

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA  
Departamento de Lenguas Aplicadas  
y Humanidades

**Una propuesta didáctica  
para la enseñanza / aprendizaje  
de los sufijos apreciativos en E/LE**

Programa:  
Máster en Enseñanza del Español como Lengua  
Extranjera

Alumna:  
**Aránzazu Santos Muñoz**

Tutora:  
**Dra. D<sup>a</sup> Cristina Vela**

Madrid, junio de 2006

# ÍNDICE

	Página
1. Introducción.....	3
2. Justificación del tema.....	8
2.1. Didáctica de E/LE: multidisciplinar.....	8
2.2. Gramática pragmática: Teoría y práctica.....	9
2.3. Regla vs. Uso en la enseñanza de E/LE.....	11
2.4. Los sufijos apreciativos y el <i>MCER</i> .....	14
3. Marco Teórico.....	19
3.1. La cuantificación con sufijos diminutivos y aumentativos.....	21
3.2. Los sufijos apreciativos y el proceso de lexicalización.....	25
3.3. Descripción del uso actual de los sufijos apreciativos en Madrid..	32
3.3.1. Valores semánticos y connotativos de los sufijos diminutivos.....	34
3.3.1.1. El sufijo <i>-ete</i> .....	34
3.3.1.2. El sufijo <i>-ito</i> .....	37
3.3.1.3. El sufijo <i>-illo</i> .....	47
3.3.2. Valores semánticos y connotativos de los sufijos aumentativos.....	51
3.3.2.1. El sufijo <i>-azo</i> .....	51
3.3.2.2. El sufijo <i>-ón</i> .....	54
3.3.2.3. El sufijo <i>-ote</i> .....	56
3.3.2.4. El sufijo <i>-orro</i> .....	57
3.3.3. Funcionamiento y posibilidades de combinatoria entre sufijos apreciativos.....	62
4. Aplicación Didáctica.....	67
4.1. Descripción de la propuesta didáctica.....	67
4.2. Propuesta de actividades.....	71
4.3. Anexos.....	121
5. Conclusión.....	147
6. Bibliografía.....	150

## 1. INTRODUCCIÓN

Numerosos trabajos coinciden en afirmar que el desarrollo de la competencia gramatical es sin duda un medio necesario, pero no suficiente, para el aprendizaje de una lengua. Los más recientes apuntan además hacia una visión de la gramática como algo impredecible y abierto, que ha de ser orientada hacia la experiencia operacional.

Estas consideraciones, que en la actualidad son dadas como válidas por la gran mayoría de investigadores, docentes y demás especialistas de la enseñanza / aprendizaje de lenguas segundas, han sido fruto de una panorámica que ha ido cambiando a lo largo de los siglos, presentando en las últimas décadas una especial tendencia integradora en lo que se refiere a las múltiples y diversas disciplinas que confluyen en la Didáctica de L2.

A lo largo de la historia y atendiendo a una perspectiva panorámica, se observa que una gran mayoría de enseñantes han venido acogiendo al estudio de la gramática del español desde la perspectiva de la teoría lingüística, a pesar de que a lo largo de los años, teoría lingüística y didáctica de lenguas han pretendido objetivos diferentes. Por ello, un gran número de análisis gramaticales utilizados en la enseñanza de ELE que siguen modelos tradicionales presentan contradicciones e imprecisiones que nada ayudan a una mejor comprensión de la lengua, presentando una preocupación casi exclusiva por los problemas formales. Por otra parte, el hecho de que existan muchos modelos lingüísticos diferentes y por tanto, distintas concepciones de la lengua, hace que existan asimismo diversos tipos de gramática, entendiendo por ‘gramática’ “el conjunto de características internas que definen una lengua, pero también en tanto que formalización de esas características o explicación metalingüística de la lengua” (Pastor, 1996-1998: 221).

Este hecho, desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, ha supuesto en muchas ocasiones un obstáculo para la enseñanza de L2, dada la inexistencia, en muchos casos, de una coherencia formal y de contenidos, ya que no todos los especialistas coinciden en cómo interpretar y dónde ubicar la reflexión lingüística en el aula.

Por poner varios ejemplos significativos, señalaremos que ya en los años 70 tuvo lugar

el primer intento de dar protagonismo a la semántica en el constructo gramatical. Sin embargo dicho intento fracasó, y este fracaso pudo haberse debido a la concepción del modelo. Asimismo, desde la década de los 80, la semántica ha ido adquiriendo un mayor protagonismo en el modelo gramatical, acercando poco a poco léxico y sintaxis. Tanto es así que ya hace casi una década, Fernández (1997) desarrolló un estudio sobre el análisis de errores de aprendientes de ELE el cual, entre sus principales conclusiones, ponía de manifiesto el hecho de que la raíz muchos problemas tradicionalmente ligados a la enseñanza del español como lengua extranjera era léxica.

Hoy por hoy, nosotros, como profesores de ELE, hemos de preguntarnos qué supone abordar la enseñanza a través del significado, qué entendemos por significado, o incluso por conceptos más amplios, tales como semántica, pragmática, aprendizaje significativo, etc.

Por otra parte, y en líneas más generales, es incuestionable que el tema de los sufijos apreciativos ha sido desde siempre punto de discordia entre gramáticos, lingüistas y demás estudiosos de la lengua. Tomando como punto de partida la clasificación que tradicionalmente se ha venido haciendo de los mismos, podemos afirmar que se trata de sufijos que generalmente no alteran la categoría gramatical de la base a la que se añaden, ni transforman de una manera determinante el significado de la misma. Permanece por tanto el significado referencial, que con frecuencia está sujeto a un proceso de cuantificación de sus propiedades (disminución o aumento) o de calificación. Estos sufijos apreciativos, denominados también potestativos, afectivos o expresivos, en función del autor, suelen dividirse a su vez en tres grupos: diminutivos (que transmiten un concepto de pequeñez, y por tanto, de afectividad), aumentativos, que conllevan una gran dimensión, y peyorativos que significan lo desagradable y ridículo.

El interés por este tema surgió de una situación que tuvo lugar hace cuatro años en una fiesta de Erasmus en Madrid, a la que acudí invitada por un amigo alemán. En el local donde se celebraba la fiesta, apareció una danesa, a mi parecer muy atractiva, lo cual hizo que descaradamente algunos de los hombres volvieran la cabeza hacia ella. En ese momento yo estaba conversando con un madrileño y un alemán, y al observar el interés demostrado por parte del madrileño, le hice un gesto insinuándole que me indicara qué

le parecía la chica. Su respuesta fue *‘demasiado guapita’*, a lo que rápidamente el alemán replicó que él la conocía y que si quería podía presentársela.

Lógicamente, la utilización del diminutivo en ese enunciado nada tiene que ver con el tamaño; ni siquiera con ningún rasgo cariñoso hacia la danesa. Resultó difícil el explicar por qué nuestro amigo había utilizado *-ita*, dificultad que cualquier profesor de español hubiera podido encontrar, tras haber realizado una explicación en clase de E/LE de los sufijos aumentativos y diminutivos desde un punto meramente normativo y tradicional, presentándolos como series alomórficas con un único valor.

Cualquier hablante nativo de español que observe la situación que acabamos de describir, se daría cuenta de la gran variación de significado ofrecida por *-ito*, que ha ido desde el tradicional diminutivo, pasando por la presupuesta connotación de cariño, hasta convertirse prácticamente en un despectivo. Sin embargo, no resulta así de fácil para un aprendiente de E/LE, el cual, siguiendo con la tradición en muchos casos puede observar grandes contradicciones en el empleo de estas formas.

Hemos considerado interesante continuar indagando en esta parcela de la lengua, confiriéndole esta vez un enfoque didáctico. Se trata de una parcela de la gramática en la que entran en juego no sólo elementos morfológicos, sino que requiere una descripción y explicación ante los aprendientes de E/LE de aspectos pragmáticos, socioculturales, rasgos prosódicos, etc., todos ellos características propias del español. Además, se trata de un tema que aun en la actualidad presenta una gran laguna lingüística que cubrir, sobre todo, desde un punto de vista de la didáctica de E/LE.

Por otra parte, la dificultad que presenta la sistematización de los sufijos apreciativos desde la perspectiva de la lengua en uso, sumada a la dificultad que supone llevarlos al aula desde un punto de vista totalizador y no meramente formal, tal y como en líneas generales se ha venido haciendo hasta ahora, han supuesto dos factores claves en la decisión de llevar a cabo este trabajo.

El principal objetivo que se pretende con el mismo es realizar una pequeña aportación a la enseñanza/aprendizaje de ELE, que pueda servir tanto a profesores como a alumnos en el desarrollo de su actividad docente/discente, ofreciendo una descripción de esta parcela de la lengua no sólo como un aspecto más dentro de la gramática / morfología del español, sino concediendo al alumno una serie de estrategias que le ayuden a favorecer un aprendizaje reflexivo de la gramática, unido siempre a aspectos socioculturales, pragmáticos, e incluso relacionados con el elemento intercultural.

Nuestra propuesta está pensada inicialmente para un grupo meta en situación de inmersión y en gran medida se centra en el uso real que de los sufijos apreciativos se realiza en Madrid. Partiendo de este uso, se desarrollan una serie de actividades con el fin de potenciar, en todo momento la competencia comunicativa de los aprendientes, sobre todo, dentro de lo que el *MCEER* establece como “ámbito personal”, precisamente por ser éste el que más a menudo plantea situaciones en las que aparecen las formas sufijales objeto de nuestro estudio. Sin embargo, muchas de las actividades que se proponen en el apartado 4.2. de esta memoria son aplicables a grupos meta con otras características y necesidades. A lo largo del presente trabajo, por lo tanto, hemos intentado desarrollar los principales aspectos teóricos y prácticos, lingüísticos y no lingüísticos, que todo profesor de E/LE debería tener en cuenta a la hora de proponer una clase centrada en la enseñanza de los sufijos apreciativos, y consideramos que en todo momento, ha de ser el profesor, en última instancia, quien habrá de decidir qué tipo de actividad corresponde llevar a cabo en cada fase del proceso de enseñanza/aprendizaje, obviamente en función del nivel, necesidades y preferencias de los alumnos.

A lo largo de las siguientes líneas ofrecemos al lector, en primer lugar, los principales motivos por los cuales consideramos nuestra propuesta pertinente y acertada (justificación del tema). A continuación pasaremos a desarrollar el marco teórico en el que nos basamos para la elaboración de la misma; en éste incluiremos, por una parte, una descripción desde un punto de vista más tradicional y normativo, para, posteriormente, pasar a describir el uso actual de las formas sufijales apreciativas más utilizadas en Madrid, intentando ofrecer los matices semánticos y connotativos más

frecuentes en cada una de ellas. Este apartado ha sido elaborado, en función de los datos extraídos del *CREA*<sup>1</sup>, y de la captación de ocurrencias que en su mayoría provienen de enunciados de la lengua oral, en situaciones cotidianas y coloquiales dentro de Madrid. Por último, incluimos una aplicación didáctica que consiste, en una propuesta de actividades variadas que intentan mejorar las diferentes competencias de los alumnos, siempre partiendo de una explicación del uso real de los sufijos apreciativos. Dado que tomamos la cuantificación lingüística como punto de partida para nuestro análisis, subrayamos que nuestro estudio se centra sobre todo los sufijos denominados diminutivos y aumentativos, no incluyendo el grupo de los despectivos más que en situaciones puntuales y pertinentes.

Para concluir, consideramos importante resaltar el carácter sincrónico de nuestro trabajo y el hecho de que la aplicación didáctica está diseñada para el estudio de los sufijos apreciativos desde una perspectiva totalizadora, atendiendo a elementos fundamentales para la comunicación, tales como la entonación, el contexto situacional, intención del hablante, etc.

---

<sup>1</sup> Los ejemplos del corpus que utilizamos han sido recogidos, en su gran mayoría, de situaciones cotidianas dentro de Madrid durante los últimos años. Este corpus fue ya utilizado para el trabajo del D.E.A., y los ejemplos supervisados por el Dr. Vidal Lamíquiz, Director del trabajo del DEA (Santos, 2003).

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

### **2.1. Didáctica de E/LE: multidisciplinar**

En la actualidad la mayoría de los trabajos que tratan sobre cómo abordar la enseñanza de una L2 se muestran partidarios de un acceso a través del significado siempre que sea posible, pero esta concepción actual implica y engloba conceptos tales como ‘proceso de aprendizaje inductivo’, ‘importancia de los aspectos socioculturales’, o la compleja y reciente concepción del significado de aprender/enseñar una unidad léxica, entre otros. Sin embargo, aún existen muchas parcelas de la lengua que quedan sin definir en los manuales y demás material de E/LE atendiendo a la teoría dada por válida en los últimos trabajos de los autores más significativos en la didáctica de L2. Los sufijos apreciativos es una de ellas.

Por citar un ejemplo, Castro (1996-1998) aboga por la realización de propuestas destinadas a desarrollar y potenciar las estrategias para inferir connotaciones de orden sociocultural en las palabras y en especial para que los estudiantes de español puedan seguir incrementando su conocimiento del significado de las mismas fuera del contexto académico. Esta perspectiva supone que los aspectos socioculturales dejan de ser un “añadido” y pasan a convertirse en algo intrínseco al lenguaje, y por tanto, han de verse integrados en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El aspecto social y cultural en el léxico, así como en las diversas manifestaciones de la lengua, entran a formar parte del todo integrador que supone la Didáctica de L2.

Como vemos, concurren múltiples disciplinas en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, y nadie puede obviar la constatación del carácter multidisciplinar del estudio de la didáctica de segundas lenguas, ni el gran auge y aceptación de la pragmática, que, desde hace un par de décadas, ha supuesto el desarrollo de nuevos enfoques comunicativos en los que formalismo y funcionalismo se fusionan buscando una descripción más completa y adecuada de la lengua. Y es que, tanto si entendemos la pragmática en tanto que teoría de la comunicación lingüística (Ortega, 1988), como si la concebimos como el estudio del lenguaje en uso (Reyes, 1990), se trata de una

disciplina que establece un estrecho vínculo con el enfoque comunicativo desarrollado durante las últimas décadas.

En palabras de Ellis (1994: 1):

“The developments in SLA research over the years have been of several kinds. One development concerns the scope of the field of enquiry. Whereas much of the earlier work focused on the linguistic – and, in particular, the grammatical – properties of the learner language and was psycholinguistic in orientation, later work also adopted a sociolinguistic perspective.”

Esto demuestra de nuevo el carácter multidisciplinar de la enseñanza / aprendizaje de ELE y arrastra sin duda a la didáctica de segundas lenguas hasta campos de estudio tales como la sociología, psicología, pragmática, antropología, etc., que hasta hace poco habían estado completamente eclipsados por la lingüística y la gramática.

## **2.2. Gramática pragmática: Teoría y práctica**

En opinión de Matte Bon:

“Si se sigue la idea desarrollada por la lingüística pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además que la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de las que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado. Esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en funciones, y no en categorías morfosintácticas.” (Matte Bon, 1988: 113)

Esta misma idea es subrayada por Escandell (1994-1995) al señalar que resulta necesaria la descripción y explicación de los usos de la lengua, puesto que en efecto, hay un gran número de fenómenos cuya explicación escapa a los mecanismos de la gramática y cuyo análisis requiere por tanto un enfoque que tenga en cuenta todos los factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación: ni todo puede explicarse desde un punto de vista exclusivamente gramatical, ni todo puede explicarse desde un punto de vista exclusivamente pragmático. Hemos de conseguir adoptar por tanto un punto de vista integrador, en el que gramática y pragmática se fusionen y complementen, con el fin de realizar una descripción y explicación lo más completas posible, de los usos de la lengua.

