS, A., GRIMM, A., KOLACKI, H. y LÜTZEN, U. (Eds.). (2010). *¡Apúntate! 3*. Cornelsen.
- BARQUERO, A., BZARMA, L., CORPAS, J., CREOVETTO, P., DÍAZ, E., JESKE, CI-M., JIMÉNEZ ROMERA, NAVAÍTO, J. y PERDELLAS, R. (Eds.), (2011). *¡Adelante! Nivel intermedio*. Klett.
- BOSQUE, I. (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. SM.
- BREA, M. (1994). A propósito del prefijo *des-*. En J. SÁNCHEZ LOBATO, B. PEIRA y B. PALLARES, (Eds.), *Sin fronteras: homenaje a María Josefa Canellada* (pp. 109-124). Complutense Editorial.
- CARTAGENA, N., y GAUGER, H.-M. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. 2, Nominal- und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung d.wichtigsten grammatischen Unterschiede, Vom Inhalt zu den Formen, Falsche Freunde*. Duden Verlag.
- CLARENZ-LÖHNERT, H. (2004). *Negationspräfixe im Deutschen, Französischen und Spanischen: ein Beitrag zur kontrastiven Linguistik (Linguistik)*. Shaker.
- CORPAS, K., GARCÍA, E. y GARMENDIA, A. (2005): *Aula internacional 3*. Difusión.
- DAVIES, M. (2018). *A Frequency dictionary of Spanish: core vocabulary for learners*. Routledge.
- DONALIES, E. (2007). Begehen, entgehen, ergehen, vergehen, zergehen: Präfixverben und ihre Bedeutung (aus „Grammatik in Fragen und Antworten“). *Sprachreport: Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, 23, 22-24.
- DUDEN. (1998). *Duden: die Grammatik* (6.ª ed.). Duden Verlag.
- GIBERT-SOTELO, E. (2015). Descomposición léxico-conceptual de los verbos parasintéticos con prefijo *des-*. En A. DE LUCAS VICENTE, A. GORDEJUELA SENOSIÁN, D. IZQUIERDO ALEGRÍA, F. JIMÉNEZ BERRIO y M. CASADO VELARDE (Eds.), *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General* (pp. 203-215). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

- GIBERT-SOTELO, E. (2017). *Source and negative prefixes: On the syntax-lexicon interface and the encoding of spatial relations* [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/461414>
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- JACOBI, C., MELONE, E. y MENON, L. (2011). *Gramática en contexto: curso de gramática para comunicar*. Edelsa.
- JIMÉNEZ JULIÁ, T. y LÜBKE, B. (2013). Los contextos preposicionales en español y en alemán. Aproximación contrastiva. *Verba*, 40, 235-252.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- MARTÍN GARCÍA, J. (2014). La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. *redELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 11, 57-72.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 34(1), 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- MARTÍN, E. y SANS, N. (2014a). *Gente hoy 2*. Difusión.
- MARTÍN, E. y SANS, N. (2014b). *Gente hoy 3*. Difusión.
- MONTERO CURIEL, M.<sup>a</sup> L. (1999). *La prefijación negativa en español*. Universidad de Extremadura
- MORIN, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87(2), 200-221. <https://www.jstor.org/stable/1193033>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- READ, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.
- ROBLES GARCÍA, P. y SÁNCHEZ-GUTIÉRREZ, C. (2016). La morfología derivativa en los manuales de español elemental estadounidenses: un Estudio exploratorio. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1(15), 70-86.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. (2013). *Priming morfológico y conciencia morfológica. Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. H. (2014). Morfología derivativa y manuales de E/LE: un análisis crítico. *Anexos de la Revista de lexicografía*, 31, 163-178.
- SANTIAGO ALONSO, G. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. *Lingüística*, 1(54), 397-410.
- SERRANO-DOLADER, D. (2011). Base selection and prefixing: The prefix *des-*. En J. L. CIFUENTES HONRUBIA y S. RODRÍGUEZ ROSIQUE (Eds.), *Spanish Word Formation and Lexical Creation* (pp. 255-281). John Benjamins.

- SERRANO-DOLADER, D. (2012). Sobre la didáctica de la formación de palabras. En E. T. MONTORO DEL ARCO, *Neología y creatividad lingüística* (pp. 183-215). Universitat de València.
- TALMY, L. (2000). *Towards a Cognitive Semantics*. MIT Press.
- TROITIÑO, S. (2017). Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica. En F. HERRERA, y N. SANS (Eds.), *Enseñar léxico en el aula de español* (pp. 143-161). Difusión.
- VERMEER, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234. <http://dx.doi.org>
- VOIGT BURGHARD (1992). Präfigierung und Abwandlung (Modifikation). En *DaF* (29), 100-104. Herder Institut.
- VV. AA. (2006). *Diccionario CLAVE: diccionario de uso del español actual*. SM.