Esto supone atender por una parte al formalismo,- desde el punto de vista gramatical-, pero también a elementos tan importantes como son los factores extralingüísticos, la entonación, contexto, la intención del hablante, el comportamiento general, y demás componentes de la comunicación, y es precisamente lo que pretendemos alcanzar con nuestro estudio: realizar una propuesta totalizadora que, partiendo del estudio de los sufijos apreciativos, y siempre prestando una especial atención al uso real que de éstos se realiza en Madrid, nos sirva para presentar a los alumnos una serie de componentes que, de forma especial en este tema, se envientran estrechamente relacionados. De esta manera, la gramática no se convertirá en algo puramente teórico y formal, sino que servirá de base para la reflexión pragmática, sociocultural, etc. Esto a su vez, se verá traducido en una mejora en el desarrollo de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, lo cual, en su conjunto, incidirá sin duda positivamente en el proceso de aprendizaje y competencia comunicativa de los alumnos.

Por otra parte, “hoy en día ser hablante competente de una lengua implica no sólo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso interactivo y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir, así como al contexto social en que se produce la comunicación” (Brucart, 1996-1998: 28).

De esta forma, el enseñar / aprender una lengua se convierte en mucho más que la mera práctica de estructuras formales, lo cual lleva consigo el desarrollo y evolución de nuevas técnicas de enseñanza, fruto de la fusión de las nuevas concepciones y enfoques adoptados. Esta idea a su vez enlaza con la observación de las formas lingüísticas en uso y la importancia de la actitud e intención del hablante, que puede modificar el sentido prototípico de una forma lingüística dada (cf. 2.3.).

A pesar de que la gran mayoría de investigadores, lingüistas, docentes y demás especialistas parece estar de acuerdo en esta concepción totalizadora e integradora de la enseñanza de L2, resulta sorprendente no obstante el hecho de que a menudo la actividad en las aulas e incluso el diseño de algunos materiales didácticos, como hemos

podido constatar, muestran una realidad muy distinta<sup>2</sup>. En la mayoría de los casos puede constatarse una falta de aplicación de la teoría que todos aceptamos como válida. Se trata de una paradoja que nos lleva cuanto menos a cuestionarnos cuáles son los motivos que enfrentan teoría y práctica.

En nuestra opinión, existen varias razones principales para ello. La primera son las diferentes concepciones del lenguaje, y, partiendo de éstas, las distintas formas de sistematización de la lengua, que se traducen en diversas posibilidades de presentación de las mismas a los aprendientes.

Otro de los motivos es la dificultad que se presenta a la hora de elegir entre los conceptos de norma y uso, tema que ha sido el centro de múltiples disertaciones y teorías en los últimos tiempos, al cual nos referimos en el siguiente apartado.

### **2.3. Regla vs. Uso en la enseñanza de E/LE**

“El *Diccionario de lingüística aplicada de lenguas* de Richards, Platt y Platt, proporciona dos acepciones de ‘uso lingüístico’; una de ellas, y la que a nosotros nos interesa es: “Manera en que las personas hablan y escriben en realidad” (Moreno, 1996-1998: 213)”. En este sentido, el uso lingüístico está estrechamente relacionado con el concepto de ‘actuación’ chomskiano y puede ser estudiado a partir de análisis de muestras de lenguaje auténtico.

En cuanto al concepto de ‘regla’, si atendemos a la definición propuesta por los mismos autores, nos encontramos con que también ofrece polisemia:

La primera acepción es: “Enunciado acerca de la formación de unidades lingüísticas (atendiendo siempre a la gramática tradicional).

La segunda acepción se refiere el “enunciado acerca de la formación de una unidad lingüística o acerca de la relación entre unidades lingüísticas. Las reglas describen y analizan (generan) las estructuras de una lengua y transforman las estructuras en oraciones (según a la gramática generativa).

---

<sup>2</sup> En el caso de los sufijos apreciativos esta carencia resulta aún más acusada. Tras analizar diversas publicaciones, hemos constatado una falta de material aplicado a E/LE en el que se incluya el tratamiento del tema desde un punto de vista global y totalizador.

En cualquier caso, aceptando como válida la primera definición, manejamos el concepto “enunciado acerca de los elementos lingüísticos”, pero llegados a este punto cabe preguntarse, ¿qué es lo correcto?, ¿quién lo determina?

Desde hace siglos gramáticos, lingüistas, etc. han confluído en la opinión de que la lengua, y más concretamente la gramática del español, presenta zonas de inestabilidad lingüística. Esto significa que no todo en la lengua puede explicarse a través de una clasificación formal ni de una descripción meramente gramatical, hecho que, por otra parte, ha dificultado enormemente realizar una descripción de determinadas parcelas lingüísticas. Si a esto le añadimos la dicotomía existente entre norma y uso, el hecho de establecer un punto de partida que resulte bien definido a veces puede convertirse en una tarea realmente ardua incluso para los propios especialistas y profesores de E/LE.

Por otra parte, como todos sabemos, en el español existen decenas de hechos lingüísticos que contradicen la prescripción de las reglas y que sin embargo son utilizados de forma asidua por las diferentes comunidades de hablantes. Este hecho, en nuestra opinión, resulta remarcable, dado que en ocasiones puede provocar confusión en los alumnos de ELE<sup>3</sup>, sobre todo en aquéllos que se encuentran en situación de inmersión.

En el caso de los sufijos apreciativos esta inestabilidad resulta aún más latente, tanto si atendemos a una perspectiva panorámica, como si realizamos un estudio desde un punto de vista sincrónico, tal y como es el caso del presente trabajo.

Resulta innegable que la dificultad que presentan estas formas, así como su sistematización, se ve en muchos casos agravada por factores tales como una falta de consenso en la descripción, diferencias regionales, preferencias sociolingüísticas en función de la comunidad de hablantes, preferencias individuales, la evolución y los cambios que se producen (diacronía), y en especial la infinidad de valores connotativos que pueden adquirir en función del contexto situacional, la entonación, etc.

---

<sup>3</sup> Especialmente en aquéllos que se encuentran en situación de inmersión, y que están sometidos a un input que en muchos casos difiere de lo normativo o lo estudiado en el aula.

Todos estos elementos, obviamente, hacen que la enseñanza/aprendizaje de las formas sufijales apreciativas no resulten fáciles ni para alumnos ni para enseñantes, siendo estos últimos en definitiva quienes han de conseguir un aprendizaje centrado en el alumno, con el objetivo de guiar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, hacia una mejora de la competencia comunicativa, lo cual supone, siempre que sea posible, apostar por un aprendizaje inductivo.

Si nuestro objetivo último como docentes de E/LE ha de ser mejorar la capacidad de comunicación de nuestros alumnos, ¿por qué en muchos casos se obvia el uso real de la lengua ofreciendo únicamente las normas tradicionales, a pesar de que en numerosas ocasiones difieran del uso real y actual que de la misma hace la comunidad de hablantes nativos?

Es cierto que en la actualidad, gracias a la generalización de los métodos inspirados en el enfoque comunicativo, se puede constatar una clara inclinación hacia la tendencia que antepone el uso real a la regla académica, inclinación que aún se ha hecho más marcada a medida que han ido ganando apogeo disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, etc. Sin embargo, a pesar de esto, autores actuales, centrados en el estudio de la Didáctica de ELE, concluyen en sus trabajos más recientes que hacen falta obras guía de uso lingüístico, que informen acerca de la realidad objetiva de la lengua, de cómo son los usos, subrayando en algunos casos que “a la hora de fijar los límites hay que contar con toda la información posible sobre la realidad objetiva: dónde se utiliza, desde cuándo, qué tipo de hablantes, en qué clase de situaciones, (...)” (Moreno, 1996-1998: 215)

Igualmente, numerosos estudios actuales constatan que en líneas generales, los materiales didácticos no prestan suficiente atención a la variedad coloquial<sup>4</sup>.

Nosotros mismos, tras haber analizado en profundidad los libros y materiales de E/LE más utilizados en la actualidad, podemos afirmar que el lenguaje de la calle, aquél que

---

<sup>4</sup> A pesar de la necesidad de disponer de una gramática del español coloquial, subrayada ya hace un par de décadas por diversos autores, en la actualidad tras haber analizado el material didáctico más actual para la didáctica de E/LE (diversas gramáticas y métodos de enseñanza), constatamos que no existe ninguna obra que dedique un capítulo o apartado concreto a este tema, desde el punto de vista del uso real de los sufijos apreciativos dentro del español coloquial (lengua hablada).

escuchamos por norma general en situaciones de cotidianidad, no especializadas, en muchos casos queda relegado a situaciones puntuales, concediendo por norma general más importancia a otro tipo de variedades expresivas y de uso.

En cuanto al uso real de los sufijos apreciativos, y las diversas posibilidades que éstos ofrecen, podemos constatar que la bibliografía reciente, aplicada a la enseñanza de E/LE, se reduce a un par de artículos de corte más bien teórico, o al menos, que no presentan un enfoque didáctico multidisciplinar y totalizador<sup>5</sup>.

Somos conscientes de la dificultad y complejidad del tema, y de que el hecho de que este tipo de sufijación aparezca habitualmente en la lengua oral, en un registro muy coloquial, presentando infinidad de posibilidades expresivas en función de diversos y complejos factores como la intención del hablante, etc., dificulta la realización de una descripción exhaustiva de las opciones expresivas y de matiz de los mismos, y lo que es aún más difícil, una descripción de su funcionamiento en la lengua real.

Sin embargo en nuestra opinión, se trata de un tema, que supone un excelente punto de partida para trabajar en el aula una parcela de la lengua desde diferentes perspectivas, todas ellas interrelacionadas, y dirigir así a los alumnos hacia un aprendizaje reflexivo, presentando formas lingüísticas e input actuales y adecuados al uso real de la lengua, que les permitan “aprender a aprender”, elaborando estrategias para una mejora de su competencia comunicativa, -tanto desde el punto de vista lingüístico, como desde el punto de vista de la adquisición de comportamientos y patrones culturales y sociolingüísticos-, todos ellos, en gran medida, rasgos idiosincrásicos del español.

#### **2.4. Los sufijos apreciativos y el MCER**

Por otra parte, hasta la publicación del *MCER* (2002), la Didáctica de lenguas se centraba en cuatro destrezas principales a la hora de aprender una lengua extranjera: producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita (lectura). Sin embargo, hablar y comprender, vistas como dos destrezas por separado, no es lo

---

<sup>5</sup> Los trabajos a los que nos referimos son Alonso-Cortés (1997), Caballero (1997), Paredes (2002), Sanmartín (2002).

mismo que producir un discurso interactivo, en el que juegan un papel importante elementos como el contexto, los turnos de habla, la comunicación gestual, y demás elementos no lingüísticos que sin duda poseen un alto contenido de comunicación. Este concepto de ‘discurso interactivo’ encaja perfectamente con la idea de interacción como actividad de la lengua, proclamada por el *MCER*.

Asimismo, tal y como queda de manifiesto en dicha publicación, se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, dentro de cada uno de los cuales se incluyen conocimientos, destrezas y habilidades.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Las competencias sociolingüísticas establecidas en el *MCER* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. El componente sociolingüístico afecta a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas.

Por último, las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de la lengua, de actos de habla) sobre la base de escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Esta publicación pone igualmente de manifiesto que la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua, que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.

Como procesos, la comprensión y la expresión (tanto oral como escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En ésta, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la

comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta el turno de palabra, el oyente ya está, por lo general, pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que a aprender a comprender y producir expresiones habladas, y es obvio que como tal juega un papel primordial en la comunicación. Estas palabras, extraídas del *MCER*, subrayan la gran importancia que supone para los alumnos de una L2 el poder interactuar con otras personas, dado que en la interacción están presentes todos los componentes de la competencia comunicativa, es decir, el lingüístico, el sociolingüístico, y el pragmático.

En nuestra opinión, por tanto, docentes, desarrolladores de materiales didácticos, y demás especialistas, habrán de verse obligados a adecuar la forma de enseñanza hacia una visión integradora de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, adaptándose a las especificaciones anteriores.

En relación a los ámbitos definidos por el *MCER*, hemos de decir que, de forma general pueden ser clasificados en cuatro: ámbito público, personal, educativo y profesional.

El ámbito público se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (administración, servicios públicos, actividades culturales y de ocio, etc.).

El ámbito personal englobaría las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.

El ámbito profesional se refiere a todas las actividades y relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión.

En último lugar, el ámbito educativo, tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación, donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas.

Basándonos en estas consideraciones, podemos afirmar que nuestra propuesta didáctica se encuentra perfectamente orientada a lo que el *MCER* establece como ámbito

personal, sin olvidar el educativo, dado que se trata de una propuesta para realizar en el aula, y asimismo, consideramos que cobrará un mayor sentido para alumnos de nivel alto (B2-C2), principalmente en situación de inmersión en Madrid.

Esta última afirmación, unida a las consideraciones mencionadas en los apartados anteriores (cf. 2.1., 2.2., 2.3.), hace que nuestra propuesta se inserte en un marco de la enseñanza/aprendizaje de E/LE muy actual, que se adecua a las necesidades y requisitos establecidos más recientemente dentro de la Didáctica de L2, pudiendo ser de gran ayuda tanto a profesores como a alumnos de E/LE a desarrollar su tarea docente y discente desde una perspectiva totalizadora, partiendo de un aspecto idiosincrásico del español, tan característico y complejo como es el estudio de los sufijos apreciativos.

A modo de recapitulación podemos señalar, por lo tanto, que el hecho de realizar una aplicación didáctica integradora enfocada hacia la enseñanza / aprendizaje de este tipo de sufijación, puede resultar ventajoso por varios motivos fundamentales, entre los que se encuentran: ofrecer una visión global e integradora de la lengua; presentar un enfoque pragmático de la gramática; el predominio de la práctica del componente interactivo; el empleo de muestras lengua coloquial (input) que se corresponden no sólo con situaciones reales -tal y como se presentan los sufijos apreciativos con mayor medida en el español hablado-, sino también como punto de referencia para la resolución de actividades en el aula; fomento de la capacidad creativa, de expresión y en definitiva de comunicación de los alumnos de E/LE, entre otros.

Por último, subrayamos que el hecho de presentar formas y situaciones reales, que conjugan elementos lingüísticos y no lingüísticos, y fomentan la reflexión sobre la lengua, en especial sobre las formas coloquiales que los alumnos escuchan en la propia ciudad de acogida, en situaciones de la vida real, puede suponer en muchos casos, un aumento de la motivación individual y del grupo en general, lo cual sin duda repercutirá de forma positiva en el aprendizaje global de los alumnos, conllevando una mejora en todos y cada uno de los componentes de su competencia comunicativa: el componente lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico.

El objetivo último que justifica por tanto el desarrollo de nuestro estudio es la realización de una pequeña propuesta de actuación orientada al docente, partiendo de las

últimas aportaciones existentes dentro de la Didáctica de L2, al mismo tiempo que el desarrollo de una propuesta de actividades de aplicación, fundamentadas en el marco teórico que proponemos, y las cuales, en nuestra opinión, pueden ayudar en gran medida no sólo a profesores en el desarrollo de su actividad docente, sino también y principalmente, al alumno de E/LE, que podrá mejorar, en muchos aspectos, su competencia comunicativa.

### 3. MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia, gramáticos, lingüistas y pedagogos han realizado diversas clasificaciones de lo que entendemos por “sufijos apreciativos” sin haber llegado, aún en la actualidad, a un verdadero acuerdo entre ellos en lo referente al tema.

En líneas generales, podemos hablar de morfemas léxicos y morfemas gramaticales, sin establecer una frontera nítida entre ambos grupos. De hecho, la formación de palabras en español ha sido un tema muy discutido durante siglos, que ha ocupado el tiempo y el estudio de numerosos autores<sup>6</sup>.

Esta falta de consenso no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que, tal y como apuntó Beinhauer (1978), la sufijación es el sector de la lengua en el que existe en mayor medida una desconcertante cantidad de excepciones, irregularidades y generalizaciones que están en competencia, siendo precisamente el capítulo de los sufijos diminutivos y aumentativos el mayor quebradero de cabeza de todas las gramáticas y métodos de español, algo que no resulta sorprendente si tenemos en cuenta la dificultad de sistematizar los matices de un diminutivo/aumentativo que depende del contexto semántico.

Tal y como puede apreciarse a primera vista, existe una dificultad básica en el tema de la sufijación apreciativa en castellano que es su descripción, entre otros motivos, porque en ella confluyen elementos de morfología, léxico-semántica y, aspectos pragmáticos e incluso sociolingüísticos.

En un principio nadie dudaba de que el lugar que le pertenecía era la morfología, y por tanto, la gramática, pero posteriormente, con la aparición del pensamiento transformacional, se estableció la formación de palabras dentro del campo sintáctico. Más tarde, algunos teóricos postularon que la incorporación al tema a uno de los ámbitos no significaba su exclusión del otro.

---

<sup>6</sup> Destacamos las obras de Gooch (1967), Seco (1975), Alvarez (1979), Monge (1996), Alba de Diego (1983), y Sanmartín (2002).

Nosotros aceptamos que la formación de palabras en general está relacionada intrínsecamente tanto con el nivel léxico como con el morfológico, sobre todo dado que nuestro objetivo último es su aplicación a la didáctica de segundas lenguas. Por este mismo motivo, consideramos fundamental estudiar la lengua en su conjunto, integrada en un contexto, y en definitiva, como un todo. Esto supone, por una parte, atender a aspectos de morfología, pero también atender al uso real de la lengua, haciendo ver a nuestros alumnos que el aspecto normativo es importante pero que en definitiva los sufijos apreciativos suponen un amplio abanico de posibilidades expresivas, siendo éstas en definitiva las que nos interesa analizar para proponer una sistematización.

Asimismo, consideramos que la cuantificación lingüística es la base de la sufijación apreciativa, en tanto que considerada en un primer estado, en el cual corresponde hablar de diminutivos y aumentativos. Esta parte, la más normativa no es la que pueda presentar a priori problemas para los estudiantes de E/LE, dado que desde un punto de vista formal, se atiende a la construcción (morfología), y desde un punto de vista semántico, las posibilidades que se ofrecen están bastante reducidas (valor diminutivo o aumentativo), que se hace corresponder con cada una de las formas.

A lo largo de nuestro trabajo pretendemos, en primer lugar, realizar una justificación del tema, para posteriormente ofrecer una descripción del marco teórico, centrándonos, en primer lugar y de forma resumida, en la base teórica y normativa de la cuantificación con sufijos. Posteriormente, realizaremos una descripción del uso actual de los sufijos apreciativos en Madrid, intentando describir y sistematizar los valores connotativos más frecuentes que cada uno de estos puede presentar, y por último, basándonos en el marco teórico, desarrollaremos una aplicación didáctica, que incluye una propuesta de ejercicios para su realización en el aula, adecuada a los aspectos más relevantes de nuestro estudio, siempre con el fin último de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

### **3.1. La Cuantificación con sufijos diminutivos y aumentativos.**

A pesar de que en este apartado trataremos el aspecto más puramente formal, hemos de subrayar que también desde esta perspectiva existen distintas clasificaciones y opiniones, en función del punto de vista adoptado por cada uno de los principales gramáticos. Por ejemplo, mientras unos contemplan la posibilidad de diversas formas sufijales equivalentes (*-ito / -ecito*), otros hablan de interfijos, que normalmente se añaden a raíces léxicas con ciertas características definidas.

Para nuestra clasificación vamos a adoptar las ideas propuestas por Gómez Torrego (1997), considerando así que los sufijos apreciativos se sitúan dentro del grupo que el autor denomina “sufijos potestativos” (de significado no gramatical). Éstos se definen como sufijos cuyo valor principal es matizar semánticamente lo designado por la raíz a la cual se unen, principalmente desde un punto de vista afectivo. El valor expresivo que conceden los mismos es por tanto elevado y las connotaciones que ofrecen pueden variar en muchos de los casos, yendo desde el matiz de afecto o entusiasmo al matiz de desprecio. Estos sufijos potestativos, a su vez, se dividirían en diminutivos, aumentativos, despectivos, superlativos y familiares (Gómez Torrego, 1997:21).

Sin embargo, tal y como ya hemos señalado anteriormente, al centrarnos en el valor de disminución y aumentación, eliminaremos de nuestro estudio los tres últimos grupos (despectivos, superlativos y familiares), puesto que éstos no plantean una dificultad especial para profesores o alumnos de E/LE. Los despectivos, como su nombre indican siempre un valor peyorativo; los superlativos, suponen una mera cuestión de cuantificación y son fáciles de sistematizar en líneas generales por los aprendientes de E/LE, y los familiares son aquellos que encierran significados de ironía, desprecio, etc., pero tienen un marcado carácter familiar, y las terminaciones que presentan no corresponden con los aumentativos y/ diminutivos, sino que forman palabras del tipo: *vivales, guaperas, finolis* (Gómez Torrego, 1997), donde en ningún momento puede interpretarse la expresión de la cuantificación, sino más bien de la cualidad.

Nos centraremos por tanto en el estudio de las formas incluidas en los grupos de diminutivos y aumentativos, realizando para ello en este primer apartado, una

clasificación formal de los mismos, en base a los estudios sobre cuantificación lingüística y sufijación realizados por Alonso (1967) y Lamíquiz (1991).

Así, afirmamos que los sufijos morfémicos cuantificadores son morfemas que puestas a una unidad lexemática, forman nuevas unidades derivadas de la primera, ofreciendo un valor cuantitativo (Porto Dapena, 1985: 241). Éstos se suelen dividir en aumentativos y diminutivos, dependiendo de que ofrezcan un contenido agrandador o empequeñecedor (Faitelson-Waiser, 1980), y son por tanto morfemas que como norma general, puestas a una unidad lexemática de base añaden a esta última un valor de 'menor que' en el caso de los diminutivos, o 'mayor que' en el caso de los aumentativos (Alonso, 1974).

Como vemos, esta división, la más tradicional y característica de esta serie de sufijos, atiende única y exclusivamente al valor cuantificador y por tanto, no ha de presentar a priori excesivos problemas para nuestros aprendientes.

Presentados como dos series paralelas de alomorfos, los alumnos estudiarán cada una de las formas incluidas en ellas relacionando tipo de sufijo con significado agrandador o empequeñecedor.

La serie alomórfica que tradicionalmente cubre los sufijos diminutivos, a los que se hace corresponder la idea de 'menor que' es<sup>7</sup>:

*-ete*

*-eto*

*-ico\**

*-illo*

*-ino\**

*-iño\**

*-ito*

---

<sup>7</sup> La preferencia hacia el empleo de una u otras formas está condicionada por el uso sociolingüístico y en el caso de las formas marcadas con \* se da aún con mayor motivo, puesto que se refieren sobre todo a sufijos de predominante carácter regional, o incluso en desuso, como ocurre en el caso de *-uelo*. Dado que nuestro estudio posee una perspectiva sincrónica y se refiere al uso observado dentro de Madrid, no realizaremos ningún análisis exhaustivo de estas formas.

-uelo\*

-uco\*

Obviamente, dentro de esta serie, también están comprendidas las correspondientes formas de femenino y plural (*-ita, -itos, -itas, etc.*)

Nadie duda por tanto del carácter diminutivo ‘menor que’ implícito en *vasito, gatita, sillitas* o *cochecito*. Es fácil para los estudiantes detectar la equivalencia de estas terminaciones con el valor empequeñecedor que comentamos.

De igual manera, y paralelamente, la serie que cubre los sufijos aumentativos más usuales, continuando con la sistematización realizada por la gran mayoría de los autores son (Faitelson-Waiser, 1980: 48), en la cual también se incluyen las correspondientes variantes de femenino y/o plural en cada caso es:

-azo

-ón

-ote

-orro<sup>8</sup>

Esta serie alomórfica vuelve a suponer, en principio, un paradigma de alternancias idénticas como posibilidad inicial para la expresión del indiscutible valor ‘mayor que’ que tradicionalmente va unido a las formas aumentativas.

Obviamente, de nuevo bastaría con que nuestros alumnos practicasen estas formas “agrandadoras”, para que tras una buena explicación del aspecto morfológico para su formación pudieran detectar que: *vasazo, gatazo, o sillaza* se refieren a objetos de tamaño grande.

---

<sup>8</sup> Hemos considerado importante incluir en nuestro estudio el sufijo *-orro*, puesto que, aunque según la clasificación realizada por Faitelson-Weiser, entre otros autores, éste pertenecería al grupo de “sufijos estrictamente calificadores”, hemos observado que en la actualidad, *-orro* es un sufijo que aparece con bastante frecuencia en la lengua oral, a pesar de que su empleo pueda ser sintomático del momento actual, y cuyo comportamiento discursivo resulta muy similar al de los aumentativos tradicionales señalados.

El problema en sí aparece, tanto para profesores como para alumnos, al observar que determinadas formas sufijales, presentadas en un principio bien como diminutivos o bien como aumentativos, no se comportan como tales, sino que conceden otro valor semántico, cargado en muchos casos de connotaciones que pueden variar dependiendo del contexto situacional y la intención del hablante.

El español, y sobre todo el español oral, utiliza en gran número de ocasiones los sufijos cuantificadores, ya sean diminutivos o aumentativos, para expresar una serie de sentimientos o connotaciones afectivas, y en gran cantidad de casos puede no resultar nada fácil detectar si el sufijo en cuestión es marca de diminutivo/aumentativo (= 'pequeño'/'grande'), o si por el contrario lleva implícita una serie de alusiones emocionales, que el oyente o receptor necesita captar en todo momento para comprender el verdadero mensaje de la frase. La entonación y el contexto situacional se convertirán en dos elementos fundamentales, sin los cuales en la gran mayoría de los casos estaríamos absolutamente perdidos ante nuestro orador y ante su discurso. Por estos motivos, no resulta en absoluto adecuado estudiar estas formas sin una contextualización adecuada que permita a los estudiantes captar todos los valores e implicaciones que presentan en situaciones concretas elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos.

Nosotros, como profesores, tendremos que explicar a nuestros alumnos por tanto que la red de sufijos cuantificadores en castellano es un complejo entramado que si bien a primera vista puede parecer sencillo por la división tradicional que de los mismos se ha venido haciendo, es decir, diminutivos y aumentativos, en la práctica resulta mucho más complicado.

Además, hemos de tener muy en cuenta que si bien estas formas a priori se presentan como intercambiables, poco a poco, en función de la preferencia de uso, se va realizando una selección que en muchos casos es sintomática o referida a un momento concreto, y esto a su vez, paulatinamente, va creando una "moda" determinada dentro de una comunidad de hablantes, convirtiéndose así una expresión que al principio era una posibilidad más, en una preferencia sociolingüística, que unos casos con el tiempo evolucionará a lo largo de un proceso de lexicalización, hasta terminar convirtiéndose en léxico, con entrada propia en el Diccionario, y en otros casos, simplemente será

abandonada para dar paso a otra selección y, si cabe, a otra preferencia dentro del paradigma de alternancias existente como posibilidad inicial.

Esta idea resulta fundamental puesto que nuestros alumnos han de comprender que a pesar de que en teoría pueda parecer lo contrario, el hablante no siempre cuenta con la libertad de expresión que en un primer momento se da por válida.

A modo de conclusión diremos que tal y como hemos podido observar, no siempre una forma diminutiva equivale a ‘pequeño’, ni un aumentativo tiene por qué aportar necesariamente la idea de mayor tamaño. Dentro de un contexto determinado pueden convertirse en apreciativos, cuyo valor dependerá de múltiples factores que el propio alumno deberá ser capaz de detectar, tal y como veremos en el siguiente apartado en el que explicamos el proceso de lexicalización de determinadas formas, en relación con la falta de libertad que supone en muchos casos la elección entre una y otra forma.

### **3.2. Los sufijos apreciativos y el proceso de lexicalización**

Todos sabemos que la lengua es un sistema que sirve como instrumento de expresión a una comunidad lingüística determinada; y una lengua viva, como es el español, al igual que ocurre con el conjunto de los individuos que la hablan, conlleva una evolución; así, el sistema afijal, como el lenguaje en general, presenta la característica de estar en continuo movimiento.

Por otra parte, el léxico, como han venido apuntando numerosos lingüistas a lo largo de los años, es, sin duda alguna, el componente más inestable de la lengua, el más disponible al cambio lingüístico (Alba de Diego, 1985: 21), y dichos cambios, y la consecuente inestabilidad, si bien no pueden entenderse más como evolución, son, ni más ni menos, provocados en todo momento por unas necesidades lingüísticas determinadas dentro de una comunidad de hablantes. La cultura, la historia, el desarrollo tecnológico, las nuevas ideas, las costumbres, etc., son factores claves que condicionan, lo queramos o no, el léxico de nuestra lengua.

La formación de palabras nuevas,- y al hablar de palabra no nos referimos únicamente al nivel léxico o morfológico, sino sobre todo al componente semántico-, es una parcela

de la lengua en continua evolución, que siempre ha estado y estará presente en nuestra lengua. Asimismo, consideramos que se trata de un tema que requiere y merece una especial reflexión, en muchas ocasiones por la creación de nuevos significados mediante la aplicación de valores connotativos y expresivos conferidos por el empleo de los sufijos estudiados hasta ahora como aumentativos y diminutivos.

Esta idea del cambio del significado y las connotaciones en el léxico resulta fundamental para nuestro estudio, observación y reflexión del lenguaje como profesores de E/LE, puesto que hemos de tener en consideración en todo caso qué tipo de léxico enseñar a nuestros alumnos. Por otra parte, centrándonos en el tema que nos ocupa, hemos de tener también muy en cuenta esta idea para darnos cuenta de que en algunos casos puede ocurrir que no haya cambiado la grafía de una palabra en cuestión, como puede ser *mozuelo*; sin embargo el paso de los años sí ha hecho que dentro de esa unidad léxica se encuentren otros componentes semánticos distintos y/o complementarios a los de sus orígenes, y por tanto, el significado de la misma varíe, por todas las connotaciones adquiridas con el paso del tiempo<sup>9</sup>. Sincronía y diacronía aparecen como dos conceptos que no se pueden separar radicalmente en el proceso de lexicalización de las formas sufijales, porque una sincronía no es más que el resultado de una victoria de unos fenómenos sobre otros, después de una coexistencia más o menos larga de los diversos subsistemas en un estadio sincrónico.

A modo de recapitulación, retomamos la afirmación realizada en nuestro anterior apartado: los sufijos apreciativos son morfemas que pospuestos a una unidad lexemática, forman nuevas unidades derivadas de la primera, en principio, ofreciendo un valor cuantitativo (Porto Dapena, 1985: 241), que bien puede ser diminutivo o aumentativo. Así, presentábamos ambas series como alomorfos, lo cual significa que cualquier hablante de español tiene la libertad de elegir, a priori, entre una u otra forma. En una primera fase la utilización de una forma u otra depende del hablante o de la norma de empleo instaurada en el uso normal. Esta norma de empleo a que nos referimos enlaza directamente con el concepto de lexicalización, mediante el cual una

---

<sup>9</sup> *Mozuelo* es una forma en desuso, que, en nuestra opinión, con el paso del tiempo, acabará por convertirse en un arcaísmo, con una serie de semas propios. No entramos sin embargo en la discusión existente entre algunos autores sobre la significación originaria de los sufijos (Alonso, 1967). Nos limitamos a aceptar un enfoque general pragmático, basándonos en las gramáticas tradicionales las cuales entienden por sufijo diminutivo: "aquél que confiere un valor empequeñecedor a la palabra a que acompaña".

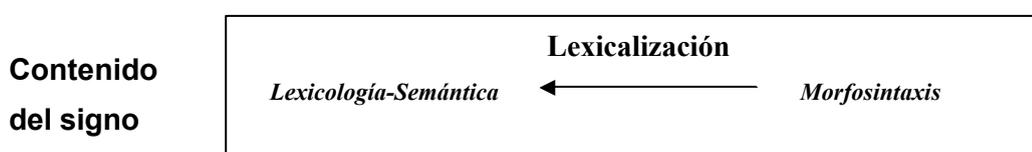
determinada norma evoluciona con el paso del tiempo, y en muchas ocasiones, acaba por instaurarse como única opción válida, o al menos la más apropiada dentro de una determinada comunidad de hablantes. La preferencia sociolingüística y por tanto la frecuencia de uso son en gran medida los dos factores que se encargan de instaurar como “normal” el uso de un prefijo o sufijo determinado en lugar de otro, y que esto a su vez hace que las formas presentadas como alomorfos (sustituibles unas por otras), en un momento dado puedan evolucionar hasta el punto de dejar de serlo.

Dicho de otro modo, los sufijos apreciativos, están vinculados tanto a la gramática, como al léxico. Gramaticalmente constituyen un conjunto acabado en sincronía que, por supuesto, puede cambiar en cuanto al número de elementos, aumentando o disminuyendo, en diacronía.

Continuando con la propuesta de Álvarez (1979), diremos entonces que “la lexicalización es un proceso según el cual elementos morfofuncionales pasan a ser elementos léxico-semánticos; en consecuencia, ciertas formas lingüísticas de entera responsabilidad constructora por parte del hablante, dentro del sistema morfosintáctico de la lengua, se lexicalizan, es decir, se memorizan en una construcción léxica fija, y con un valor semántico propio, eludiendo la responsabilidad constructora.”(Álvarez, 1979: 24).

Así, cuando un morfema facultativo se combina con una base, funciona durante un periodo de tiempo, más o menos largo, en la infraestructura morfosintáctica, con una responsabilidad por parte del hablante que lo emplea, pero llega un momento en que se incorpora a la base y se memoriza junto con ella. En este momento, ha desaparecido la responsabilidad constructora del hablante y el morfema facultativo ha dejado de serlo, para integrarse en el lexema y situarse, por tanto, en la infraestructura léxica.

El gráfico que representa este proceso es el siguiente (Álvarez 1979: 25):



Este proceso tiene lugar en una diacronía de la lengua, partiendo de la construcción individual del discurso, hasta llegar a la memorización del sistema, y podría ser resumido de la siguiente manera: Poco a poco, en función de la preferencia de uso, se va realizando una selección que en muchos casos es sintomática o referida a un momento concreto, y esto a su vez, paulatinamente, va creando una "moda" determinada dentro de una comunidad de hablantes, convirtiéndose así una expresión que al principio era una posibilidad más, en una preferencia sociolingüística, que unos casos con el tiempo evolucionará a lo largo de un proceso de lexicalización, hasta terminar convirtiéndose en léxico, con entrada propia en el Diccionario, y en otros casos, simplemente será abandonada para dar paso a otra selección y, si cabe, a otra preferencia dentro del paradigma de alternancias existente como posibilidad inicial. Como punto de referencia por tanto para determinar el grado máximo de lexicalización de un elemento podemos tomar el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*.

Para ilustrar la idea con un ejemplo, basta constatar que todos hablamos preferentemente de una persona *archiconocida* y no *hiperconocida* (Porto Dapena, 1985), a pesar de la gran flexibilidad de este tipo de sufijos a la hora de adherirse a una base léxica. Es obvio que el uso mismo ha ido instaurando esa forma (*archiconocida*) como la más habitual, y tanto es así que si nosotros, hablantes nativos de español, escucháramos la ocurrencia *No me gusta esa chica. Va como de súperconocida*, seguramente nos percataríamos de las connotaciones de 'pija' que se esconden dentro del enunciado. Algo que para un aprendiente de L2 no ha de resultar tan obvio, aun menos si las formas sufijales apreciativas se le presentan estrictamente desde un punto de vista morfológico, como conjuntos de alomorfos intercambiables.

Igualmente, en la actualidad la forma *cochazo*, es la estipulada como normal, frente a otras opciones como podrían ser *cochón*, o *cochote*. Sin embargo, preferimos la forma *obrón*, y deseamos *obraza*<sup>10</sup>.

Estos ejemplos ponen de manifiesto que en determinados casos, no existe la libertad que en un principio puede parecer, con respecto a la utilización de los sufijos, y a pesar de

---

<sup>10</sup> Hemos comprobado que en el Corpus de Referencia de la Real Academia (CREA) no existen casos para la forma *obraza*.

que para un hablante nativo de español puede resultar obvio cuál es la forma correcta, en absoluto resulta así para los alumnos de E/LE, menos aún a quienes las formas cuantificadoras les han sido presentadas atendiendo a una explicación de la gramática formal, sin tener en cuenta el uso real, con todo lo que esto conlleva: los valores connotativos y semánticos de cada una de las formas, los elementos extralingüísticos, tales como entonación y contexto situacional, que en muchos casos nos permitirán desambiguar cuál es la intención del hablante y por tanto el significado global del enunciado, incluso a los hablantes nativos de español.

Como ejemplo de lo anterior, analicemos el siguiente enunciado para el que entonación y contexto situacional se convierten en elementos fundamentales sin los cuales el significado no queda claro para el oyente:

Imaginemos que nos encontramos ante una ocurrencia escrita del tipo (1) *¡qué dos niñitos!*. Resulta obvio que el receptor, sea o no hablante nativo de español, se encuentra falto de información. Necesitaríamos conocer el contexto situacional o la entonación que se le ha dado a la frase, para determinar si el hablante ha expresado sorpresa o admiración ante dos niños hermosos, indignación ante dos niños excesivamente traviosos, o incluso desprecio ante dos adultos que se comportan como críos.

Vamos a ver ahora cada una de las anteriores posibilidades de significación, situadas dentro de un contexto enunciativo, con ocurrencias captadas de la lengua oral actual:

(2)

- *¿Fueron gemelos?*
- *Mellizos. ¡No sabes qué dos niñitos! Son preciosos.*

Resulta obvio que en este ejemplo las interlocutoras se refieren a dos hermosos niños recién nacidos.

(3)

- *¡Se pasan el día correteando por toda la casa con los zapatos llenos de barro!  
¡Qué dos niñitos...!*

Como puede apreciarse, en este caso no es admiración lo que se siente, e incluso ni siquiera tiene que tratarse de dos niños pequeños, puesto que corretean, lo cual nos puede hacer pensar que los niñitos ya no son tan pequeños...

(4)

- *No, Tomás se marchó justo después de él. Llevaban toda la noche discutiendo por lo que ocurrió el otro día. Fue horroroso.*
- *¿En serio? ¡Hay que ver qué dos niñitos están hechos!*

Esta tercera variante de significación refleja claramente desprecio ante dos personas adultas. De hecho, todo el mundo comprendería que se trata de una equivalencia con la expresión (5) *¡qué dos niñatos!*, donde *niñato*<sup>11</sup>, como todos sabemos, se utiliza como sinónimo de ‘poco maduros’, ‘infantil’, a pesar de no estar contemplada esta acepción en el *DRAE*.

Ante tan diferentes significados por tanto, es innegable el hecho de que el contexto y la entonación sean considerados elementos necesarios para la apropiada decodificación del mensaje y la comprensión de determinados enunciados, y esto mismo justifica el hecho de que la utilización de sufijos cuantificadores se dé en su gran mayoría en la expresión oral, o bien en textos escritos que reflejan la lengua hablada.

Por otra parte, la dificultad de comprensión de ciertos enunciados discursivos en los que están presentes estas formas de diminutivo/aumentativo tradicionales, se ve agravada cuando el receptor es una persona extranjera, que aunque pueda hablar un español fluido, aún no tiene bien consolidado todo el conjunto de matices y posibilidades que nuestra lengua ofrece a través de su expresión.

---

<sup>11</sup> “Joven sin experiencia, petulante y escrupuloso” (*DRAE*).

Por ejemplo, el habitual carácter empujador de *-ito* puede volverse despectivo en numerosas ocasiones y nuestro interlocutor fácilmente se sentirá perdido dentro de la conversación. Incluso si recurriera a buscar ayuda en cualquier diccionario o gramática, le sería imposible encontrar reflejado el contenido semántico implícito en la expresión que escuchó y probablemente su búsqueda desembocaría en una mayor confusión.

Si tenemos en cuenta esta idea y la aplicamos a la enseñanza de E/LE, nos damos cuenta de que nosotros, como profesores de E/LE deberemos, en primer lugar, realizar una observación exhaustiva de la lengua en uso con el fin de enumerar los valores y connotaciones que cada sufijo puede aportar, en función de las diferentes situaciones en que se utilice; en segundo lugar, intentar realizar una sistematización con fines didácticos. Para ello, y dado, por una parte, que nuestro fin último es conseguir una mejora en la capacidad de comunicación del alumno, y por otra, que las expresiones con este tipo de sufijación se dan en una mayor medida en la lengua oral (especialmente en un registro coloquial), tendremos que analizar, en primer lugar, ejemplos extraídos de la misma. Por último, tendremos que tener siempre presente el hecho de que esta parcela de la lengua no puede explicarse / enseñarse desde un punto de vista meramente gramatical, sin atender a aspectos pragmáticos, dado que en muchos casos éstos son a fin de cuentas los que determinan el valor de cada sufijo.

A continuación presentamos una descripción de los valores connotativos más frecuentes en el español de Madrid actual, con el fin de que pueda servir tanto a profesores como a alumnos. Posteriormente, intentaremos realizar una propuesta didáctica en la que la interacción, se convertirá abogando así por una práctica de la lengua en situaciones reales, que facilita la adquisición del alumno y a su vez le permite desarrollar su capacidad creativa, tal y como veremos más adelante.

### **3.3. Descripción del uso actual de los sufijos apreciativos en Madrid.**

En definitiva, la línea general del estudio de los sufijos cuantificadores a lo largo de la historia ha estado marcada por una clara tendencia hacia el matiz afectivo en el caso de los diminutivos y hacia el matiz peyorativo en el caso del uso de los aumentativos, pero la observación del uso real que estas formas presentan en la actualidad nos lleva a darnos cuenta de que no siempre es así. La lengua evoluciona, y es esta evolución de la lengua y de las preferencias de los hablantes en definitiva, la que va modificando el uso de unos u otros sufijos, y la frecuencia de uso a su vez va creando nuevas tendencias, nuevas acepciones. Sin embargo, no hemos encontrado material escrito que refleje las posibilidades que presentan estas formas y el uso real que de las mismas se realiza.

A pesar de esto, es obvio que cualquier hablante nativo de español podría darse cuenta de que los sufijos llamados aumentativos pueden ofrecer múltiples y diversos valores, no siempre con una tendencia hacia el peyorativo, al igual que sabemos que no por utilizar un diminutivo el hablante quiere añadir un matiz de afecto o cariño. Efectivamente, a la connotación propia que los distintos sufijos puedan presentar, habrá que añadir el significado de la entonación del hablante en cada caso, la situación contextual, etc. De esta manera, podremos observar que algunos casos el significado aportado por los sufijos puede resultar contrario a lo que la teoría hasta el momento ha venido señalando, pudiendo resultar así sorprendente para aquellas personas que nunca hayan reflexionado acerca de el tema, y lo que es más importante, para los alumnos de español como lengua extranjera.

Una vez definida la cuantificación con sufijos, diminutivos y aumentativos, en tanto que una forma más de cuantificación lingüística, es necesario que como profesores de E/LE seamos capaces de realizar una buena sistematización de estas formas, desde una perspectiva totalizadora, que tenga en consideración todos los elementos reales que forman parte de la comunicación (lingüísticos y no lingüísticos). Para ello, y partiendo de la observación del uso real, en primer lugar describiremos el funcionamiento de estos elementos sufijales en el español coloquial, subrayando una vez más que no es el carácter cuantificador puro de estas formas el que nos interesa, sino las connotaciones que en el español actual de a pie ofrecen unas u otras formas sufijales al añadirlos a diferentes unidades lexemáticas. Son precisamente estas formas, que en muchos casos

pueden llegar a perder el matiz cuantificador, las que habitualmente pueden presentar para los alumnos de E/LE, dado el aspecto idiosincrásico de las mismas dentro de nuestra lengua, que se suma en la gran mayoría de los casos a una explicación meramente formal en el aula.

Los enunciados que componen el corpus analizado están extraídos en su gran mayoría de la lengua oral coloquial dentro de Madrid. Son ocurrencias que pueden considerarse preferencias sociolingüísticas actuales, las cuales, en cierto modo, han sido seleccionadas por los propios hablantes de entre todas las posibilidades iniciales que ofrece las diferentes series alomórficas de sufijos. Muchos de los ejemplos han sido rescatados del corpus utilizado para el trabajo de DEA de la propia autora y muchos de ellos, fueron cedidos en su momento por el director de dicho trabajo, D. Vidal Lamíquiz. Asimismo, en la captación y comprobación de ejemplos en ocasiones hemos recurrido a los datos reflejados en el *Corpus de Referencia del Español Actual* (Real Academia de la Lengua , <<http://www.rae.es>>).

Analizamos a continuación, uno por uno, los sufijos que en la actualidad aparecen con mayor frecuencia en nuestra ciudad, intentando describir los diferentes valores que cada uno de ellos puede ofrecer, sin olvidar en todo momento el carácter básico de cada una de las series: disminución y agrandamiento.

### **3.3.1. Valores semánticos y connotativos de los sufijos diminutivos**

#### **3.3.1.1. El sufijo -ete**

Se trata de un sufijo que a pesar de aparecer como diminutivo en todas las gramáticas, en la actualidad su uso indica principalmente un carácter afectivo, confiriendo a la base a que acompaña un indudable matiz de cariño, que en muchas ocasiones, puede unirse a un cierto matiz eufemístico o atenuador.

Resulta remarcable el hecho de que, en la actualidad, - al menos en Madrid-, su correspondiente marca de femenino (-*eta*) se utilice con mucha menor frecuencia la de masculino (-*ete*), pudiendo en casos concretos, tal y como veremos más adelante, llegar a ser más habitual la sustitución de -*ete* por -*illa*, que por la que le correspondería dentro del orden normal del paradigma.

Por otra parte, tenemos que indicar que es un sufijo que puede añadirse a nombres propios, sustantivos, y adjetivos. Sin embargo no hemos observado su uso con otras categorías gramaticales como pueden ser verbos o adverbios.

#### **a) matiz afectivo y/o atenuador**

Si analizamos ocurrencias del tipo (6) *Manolete es un fenómeno. Es un tío de campo con un corazón más grande que el tuyo y el mío juntos*, donde -*ete* se añade a un nombre propio, claramente podemos apreciar su carácter de afecto y cariño. No existe ningún carácter atenuador del significado en sí.

Igualmente, cuando un adulto le dice a un niño (7) *te he visto el culete*, el emisor no indica al utilizar el sufijo -*ete* que se trata de un trasero pequeño. Es más, el tamaño del trasero no es relevante. No es por referirnos a un culo pequeño por lo que añadimos esta forma sufijal. Lo remarcable es el hecho de que el emisor está hablando de un modo cariñoso al receptor. Incluso, en muchos casos, podría observarse en esta forma cierto matiz atenuador. Para el emisor (hablante nativo de español) el hecho de decir *culete* en lugar de culo hace que en cierto modo se reste importancia al hecho de haberlo visto,

algo que no ocurre al decir: *te he visto el culo*.

Observemos el siguiente ejemplo, igualmente extraído de la lengua oral:

(8) *Juan me dijo que se iba con un amiguete al fútbol.*

Mientras que *-ete* no presenta ningún carácter empequeñecedor, sí vuelve a detectarse el carácter afectivo que en cierto modo aparece en la expresión. Este matiz cariñoso, en este caso, bien podría solaparse con el matiz atenuador del que hablábamos anteriormente. Cuando esto ocurre, y continuando con la teoría de Lamíquiz (1991) nos encontraríamos ante un caso de doble tendencia significativa.

Esta doble significación, en este ejemplo concreto se traduce en varias posibilidades connotativas: atenuación, modificando el significado de *amigo*, y confiriéndole un valor diminutivo en sí al contenido semántico, y/o cariñoso.

Esto supone que el receptor (tanto si es un hablante nativo como un no nativo), necesite de otros elementos extralingüísticos para poder llegar al significado real, pretendido por el emisor. Para ilustrar esta última afirmación, imaginemos que el autor de esta frase es el mejor amigo de Juan; pues bien, al decir *amiguete* se puede interpretar que se trata de un conocido, más que de un amigo de verdad.

Este problema de doble tendencia significativa es muy común en muchos sufijos cuantificadores y como vemos a veces únicamente puede resolverse teniendo en cuenta el contexto situacional y la entonación de cada uno de los enunciados.

Nosotros, por tanto, como profesores, tendremos que presentar a los alumnos los distintos valores desde un punto de vista totalizador, que englobe elementos como los mencionados. De este modo, ayudaremos poco a poco a los aprendientes de ELE a ir adquiriendo estos rasgos idiosincrásicos del español, orientándolos hacia una mejora de su competencia comunicativa.

Algo similar se observa al añadir *-ete* a un adjetivo:

(9) *El chaval era muy majete, pero ella, la verdad nada agradable.*

En esta ocurrencia el carácter afectivo-cariñoso de *majete* es fácilmente deducible, teniendo en cuenta, por una parte, el significado positivo de la base (*majo*), y sobre todo por el hecho de que se encuentra reforzado por *muy*. Al utilizar el cuantificador independiente *muy*, desaparece la probabilidad de que *-ete* ofrezca un carácter atenuador. En este caso, por lo tanto, la posibilidad de doble significación, que en algunos casos podría llevar a la ambigüedad de significado, queda resuelta mediante el cotexto, que ayuda a desechar la opción de atenuación de los semas del adjetivo *majo*.

Como vemos, es importante señalar que el cotexto, los distintos elementos (palabras) que anteceden o se posponen a la unidad léxica formada por el sufijo apreciativo, suponen en la gran mayoría de los casos una gran ayuda para captar el significado real del enunciado, hecho que como enseñantes de E/LE tendremos que hacer ver a nuestros alumnos.

El realizar en el aula una observación y reflexión de estos aspectos de la lengua supone, en cierto modo, guiar a los alumnos en su aprendizaje. Éstos irán interiorizando de alguna manera una serie de pautas, que les ayudarán a descifrar el mensaje de los enunciados en situaciones reales, atendiendo a elementos concretos, fundamentales desde el punto de vista expresivo y de comunicación. Nos referimos a elementos pragmáticos tales como la entonación, la intención del hablante, etc., a los cuales en las aulas, no suele concedérseles el valor que se debiera (Escandell, 1994-1995).

Otro ejemplo, que presenta claramente una doble tendencia significativa es el siguiente y que consideramos importante incluir en nuestro estudio:

(10)

\_ *¿Qué tal era él?*

\_ *Majete*<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Consideramos relevante subrayar el hecho de que, según los casos reflejados en el español actual, y recogidos en el *CREA*, la preferencia uso de la forma femenina correspondiente a *majete*, sería *majilla*, y

Con esta respuesta, adaptada a la lengua escrita, no llegamos a descifrar el significado total. Necesitamos algún dato más para saber si *majete* se refiere a: *muy simpático*, o, lo que correspondería a la forma atenuadora *majillo* (cf. 3.3.1.3.).

Por lo tanto, dado que no nos apoyamos en elementos del cotexto, no conocemos la entonación del hablante, ni tenemos ninguna pista acerca del contexto situacional en que tiene lugar esta interacción, la doble tendencia significativa sigue estando presente, *majete* podría connotar tanto el carácter atenuador que indicábamos anteriormente, como el afecto también mencionado.

Otro aspecto importante que debemos observar en cada uno de los sufijos si queremos realizar una descripción lo más completa y válida posible, es el referente a la combinatoria de sufijos, lo cual supone añadir una complejidad aún mayor al tema (cf. 3.3.3.).

### **3.3.1.2. El sufijo -ito**

El diminutivo *-ito* ha sido siempre, sin duda, un sufijo cuyo valor afectivo resulta indudable (Beinhauer, 1978). El matiz cariñoso se añade en cierto modo al valor de ‘menor que’ y esto es algo que se puede observar en infinidad de ocurrencias no sólo de la lengua oral, sino también en la lengua escrita.

Dentro de la Comunidad de Madrid el sufijo *-ito* es, sin duda alguna, junto con sus formas de femenino y plural (*-ita*, *-itos*, *-itas*), el diminutivo más empleado. Podría afirmarse que resulta en cierto modo el comodín para muchas fórmulas de expresión de afecto, si bien, en casos concretos puede presentar valores que resulten difíciles de captar para nuestros alumnos, que habitualmente lo identifican con ideas de pequeñez, cariño y afecto, muy probablemente debido a su alta frecuencia de uso.

---

no *majeta*, como pudiera suponerse a priori. Mientras que para *majete* aparecen 20 casos en 17 documentos, para la forma *majeta* no existe ningún caso recogido en el banco de datos mencionado. No obstante, aplicado a la enseñanza de ELE, no hay que olvidar transmitir a los alumnos que es el hablante en última instancia quien decide qué sufijo utilizar, pero obviamente, en función de la frecuencia de uso, ya que de esta manera se facilita la fluidez del discurso.

Asimismo, y quizás por este motivo, se trata también del sufijo que mayor número de significaciones o matices puede aportar a la sustancia conceptual expresada mediante la unidad lexemática de base a la que se une. Estas posibles ambigüedades con respecto al significado se resolverán, como hemos visto anteriormente y ocurre con el resto de los sufijos, por medio del uso discursivo, el contexto situacional y la entonación.

Además, nos encontramos ante un sufijo muy poco exigente, en el sentido de que se puede añadir a cualquier categoría gramatical (sustantivo, adjetivo, ciertas formas verbales no personales como es el gerundio, o incluso a adverbios, y nombres propios). Sin embargo, a nivel semántico resulta de una gran complejidad, por la múltiple tendencia significativa a la que nos hemos referido anteriormente.

Veamos a continuación las posibilidades de matiz que puede ofrecer este diminutivo:

#### **a) matiz cariñoso**

Tras nuestra observación podemos afirmar que este es el caso de todas las ocurrencias en las que aparece unido a un nombre propio de persona (*Alvarito, Merceditas, Raquelita...*). Resulta innegable que a pesar de su matiz diminutivo, hay implícito un rasgo predominante (sobre todo si tenemos en cuenta que a las personas a quienes se les llama por un diminutivo no tienen necesariamente que ser de corta edad ni de corta estatura), que es el afectivo/cariñoso. Estos casos, por su homogeneidad de valores, son obviamente fáciles de aprender.

Por otra parte este matiz, además de con nombres propios, puede encontrarse con sustantivos, como se muestra en la siguiente ocurrencia:

(11) *Yo como en mi camita no duermo en ningún sitio.*

Hemos de subrayar una vez más que la lengua para desambiguar y comunicar de una manera más precisa, a menudo se apoya en el propio discurso. El contexto por tanto, en gran cantidad de casos será el que hace que estos valores o matices implícitos en el enunciado se muestren como inconfundibles para los interlocutores.

En el ejemplo anterior, es importante el hecho de que el sustantivo *camita* vaya precedido por *mi*, al igual que resulta completamente relevante los semas del conjunto de las palabras que siguen a la forma sufijal.

**b) matiz halagador**

Aunque en cierto modo pueda asemejarse al cariñoso, en nuestra opinión se trata de un matiz diferente. No sólo implica un valor de aprecio, sino que además resalta las cualidades de la sustancia a la que se refiere la unidad léxica de base a la que acompaña.

Además, hemos observado que *-ito* únicamente es capaz de conferir este matiz en los casos en que se ha añadido a una base sustantivo o adjetivo:

(12a) *¡Qué zapatitos más monos!*

(13a) *Viste fenomenal, o al menos yo siempre la he visto con una ropita estupenda... Con sus vestidos bordados, sus zapatos a juego... A mí me parece estupenda.*

(14a) *¡Menuda casita!*

(15a) *¡Hala, qué morenita...!*

Es obvio que el contexto situacional, el cotexto y la entonación resultan completamente necesarios en este caso en concreto para solucionar las posibles ambigüedades que puedan surgir debido a la doble tendencia significativa que podría observarse en estos enunciados. Observemos de nuevo los ejemplos anteriores, tras suprimir las partes del enunciado que nos sirven de ayuda a la hora de desambiguar:

(12b) *¡Qué zapatitos!*

(13b) *Siempre la he visto con un ropita...*

(14) *¡Menuda casita!*

(15) ¡Hala, qué morenita!

Si observamos las dos primeras ocurrencias, tras haber eliminado parte del cotexto, nos damos cuenta de que la ambigüedad resulta inevitable: ¿son bonitos los zapatos?, ¿están sucios...? Por otra parte, ¿se trata de una ropa desastrosa, vieja, llamativa...? Este hecho no resultaba tan latente en las primeras opciones en que el resto del discurso confería una serie de claves como ayuda para captar el significado real.

Sin embargo, fijándonos en los ejemplos 14, nos damos cuenta de la importancia que tendría el conocer el contexto situacional, la entonación o añadir elementos lingüísticos que nos permitan desambiguar para llegar a captar el significado completo e implícito, que viene nos dado por el uso del sufijo *-ito*.

En relación con este hecho, también queremos subrayar que por norma general, justo por la necesidad que existe en algunos casos de dar más información, a menudo cuando se emplea la construcción [*menudo* + sustantivo-*ito*], es habitual encontrar que el hablante nativo de español continúe la cadena hablada con elementos del tipo [*más* + adjetivo]. Así, la construcción [*más* + adjetivo], a través del valor semántico propio del adjetivo, aporta una serie de pistas adicionales que ayudan a comprender cuál es el significado real que el hablante quería conceder al sustantivo al añadirle en sufijo *-ito*.

Sin embargo, en ocasiones el sustantivo referente, y la situación contextual no ofrecen lugar a dudas o confusiones. Cuando esto ocurre, el utilizar la construcción [*más* + adjetivo] tras la cadena [*menudo* + sustantivo-*ito*], no resulta imprescindible para la comprensión del significado global.

Los aprendientes de E/LE tendrán que darse cuenta por tanto de que *-ito* con valor halagador en muchos casos viene precedido por una partícula exclamativa que refuerza el conjunto del enunciado (*menudo, qué, vaya*, etc.), a pesar de que a veces esto pueda suponer un arma de doble filo, dado que esta característica es muy habitual también

encontrarla en la expresión del valor irónico/despectivo, como veremos en el siguiente apartado<sup>13</sup>.

En cualquier caso, como profesores de E/LE hemos de tener muy en cuenta que cuando se da esta circunstancia (doble posibilidad de significado), el empleo de *-ito* puede llegar a plantear muchas dudas y dificultades para nuestros aprendientes y por lo tanto debería ser tratado en el aula de ELE.

Fijémonos si no en el hecho de que en los últimos tres ejemplos propuestos, el valor de significación añadido por *-ito* bien pudiera ser irónico/despectivo, tal y como mostramos en el siguiente apartado.

### **c) matiz irónico/despectivo.**

Tras la observación que hemos realizado de diversas muestras de lengua hablada, podemos afirmar que por norma general, este matiz suele apreciarse cuando *-ito* se añade a sustantivos o adjetivos, y al igual que ocurre con el resto de los valores, suelen ser imprescindibles el contexto, el flujo discursivo y la entonación para desambiguar el significado real de la ocurrencia expresada.

Con el fin de demostrar nuestra afirmación, así como la facilidad con que el sufijo *-ito* puede presentar una doble tendencia significativa entre el matiz halagador y el matiz irónico/despectivo, retomamos los enunciados que venimos analizando en primer lugar, de nuevo desprovistos de cotexto y contexto situacional:

(12b) *¡Qué zapatitos!*

(13b) *Siempre la he visto con un ropita...*

(14) *¡Menuda casita!*

---

<sup>13</sup>En nuestra propuesta se incluye una actividad para llevar a cabo en el aula como ayuda a los aprendientes de E/LE, para llegar a captar y diferenciar estos matices (cf. 4.2.).

(15) *¡Hala, qué morenita!*

Siempre y cuando aplicáramos la entonación correspondiente, cualquier hablante nativo de español podría constatar fácilmente que *-ito*, en los ejemplos 12b, 13b y 14, puede añadir un sentido irónico, en cuyo caso no realzaría lo positivo del objeto al cual se refiere la base lexemática a la que acompaña, sino que señalaría irónicamente o incluso con desprecio, lo negativo del mismo. Como prueba de ello, en los ejemplos siguientes vamos a añadir contexto, el cual, a su vez, nos proporciona una idea acerca de cuál es la situación contextual y por tanto de la entonación que se dará a cada enunciado, estas ocurrencias, quedarán desambiguadas, y el matiz irónico/despectivo resultará:

(16) *¡Qué zapatitos me traes! Ya te los puedes estar quitando que vas a llenarlo todo de barro...*

(17) *Siempre la he visto con una ropita que da asco.*

(18) *¡Menuda casita habéis dejado! ¡Ahora la vais a limpiar!*

No resulta tan obvio en el enunciado 15, que estudiaremos más adelante, en el apartado referido a *-ito* aplicado a un adjetivo.

De nuevo subrayamos lo importante que resulta transmitir a los alumnos la idea de que en la mayoría de los casos los elementos lingüísticos que aparecen en el contexto les darán pistas para captar el valor de lo expresado mediante el sufijo. La cadena *vas a llenarlo todo de barro*, *da asco* o la exclamación *ahora la vais a limpiar* denotan, en todos los casos, suciedad. Los aprendientes de E/LE tienen que ser conscientes de que muchas veces tendrán que apoyarse en elementos de este tipo, para enfatizar, desambiguar, o en definitiva, concretar el significado, para que resulte lo más significativo y claro posible para el oyente.

Por otra parte, como vemos, en muchas ocasiones *-ito* irónico, al igual que *-ito* halagador, aparece precedido por partículas exclamativas cuyo fin es enfatizar. Esta constatación agudiza la dificultad que puede presentar la diferenciación entre ambos matices para un hablante no nativo de español en ciertos casos.

En el caso de *-ito* añadido a una base adjetival, constatamos que en ocasiones también puede apreciarse este matiz irónico/despectivo, a pesar de que es menos frecuente, y hemos detectado que en estos casos, las formas léxicas que con mayor frecuencia suelen preceder a dicha forma son el exclamativo *qué*, o ciertos morfemas gramémicos independientes como *demasiado* o *muy*.

Este sería el caso de la ocurrencia de la cual que mencionábamos en la introducción del presente trabajo, en la que una persona decía que otra era (19) *demasiado guapita*, sin querer comunicar su atracción por ella, ni siquiera el que realmente le resultara guapa.

Al decir *guapita*, en ese caso el hablante indica que para él realmente no lo es tanto, o incluso que justamente por ser tan guapa a él no le gusta. Esta misma significación o valor implícito puede observarse en los ejemplos siguientes:

(20) *No me gusta. Demasiado azulito.*

Donde claramente se puede comprender que el motivo por el cual nos disgusta es porque es *muy azul*.

De la misma manera, observemos el ejemplo:

(21) *Qué arregladitas van siempre. De verdad que dan asco.*

Este enunciado constata claramente el desprecio que se expresa mediante el diminutivo y el hecho de que al emisor le disgusta el que vayan arregladas, añadiendo por tanto a la base lexemática el sufijo *-ito* y, dado que habitualmente el diminutivo en su uso apreciativo se asocia a la idea de afecto, suponemos que se trata de un uso que puede suponer una dificultad para los hablantes no nativos de E/LE y que, por tanto, habrá que trabajarse en clase<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Continuando con la propuesta de Matte Bon (1997) o Escandell (1994-1995), una buena forma de tratar el tema en el aula de ELE sería mediante un desarrollo funcional, presentando la forma sufijal *-ito* junto a otras posibilidades de expresión de la ironía. De esta forma además se fomenta la capacidad creativa de los alumnos.

Por último nos gustaría señalar que este valor connotativo o semántico puede resultar especialmente difícil para los alumnos de E/LE, dado que no se trata ya sólo del significado referencial, sino que estamos hablando de una serie de implicaciones que presentan una gran complejidad<sup>15</sup>.

#### **d) matiz de insistencia/superlativo**

El último matiz que hemos detectado tras nuestra observación del uso de la lengua en Madrid es el matiz ‘de insistencia’ o ‘superlativo’ (Alonso, 1967).

Existen dos formas principales de conseguir este valor mediante el empleo de *-ito*.

La primera consiste en añadir *-ito* a adverbios, locuciones adverbiales o a formas verbales no personales. La segunda supone la reiteración o repetición de un adjetivo o adverbio al cual se ha añadido *-ito*.

En cuanto al primer caso, es fácil que cualquier persona dentro de Madrid, pueda escuchar en el español hablado enunciados como los que siguen, recogidos en nuestro corpus:

(22) *Hazlo rapidito.*

(23) *Llamé por teléfono y en seguidita se presentaron para ver qué había pasado.*

(24) *¡Sal ahora mismito de ahí o me voy sin ti!*

(25) *Al final ni coche ni nada. Fuimos andandito. Tardamos una barbaridad en llegar.*

(26) *La carne me gusta bien fritita.*

---

<sup>15</sup> Por este motivo creemos adecuado que este matiz se estudie en grupos de alumnos de un nivel igual o superior al establecido como B-2 en el MCRE.

En todas estas ocurrencias el sufijo *-ito* se utiliza en nuestra opinión como marca de insistencia; es decir, su empleo hace que de algún modo se subraye el significado de la base lexemática a la que acompaña, siendo por tanto la base la que ofrece un valor de diccionario o valor léxico y el diminutivo, el que añade un valor de insistencia (Alonso, 1967: 165).

Así, en el ejemplo 22, queda bien claro que hay que hacerlo rápido, en el ejemplo 23 que llegaron también muy rápido (casi podría equivaler a *a continuación*), en el 24 se insiste en que se salga inmediatamente, y en los dos últimos (25 y 26) se recalca el hecho de haber ido andando y la acción de freír.

Como vemos, en estos casos no existe matiz de disminución, ni se presuponen matices de aprecio, ironía, etc. Nos encontramos única y exclusivamente ante un modo de insistir, que en ocasiones puede llegar a traducirse en un valor similar a la superlación, dado que *rapidito* equivale a *muy rápido*; *en seguidita* y *ahora mismito* podrían ser sinónimos de *inmediatamente* (adverbio cuyo significado supone un marcado carácter superlativo en lo que a ‘rapidez’ se refiere)<sup>16</sup>; y *bien fritita* equivale a *muy frita*, y no a *poco frita*, tal y como podría presuponer un hablante no nativo de español aplicando de modo lógico el criterio tradicional y formal de cuantificación lingüística en base al cual el empleo del diminutivo equivale a “menor que”.

La segunda variante de insistencia o superlación mediante el empleo de *-ito* se consigue con la repetición de palabras en las que aparece el propio sufijo. Tras nuestro análisis hemos detectado además que, al menos en el uso actual, esta reiteración se produce con palabras que corresponden a las categorías de adjetivo, adverbio o forma verbal no personal.

---

<sup>16</sup> V. Lamíquiz, entre otros, habla de “superlación sémica” cuando se produce este tipo de superlación en el cual es verdaderamente el significado en sí el que se ve intensificado.

Algunos de los ejemplos analizados, captados de la lengua oral podrían ser:

(27) *-¿Qué tal está la sangría?*

*-Fresquita fresquita.*

(28) *Fuimos raspando todo el borde, despacito despacito, hasta que conseguimos eliminar toda la silicona.*

(29) *Después de la quimio el pobre se ha quedado calvito calvito...*

Como venimos señalando y tal y como puede apreciarse que en los tres ejemplos anteriores, mediante la reiteración se consigue un marcado rasgo de insistencia o superlación, de forma que *fresquita fresquita* equivaldría a *muy fresca* o *fresquísima*, y *despacito despacito* a *muy despacio* o *despacísimo*.

Consideramos importante señalar además el hecho de que por norma general, las ocurrencias en las que *-ito* tiene un carácter de insistencia no presentan ambigüedad ni doble significación, como ocurre con otros matices; desde este punto de vista su empleo resulta menos problemático y en definitiva dependerá, una vez más, de la elección del hablante.

Aplicado a la enseñanza / aprendizaje de E/LE resulta también considerable remarcar que este tipo de expresiones suele darse sobre todo en la lengua oral, en situaciones de interacción dentro de un ámbito coloquial.

Por último, consideramos importante indicar que según hemos observado, a pesar de que *-ito* es el sufijo diminutivo más utilizado en el español actual, y a pesar de todas las opciones de matización/significado que es capaz de aportar, no suele aparecer combinado con otros sufijos<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Aunque es una opción más dentro del paradigma de posibilidades que instaure nuestra lengua, no resulta habitual escuchar ocurrencias del tipo *feuchito*, *grandulloncito*, etc. Es más, en el corpus recogido durante la realización del presente estudio, no se ha detectado ningún ejemplo de este tipo ni en la lengua hablada, ni en la lengua escrita, y por tanto, podríamos afirmar que en el español actual no resulta normal emplear el sufijo *-ito* dentro de la combinatoria de sufijos (cf. 3.3.3.). Sin embargo, insistiendo en el carácter sincrónico del presente trabajo, es importante tener en cuenta el hecho de que es quizás la preferencia sociolingüística actual la que ha "desechado" esta posibilidad de expresión, sin que esto

### 3.3.1.3. El sufijo –illo

Es obvio para cualquier hablante que se trata de un sufijo de innegable carga cuantificadora con valor ‘menor que’. A pesar de que su uso es característico principalmente en Andalucía, *-illo* es un sufijo muy empleado dentro de todo el país, y, al igual que ocurre con el resto de los sufijos cuantificadores, resulta de marcado predominio en la lengua oral. En nuestra opinión es uno de los sufijos que en mayor número de ocasiones pierde su valor cuantificador para denotar una proyección emocional o unos rasgos internos afectivos.

Además, tal y como señalan diversos autores, la forma sufijal *-illo*, junto con sus correspondientes variantes de género y número, es la más proclive a dar como resultado nuevos elementos léxicos, en ocasiones con un alto contenido sociocultural. Prueba de ello son el conocido *chiquillo*, el *flamenquillo* y el *paseillo*, que tantas veces nuestros alumnos habrán podido y podrán escuchar.

Se trata de un sufijo poco exigente, dado que puede unirse a sustantivos, adjetivos, adverbios, formas verbales y nombres propios, y sus características básicas de uso hacen que, en ocasiones, sea completamente equivalente y por tanto sustituible *-ito*, tal y como se puede observar en los ejemplos siguientes:

(30) *Pepillo, ven aquí a echarme una mano.* (Donde aparece con nombre propio y es completamente sustituible por *Pepito*.)

(31) *Qué pajarillo más bonito.* (Donde aparece añadido a un sustantivo y es totalmente sustituible por *pajarito*.)

(32) *Id despacillo no sea que os caigáis.* (Donde aparece unido a una base adverbial y equivale a *despacito*.)

---

signifique que utilizar palabras como las mencionadas anteriormente sea incorrecto o incluso no pueda llegar en un futuro a instaurarse como normal.

(33) *Todo lo hace corriendillo... Así no le puede salir nada bien.* (Donde se ha añadido a una forma verbal no personal, - gerundio-, y sería sustituible por *corriendito*.)<sup>18</sup>

En ocurrencias como las de estos ejemplos, la preferencia por una u otra forma (-*ito* / -*illo*) dependerá completamente de la elección que el hablante realice en cada momento y situación. Visto desde esta perspectiva, en principio es un sufijo que no debería de suponer una problemática excesiva para los alumnos de E/LE.

Aun así, y centrándonos en el uso que de *-illo* se hace en Madrid, podemos señalar que se trata de un sufijo que se suele utilizar preferentemente bien con sustantivos, bien con adjetivos, y que dependiendo de la categoría de la base léxica a la que se añade, aportará un matiz u otro.

En líneas generales podemos afirmar que los principales valores connotativos que puede presentar el empleo de *-illo* con sustantivo son:

#### **a) matiz afectivo y/o atenuador**

Antes de nada, señalamos que en estos casos en que la forma [sust.+ *-illo*] confiere un valor afectivo, cabe la posibilidad de que en muchos de ellos exista una doble tendencia significativa, que de nuevo necesitará de elementos como contexto situacional, el contexto y la entonación del enunciado, para ser desambiguada. Un ejemplo sería el enunciado (34) *oye, qué bien educado está este perrillo...*, para el cual a priori, cabrían ambas interpretaciones.

Ahora bien, resulta fundamental señalar que, en la gran mayoría de los casos en que el sufijo *-illo* acompaña a un adjetivo, el principal matiz conferido es el eufemístico o atenuador (Beinhauer, 1978), y es precisamente este valor el que, en nuestra opinión, más problema puede ofrecer para los aprendientes de E/LE.

---

<sup>18</sup> Cuando *-illo* es completamente sustituible por *-ito*, los matices ofrecidos por el primero corresponden a los ya descritos para la forma *-ito* (cf. 3.3.1.2.).

Estudiemos los siguientes ejemplos:

(35) - *¿Por qué dice usted eso?*

- *No sé... Me da la impresión de que usted viene de un país algo atrasadillo...*

(36) - *La pobre es bastante feilla...*

- *Sí, la verdad es que no es muy guapilla, no.*

(37) - *Los hijos de la panadera siempre fueron muy envidiosillos...*

(38) - *No seas mentirosilla, que antes se pillá a un mentiroso que a un cojo...*

Como podemos apreciar, en todos los ejemplos anteriores la principal función de *-illo* es restar importancia en cierto modo al contenido semántico del adjetivo al que acompaña. De hecho, lo más habitual en la lengua oral en uso en Madrid es que, justamente debido a este matiz atenuador, el sufijo *-illo* suele utilizarse con lexemas que de por sí se refieren a una sustancia con significado negativo o peyorativo, como es el caso de los adjetivos *atrasado*, *fea*, *envidioso* o *mentirosa*.

Igualmente, en el ejemplo 36, donde *-illo* se ha unido a una unidad lexemática con carga positiva o de belleza como es *guapa*, a su vez se ha visto modificado por la negación *no* junto con la forma *muy*, formando así *no muy guapilla*, de igual carácter eufemístico o significación atenuadora<sup>19</sup>.

También resulta importante indicar que en algunos casos [adj. + *-illo*] pueden ofrecer cierto matiz compasivo, aunque en última instancia serán la entonación y el contexto situacional quienes decidirán el sentido completo. Como prueba de ello, señalamos a continuación algunos ejemplos:

(39) *Está muy pachuchilla. No creo yo que le queden muchas fuerzas...*

---

<sup>19</sup> En nuestra opinión, resultaría interesante realizar un estudio de la construcción [no muy + adj + *-illo*], pero dada la complejidad de la misma, no la desarrollamos en este trabajo.

(40) *Madre mía, pobrecillo... Siempre le pasa a él todo...*

(41) *Están siempre solillos y se les ve muy triste a esos niños...*

Por último, y al igual que para el resto de sufijos, consideramos importante tanto para profesores como para alumnos avanzados de E/LE, ser conscientes de las posibilidades de combinatoria de esta forma sufijal, que en ocasiones presenta aspectos importantes para el análisis del comportamiento discursivo de los mismos (cf. 3.3.3.).

### **3.3.2. Valores semánticos y connotativos de los sufijos aumentativos**

#### **3.3.2.1. El sufijo –azo**

El sufijo –azo es hoy en día uno de los sufijos aumentativos más empleados, no sólo en la lengua oral, sino también en muchos casos en la lengua escrita, en gran medida porque que el proceso de lexicalización de muchas palabras provenientes de una base lexemática a la que se ha añadido este sufijo está muy avanzado, tal y como iremos viendo a lo largo de nuestro trabajo.

Se trata de un sufijo que aparte del tradicional e innegable valor aumentativo ‘mayor que’ sorprendentemente, ofrece también muchos otros matices a la base lexemática a que acompaña. Estos posibles valores que –azo junto con sus correspondientes de femenino y plural puede aportar, en numerosas ocasiones podrá sorprender español. Es importante remarcar que se trata de un sufijo que suele añadirse a una base de categoría sustantivo.

Los principales valores apreciativos detectados tras nuestro análisis son:

#### **a)matiz meliorativo/halagador**

En numerosas ocasiones –azo un carácter meliorativo o halagador a la base a la que acompaña, dando como resultado en muchos casos obtenemos vocablos con un alto nivel de lexicalización, que en ocasiones pueden llegar a tener entrada propia en el diccionario<sup>20</sup>.

Este podría ser el caso de algunas ocurrencias captadas de la lengua oral, tales como:

(40) *¡Menuda morenaza!*

(41) *Desde luego es que tienes un pelazo...*

---

<sup>20</sup> Estas formas con significado propio con frecuencia presentan una carga cultural muy fuerte y en nuestra opinión requieren un tratamiento especial de cara a los aprendientes de E/LE, tal y como veremos en nuestra propuesta didáctica (cf. 4.2.).

(42) *¡Se ha comprado un cochazo!*

(43) *A mí el mayor regalazo me lo hizo mi tía María cuando me casé.*

(44) *Les ha quedado una casaza impresionante.*

Como se puede observar, en todas estas ocurrencias el sufijo *-azo* aporta un matiz meliorativo/halagador. Desde el punto de vista de la enseñanza/aprendizaje de E/LE es muy importante resaltar que en estos casos, al encontrarnos ante vocablos con un alto nivel de lexicalización<sup>21</sup>, la libertad que a priori se presupone que cualquier hablante tiene a la hora de elegir entre diferentes formas del paradigma de los sufijos aumentativos, se ve notablemente reducida. Hemos de hacer ver a nuestros alumnos que en muchos casos no existe posibilidad de elección por parte del hablante. Mientras para un hablante nativo resulta obvio utilizar las formas incluidas en los ejemplos y no, por ejemplo, utilizar *morenota* para referirse a una mujer morena y atractiva (cf. 3.2.2.3.), *pelón* o *pelote* para referirse a una melena bonita, bien cuidada y con un pelo de buena calidad, o *cochón* o *casota* para señalar un coche y/o una casa lujosos, para los no nativos esto no tiene por qué ser necesariamente así.

Sin embargo, esto no siempre es así, y como ya hemos mencionado anteriormente, no existen unas reglas claras al respecto, sino que es el uso real el que instaura como válida una u otra forma con el paso del tiempo. Así, volviendo al ejemplo 44 vemos que a pesar de preferirse en la actualidad la forma *casaza*, sí pueden escucharse también *casón*<sup>22</sup>, *casote*...

Puede afirmarse que existe entonces una serie de restricciones que vienen dadas por la frecuencia de uso y el grado de lexicalización de los términos adoptados como normalizados sociolingüísticamente, ya que en la gran mayoría de los casos es el propio uso que los hablantes hacen de la lengua el que arrastra hacia una preferencia determinada hasta poder llegar a convertirla en nuevo léxico con entrada propia en el *DRAE*.

---

<sup>21</sup> Por ejemplo, *buenazo*, que en el *DRAE* aparece con significado propio: “persona o de buen natural”.

<sup>22</sup> Con entrada propia en el *DRAE* como aumentativo de *casa*.

De esta misma manera, solemos decir (45) *la exposición ha sido un exitazo* o (46) *esta señora ha sido siempre una artistaza de los pies a la cabeza*, ejemplos ambos en los que, debido a los mismos motivos, no sería correcto el empleo de otro aumentativo diferente a *-azo* para resaltar el gran éxito o lo buena artista que ha sido una persona en cuestión (cf. 4.2.).

#### **b) matiz despectivo/peyorativo**

En oposición al valor señalado en el apartado anterior<sup>23</sup>, en ocasiones *-azo* puede conferir también un valor despectivo a la sustancia de la base lexemática a la que acompaña, de manera que al hablar de *vinazo* nos referimos a un vino muy malo, no siendo habitual en la actualidad el empleo de otro sufijo aumentativo para referirnos a este concepto. Escuchar *vinón* o *vinote* dentro del español actual, o incluso cualquier otra posibilidad dentro del paradigma inicial de aumentativos, resultaría muy extraño y prácticamente incomprensible para cualquier hablante nativo de español<sup>24</sup>. De aquí se desprende que, contrariamente a la teoría de algunos gramáticos tradicionalistas que otorgan a los aumentativos en general un posible valor despectivo, en nuestra opinión únicamente el sufijo *-azo* y el sufijo *-ote* (cf. 3.3.2.3.) pueden conferir en la actualidad dicha connotación peyorativa<sup>25</sup>.

#### **c) matiz de golpe<sup>26</sup>**

Un caso especial y que en principio, por constituir entrada propia en el diccionario en la gran mayoría de los casos, así como por su fácil sistematización, no debería presentar problemas para los alumnos de E/LE es la utilización del sufijo *-azo* para indicar que se ha dado un golpe con el objeto al que se refiere la base lexemática a la que acompaña el

---

<sup>23</sup> Amado Alonso lo denomina “contravalor en oposición” (Alonso, 1974:297)

<sup>24</sup> De hecho, el *CREA* no recoge ningún caso de estas formas, mientras que sí aparece *vinote*, con 7 casos en 7 documentos.

<sup>25</sup> Palabras completamente lexicalizadas como *manazas*, provienen del empleo de *-azo* y sus correspondientes formas de femenino y plural con sentido peyorativo.

<sup>26</sup> Aplicado a la enseñanza de ELE, somos conscientes de que este matiz podría eliminarse dentro de lo que denominamos “sufijos apreciativos”, entendiendo en tal caso *-azo* como indicador de ‘golpe dado con’. Lo incluimos no obstante en nuestro trabajo como reflejo de una opción más, válida dentro del uso actual, teniendo en cuenta además que dada su productividad, y atendiendo al punto de vista léxico resulta interesante su estudio en casos como *dar un telefonazo* (llamar), *dar el cambiazo*, etc.

sufijo, de forma que en ocurrencias como *botellazo*, *estuchazo*, *pelotazo*, *cabezazo* o *bolsazo*, estaríamos indicando un golpe seco o una acción violenta (M. Alonso, 1974: 297) con una botella, un estuche, una pelota, una cabeza, o un bolso o bolsa. Como podemos observar en estos casos, *-azo* de nuevo aparece junto a una base lexemática sustantivo.

La única característica remarcable de estas formas es, en nuestra opinión, la invariabilidad de género que presenta el sufijo al aportar la significación de golpe. Es decir, siempre se mantiene en masculino singular (*-azo*), tal y como aparece en los ejemplos siguientes:

(47) *Te voy a arrear un escobazo como sigas así que verás...*

(48) *Se volvió loco y se lio a bolsazos con todos los que estaban allí.*

Es importante que los alumnos lleguen a detectar la diferencia de significado que existe por ejemplo entre las formas *bolsazo* y *bolsaza*, donde la primera puede referirse a un ‘bolso grande’, a un golpe dado con un ‘bolso grande’, o a ‘golpe dado con una bolsa’, mientras que la segunda sólo puede significar ‘bolsa grande’.

### **3.3.2.2. El sufijo -ón**

Al igual que el sufijo anterior, una gran parte de los vocablos resultantes de añadir *-ón* o cualquiera de sus variantes de género y número (*-ón*, *-ona*, *-ones*, *-onas*), se encuentran en un estado de lexicalización bastante avanzado. Se trata de un sufijo cuyo principal valor es el de halagador, en muchas ocasiones mezclado con una importante carga de de cariño.

Sus rasgos más destacables para la enseñanza/aprendizaje de E/LE, desde el punto de vista morfológico, es que puede aparecer modificando bases sustantivas o adjetivales.

Cuando *-ón* se une a un sustantivo femenino, hay que tener en cuenta suele cambiar el género de éste (Bello, 1995: 69). A continuación proponemos algunos ejemplos, en los

que se incluyen formas léxicas con un alto grado de lexicalización, fundamentalmente debido a la frecuencia de uso<sup>27</sup>:

(49) *Su familia era rica y ahora él posee todo un fortunón. (la fortuna)*

(50) *Ayer nos dimos un fiestón de escándalo. Estoy agotado. (la fiesta)*

(51) *Hoy me acostaré a las tantas porque me he echado un siestón de cuatro horas. (la siesta)*

(52) *No me gusta nada su nuevo corte. Parece que lleva un pelucón. (la peluca)*

(53) *Debían de tener montado un juergón enorme a las cuatro de la mañana y el caso es que con el jaleo me desperté y no fui capaz de volverme a dormir. (la juerga)*

(54) *No te vale ninguna gorra. ¡Menudo cabezón...! (la cabeza)*

Sin embargo, existen casos en que el género se mantiene<sup>28</sup>, como ocurre en el ejemplo expuesto a continuación:

(55) *Tengo entendido que las alemanas son, por norma general, unas mujeronas<sup>29</sup>. (la mujer)*

Sin embargo, al añadirse a bases lexemáticas en modo atributo (adjetivos), consiguiendo así conferir ese mismo matiz de cariño, se mantiene sin embargo el género que presentaba la base inicial, tal y como se observa en:

---

<sup>27</sup> Los términos resultantes se encuentran muy lexicalizados. De nuevo el hablante se enfrenta a una falta de libertad a la hora de elegir entre los diferentes alomorfos. Muchos incluso tienen entrada propia en la DRAE y han perdido el carácter aumentativo o agrandador inicial. Por este motivo, al igual que ocurría en casos concretos con *-ón*, en la aplicación didáctica se les concede un tratamiento especial, desde el punto de vista léxico (cf. 4.2.).

<sup>28</sup> Dado el carácter semántico-pragmático de nuestro análisis, no consideramos oportuno profundizar en los mecanismos formales y morfológicos.

<sup>29</sup> Término con entrada en el DRAE: “mujer muy alta y corpulenta”.

(56) *Qué niño más simpaticón, no para de reirse.*

(57) *Tiene sólo seis años pero está muy grandona. Usa ya la talla doce.*

### 3.3.2.3. El sufijo -ote

Se trata de un sufijo que no presenta ninguna problemática desde el punto de vista de variación de género, contrariamente a los dos anteriores. En cuanto a los principales y más frecuentes valores que hemos detectado tras el análisis de los ejemplos recogidos en nuestro corpus son:

#### a) **matiz despectivo**

En principio, el sufijo *-ote* y sus variantes (*-ota*, *-otes*, *-otas*), pueden indicar un matiz despectivo (Beinhauer, 1978: 294), tal y como se observa en la siguiente ocurrencia, captada de la lengua oral:

(58) *Yo con sus amigotes no voy a ninguna parte*<sup>30</sup>.

En este ejemplo se aprecia claramente que no se trata de un aumentativo que confiere un significado de gran tamaño, sino que más bien indica un desprecio innegable.

De hecho, podemos compararlo con la ocurrencia *amiguete* (cf. 3.3.1.1.), para corroborar que mientras que en la primera el valor ofrecido es negativo, en esta última el valor que se observa es de afecto. Además, *amigote* es una palabra que está muy lexicalizada.

Es importante tener en cuenta que este matiz se da casi exclusivamente al añadir *-ote* a una base sustantiva<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> *Amigote* es un vocablo con entrada propia en el *DRAE* como forma despectiva: “compañero de francachelas y diversiones”.

## b) matiz afectivo

En muchos de los enunciados actuales dentro de Madrid en los que aparece el sufijo *-ote* puede observarse también un matiz predominantemente afectivo que se une al meramente aumentativo. Este hecho se observa tanto en sustantivos como en adjetivos, y en ambos casos *-ote* añade una aumentación del significado de la base, más que del tamaño en sí, unida a un matiz de afecto, tal y como se observa en las ocurrencias:

(59) *¿Qué tal estás, muchachote...?*

(60) *Qué morenota está Carla... Cómo se nota que le ha dado bien el sol...*

(61) *Es muy simpaticote este chico.*

(62) *Pero mírale qué presumidote es... Lleva dos horas arreglándose...*

Aplicado a la Didáctica de E/LE, en nuestra opinión *-ote* es un sufijo que no supone ninguna otra dificultad o particularidad aparte de las ya señaladas para todos y cada uno de los sufijos apreciativos. Tras una exhaustiva observación de las muestras de lengua recogidas, podemos afirmar que actualmente se utiliza con menos frecuencia que *-azo* u *-ón*, a pesar de que como ya hemos indicado en otras ocasiones, es el hablante el que en última instancia, tiene que decidir a la hora de elegir uno u otro sufijo, siempre y cuando no utilice una forma no correcta, que por su elevado grado de lexicalización ha adquirido un significado concreto.

---

<sup>31</sup> Otro vocablo aceptado, formado a partir del sufijo *-ote* despectivo es *gafotas*. En este caso de nuevo el aumentativo ha perdido su función como tal, permitiendo que sea el matiz despectivo el que toma mayor importancia.

#### 3.3.2.4. El sufijo –orro

Este sufijo, que como ya indicamos (cf. 3.1.), podría no ser considerado cuantificador, sino más bien calificador (Faitelson-Weiser, 1980: 47), debemos incluirlo en nuestro análisis debido a su frecuencia de uso en la lengua oral actual y a la variedad de matices que ofrece, si bien, es indudable que, al igual que ocurre con el resto de los sufijos, se trata de una preferencia sociolingüística, probablemente pasajera, dado que algunos autores consideran que tiende a desaparecer como tal.

Puede añadirse a bases lexemáticas sustantivos o adjetivos, y como resultado da una serie de unidades léxicas que en la actualidad presentan un alto nivel de lexicalización.

Así, como hablantes nativos de español, sabemos que nos referimos a una buena vida y en cierto modo llena de lujos al hablar de *vidorra*, y que resultaría si no imposible, sí muy extraño decir *vidaza* o *vidota*, a pesar de la posibilidad que tienen estas dos últimas formas para indicar un matiz halagador<sup>32</sup>.

Por otra parte consideramos también importante señalar que en muchos casos el vocablo en sí viene precedido por partículas exclamativas que realzan a su vez el significado de la base lexemática, por lo que en ocasiones (63) *¡vaya vidita!* puede llegar a ser sinónimo de (64) *¡menuda vidorra!*, o incluso de la expresión *¡qué vida te pegas!*, demostrando así una vez más que la lengua es un conjunto de posibilidades y que en última instancia es al hablante a quien corresponde elegir entre una u otra, elección a su vez que en muchos casos está condicionada por las normas de uso y las tendencias instauradas en cada momento en una comunidad sociolingüística determinada<sup>33</sup>.

Otro ejemplo en que –orro ofrece un predominante valor “destacador” es:

(65) *Tu amiga está muy buenorra.*

---

<sup>32</sup> De hecho, mientras que las formas *vidaza* y *vidota* aparecen en el CREA, únicamente con 2 y 1 casos respectivamente, *vidorra* se recoge con mayor frecuencia (4 casos en 4 documentos), y posee entrada propia en el *DRAE*: “vida regalada”.

<sup>33</sup> Resulta muy útil, continuando con la teoría propuesta por Escandell (1994-1995), presentar a los alumnos varias posibilidades de expresión para así explotar diversas formas de lenguaje, junto con valores pragmáticos, al mismo tiempo que se fomenta la recursividad y aprendizaje creativo de los aprendientes.

A pesar de lo indicado, tal y como apuntan muchas gramáticas, en español el sufijo *-orro* puede conferir un matiz despectivo. De hecho, algunos vocablos como *ventorro*, presentan un alto grado de lexicalización<sup>34</sup>. No resultan representativos sin embargo en nuestro estudio dado que no hemos encontrado el empleo de *-orro* en ese sentido dentro de la lengua oral actual, quedando relegado por tanto hoy en día a algunas apariciones en muestras de lengua escrita, sobre todo literaria<sup>35</sup>.

A continuación incluimos una tabla donde se recogen los principales matices de cada una de las formas sufijales analizadas, la cual puede servir tanto a profesores como a alumnos de E/LE.

---

<sup>34</sup> Recogido en el *DRAE* como despectivo: “venta de hospedaje pequeña o mala”.

<sup>35</sup> Esto reafirma el carácter sincrónico y la evolución de las preferencias sociolingüísticas y podríamos afirmar que es un sufijo que con carácter peyorativo se encuentra en desuso o incluso en proceso de desaparición.

## DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE LOS SUFIJOS APRECIATIVOS EN ESPAÑOL

SUFIJO	BASE LEXEMÁTICA	MATIZ DE SIGNIFICADO	OBSERVACIONES	EJEMPLOS
<b>-ETE</b>	Sust. / Adj. / N. Propio  Sust. / Adj. / N. Propio	<b>CARIÑO/AFECTO</b>  <b>ATENUACIÓN</b>	Con nombre propio: AFECTO  Con Sust. / Adj.: AFECTO + ATENUACIÓN  En ocasiones, con Adj.: ATENUACIÓN  Actualmente se emplea más la forma – <i>ete</i> que su correspondiente femenina – <i>eta</i> .	<i>Manolete es un fenómeno.</i>  <i>Te he visto el culete.</i> <i>Está hecho un viejete.</i>  <i>El chico era majete.</i>
<b>-ITO</b>	Sust. / Adj. / N. Propio / Verbo/ Adver  Sust. / Adj.  Sust. / Adj.  Adj. / Adver / Loc adver / forma verbal no personal	<b>CARIÑO</b>  <b>HALAGADOR</b>  <b>IRÓNICO/DESPECTIVO</b>  <b>INSISTENCIA/SUPERLATIVO</b>	En ocasiones es difícil diferenciar entre el matiz halagador y el irónico/despectivo: Especial importancia del contexto, contexto y entonación.	<i>Alvarito / Merceditas</i>  <i>¡Qué zapatitos más monos!</i>  <i>¡Menuda casita! / No me gusta.</i> <i>Demasiado azulito...</i>  <i>¡Sal ahora mismito! / La carne me gusta fritita fritita. / Es bastante feíta.</i>
<b>-ILLO</b>	Sust. / Adj. / N. Propio / Verbo/ Adver  Adj.  Sust. / Adj.	<b>CARIÑO/AFECTO</b>  <b>ATENUACIÓN</b>  <b>COMPASIÓN</b>	En estos casos suele ser sustituible por – <i>ito</i> . Especialmente con base lexemática con significado negativo. Especial importancia de la intención del hablante.	<i>Pepillo, ven para acá.</i>  <i>Es una chica bastante feilla.</i>  <i>La pobre está muy pachuchilla.</i>

SUFIJO	BASE LEXEMÁTICA	MATIZ DE SIGNIFICADO	OBSERVACIONES	EJEMPLOS
<b>-AZO</b>	Sust. / Adj. Sust. / Adj. Sust. / Adj.	<b>MELIORATIVO/HALAGADOR</b> <b>DESPECTIVO/PEYORATIVO</b> <b>GOLPE (lexicalización)</b>	Se trata de un sufijo muy productivo, que da como resultado formas con alto grado de lexicalización e incluso entrada propia en el Diccionario: Especial atención al componente léxico-semántico.	<i>¡Menuda morenaza! / Se ha comprado un cochazo estupendo... Siempre ha sido un manazas.</i>  <i>un bolsazo / un portazo / un carpetazo</i>
<b>-ÓN</b>	Sust. / Adj. Sust. / Adj.	<b>AUMENTATIVO PLENO</b> <b>CARIÑO/AFECTO</b>	Se trata de un sufijo muy productivo, que da como resultado formas con alta frecuencia de uso (alto grado de lexicalización), en ocasiones llegando a adoptar otro significado (entrada propia en el Diccionario): Especial atención al componente léxico-semántico.	<i>Su familia posee todo un fortunón / Vaya cabezón que tiene el niño... Son unos críos muy simpaticones.</i>
<b>-OTE</b>	Sust. / Adj. Sust. / Adj.	<b>DESPECTIVO</b> <b>AFECTIVO</b>		<i>Yo con sus amigotes no voy a ninguna parte.</i> <i>Es muy simpaticota esta chica.</i>
<b>-ORRO</b>	Sust. / Adj. Sust. / Adj. (sobre todo en textos escritos no actuales)	<b>MELIORATIVO/HALAGADOR</b> <b>DESPECTIVO*</b>	Presenta formas con un alto nivel de lexicalización. *En la actualidad no suele utilizarse este matiz en la lengua hablada. Sin embargo, es cierto que ha dado lugar a términos lexicalizados	<i>Tu amiga está muy buenorra. / ¡Menuda vidorra que se dan! Ventorro.</i>

### 3.3.3. Funcionamiento y posibilidades de combinatoria entre sufijos apreciativos<sup>36</sup>.

Como ya hemos indicado anteriormente,, nuestra lengua tiene infinidad de recursos para expresar y comunicar. Hemos visto, por ejemplo, cómo para expresar halago el hablante de español puede elegir entre varias opciones, entre las cuales se incluye el empleo de los sufijos *-ito*, *-azo* y *-orro*, confiriendo un matiz o connotación meliorativa a la base a la que se añaden. Siempre y cuando utilice una forma correcta, ambos, hablante e interlocutor captarán el sentido pretendido por el primero, y este hecho, a pesar de su complejidad, debería ser transmitido por los profesores de E/LE a los aprendientes, desde un punto de vista totalizador, más allá del punto de vista meramente formal, morfológico o gramatical, lo cual supone atender, por una parte, a factores muy importantes en la comunicación, tales como entonación, situación contextual, intención del hablante, etc., y por otra al componente léxico-semántico, que en muchos de estos casos está impregnado de un alto contenido sociocultural, el cual, en la práctica, aplicado a la enseñanza / aprendizaje de E/LE, se relaciona directamente con a la competencia intercultural.

Así, podemos afirmar que dentro del uso actual de la sufijación apreciativa se observa la existencia de una combinatoria que resulta interesante conocer, en especial por dos motivos fundamentales:

- a. Mediante el empleo de dos sufijos se consiguen expresiones nuevas que presentan nuevos significados, o, en ocasiones, la posibilidad de matizar un matiz, como el diminutivo o atenuación de un aumentativo, tal y como aparece en la forma *picaroncillo*, donde, según hemos estudiado hasta ahora, *-illo* aportaría un matiz atenuador a la nueva significación conferida por el sufijo aumentativo *-ón* (cf. 3.3.2.2.) a la sustancia expresada por la base lexemática a que acompaña (*pícaro*), lo cual ofrece mayores posibilidades de expresión, y en definitiva, una mejora de la comunicación.

---

<sup>36</sup> En este apartado incluimos en nuestro estudio los sufijos denominados despectivos puesto que según hemos observado, son éstos los que con mayor frecuencia se unen a otros sufijos cuantificadores (aumentativos y diminutivos) y/o apreciativos, dando como resultado unas formas con connotaciones complejas, pero muy utilizadas en la lengua coloquial actual, presentando en muchos casos un alto grado de lexicalización.

- b. La sistematización de las posibilidades de combinatoria actuales pueden ayudar a nuestros alumnos a comprender ciertos aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos, promoviendo la reflexión dentro y fuera del aula, y por tanto el aprendizaje autónomo, entre otras cosas.

Desde el punto de vista docente, por tanto, en nuestra opinión, deberemos observar las posibilidades de combinatoria que presenta cada sufijo, para lograr así realizar una descripción lo más completa y válida posible, que se adapte totalmente al uso actual.

No resulta difícil darse cuenta de que cualquier hablante nativo de español a menudo utiliza formas resultantes de la combinatoria de dos o más sufijos, y que esta elección no se realiza en absoluto aleatoriamente. Podemos constatar que existen unas complejas reglas que, en cierto modo, se rigen por el nivel de lexicalización y las formas aceptadas como normales o normalizadas, siempre en un momento concreto y dentro de una comunidad sociolingüística determinada.

En nuestro enfoque sincrónico dentro de la ciudad de Madrid, las principales consideraciones que en nuestra opinión tendremos que tomar en cuenta en relación con la combinatoria de sufijos apreciativos, con el fin de ayudar a nuestros alumnos tanto a comprender como a elaborar formas aceptadas y en uso, son las siguientes:

- a. Los sufijos del paradigma de diminutivos no suelen aparecer combinados entre sí; esto supone que, por ejemplo, los alomorfos *-illo* y *-ete* nunca aparecerán juntos.
- b. Lo mismo se observa en relación con los sufijos pertenecientes al paradigma de aumentativos, no siendo habitual encontrar dos sufijos aumentativos seguidos. No obstante, éstos sí suelen aparecer combinados cuando la primera forma unida a la base lexemática inicial constituye ya una palabra con alto nivel de lexicalización, tal y como ocurre en *mariconazo*, *cabronazo*, etc. La unidad léxica resultante en estos casos suele presentar un alto componente sociocultural.

- c. En la combinatoria de sufijos juegan un papel decisivo los denominados peyorativos o despectivos, que hasta el momento no hemos estudiado por razones que ya explicamos en la introducción de nuestro trabajo (cf. 1.) y que, sin embargo, dentro de la combinatoria de sufijos presentan una gran importancia debido a su gran productividad<sup>37</sup>. Estas formas despectivas o peyorativas, que utilizadas de manera individual ofrecen siempre un matiz de desprecio, al combinarse con otros sufijos apreciativos -bien diminutivos, bien despectivos-, se transforman en apreciativos, aportando un matiz o connotación extra a la base léxica a la que acompañan.

Tomando como base estas consideraciones y una vez realizada la observación y el análisis de los ejemplos de que disponemos, consideramos que existen básicamente tres modelos principales, desde el punto de vista formal, que en la actualidad presentan una alta frecuencia de aparición en español. Realizamos a continuación una breve descripción de los principales valores observados en el empleo de cada uno de ellos, en base a los enunciados analizados:

#### a) **Despectivo + Diminutivo**

Un ejemplo que presenta esta combinatoria sería la siguiente ocurrencia en que se unen los sufijos *-ucho* + *-illo*:

(66) *No, guapo no es. Es más bien feuchillo, pero es más salado...*

En esta ocurrencia podemos observar que el hablante ha optado por añadir dos sufijos consecutivos a *feo*, unidad lexemática de base (de nuevo un adjetivo con significado o connotaciones negativas): Así, podemos detectar un primer sufijo, *-ucho* añadido a una base lexemática adjetival, que por su carácter de despectivo corrobora el significado de la unidad lexemática a la que acompaña; y un segundo sufijo (diminutivo), *-illo*, que lo

---

<sup>37</sup> Nos referimos principalmente a las formas *-ajo* y *-ucho*, con sus variantes de género y número. Tal y como apunta Gómez Torrego en su *Gramática Didáctica de la Lengua* (1997), existen otra serie de sufijos con valor con valor despectivo pero muy poco productivos en el español actual (*-acho*, *-ato*, *-orrio*, *-astro*, *-ica*, *-orro*, *-zuelo*). Aún así en nuestra opinión el hecho de estudiar este tipo de sufijos en base a la la combinatoria brinda a los docentes la oportunidad de presentar dichas formas en el aula de manera contextualizada, que refleja el uso real actual.

que hace en este caso es suavizar el significado de *feúcho*, aportando por tanto un matiz atenuador.

Exactamente el mismo caso se da en el enunciado siguiente, en el cual otro sufijo despectivo (*-ajo*) se complementa con el diminutivo *-illo*:

(67) *Es una así chiquitajilla, que anda muy desgarbada...*

Resulta importante destacar que en estos casos los diminutivos suelen conferir un valor de apreciación similar a los valores estudiados de forma individual (cf. 3.3.1.), y que en definitiva son los que mayor carga connotativa tienen, en el sentido de que matizan el matiz. Suponen por tanto un alto porcentaje de la carga connotativa, reflejo de la intención última del hablante. De esta forma, con las formas *feuchito* o *chiquitajita* sustituyendo a las anteriores, a priori no se apreciaría el valor de atenuación, dado que no es frecuente en *-ito* (cf. 3.3.1.2.) no se daría tan claramente el matiz atenuador, sino más bien cualquier otro de los señalados como más frecuencias en su uso habitual (afecto, insistencia...).

#### **b) Aumentativo + Diminutivo**

Dentro de esta tipología ofrecemos un par de ejemplos que presentan un alto grado de lexicalización, y que, tal y como señalamos, llaman la atención por el hecho de que en ambos las formas elegidas dentro de cada uno de los paradigmas (aumentativos y diminutivos) son los alomorfos *-ón* y *-ete*, los cuales se unen para formar unidades léxicas como *cabroncete* o *mariconcete*, tan utilizadas en el lenguaje coloquial e incluso vulgar en Madrid<sup>38</sup>, y las cuales pueden suponer en ocasiones un pequeño impacto para aquellos alumnos que no están familiarizados con su uso y el significado real dentro de un contexto específico.

En cuanto al valor apreciativo que observamos en ocurrencias que presentan esta

---

<sup>38</sup> Aplicado a la didáctica de E/LE, creemos importante subrayar el componente sociocultural que encierran estas formas en concreto, que en muchos casos podrán resultar malsonantes o fuera de lugar para alumnos procedentes de lenguas maternas en las que el insulto “cariñoso” no resulte tan frecuente como en español (c.f. 4.2.).

combinación, podemos afirmar que, en el caso de *-ete*, éste actúa como atenuador, confiriendo a la vez un marcado carácter afectivo, al igual que ocurre con otros sufijos como *-ón* (cf. 3.3.1.1., 3.3.2.2.).

Es importante resaltar también la productividad de este modelo, muy especialmente con la elección del sufijo *-ón* dentro del paradigma aumentativo, partiendo del cual, a lo largo de los años, se han ido creando nuevas acepciones léxicas que hoy por hoy constituyen palabras con entrada propia en el diccionario, como puede ser *calzoncillo*.

### c) **Aumentativo + Aumentativo**

A pesar de no tratarse de una fórmula tan utilizada y productiva como las anteriores, sobre todo la opción en la que entran en juego los despectivos, creemos importante incluir este modelo, dado que, paralelamente a los ejemplos del subapartado anterior, es frecuente escuchar en el español coloquial de Madrid palabras como *bajonazo*, *encontronazo*, o la ya mencionada *cabronazo*, empleadas con diferentes objetivos y significados reales. Como vemos, el resultado de esta combinación son formas que presentan un alto grado de lexicalización y que además, pueden utilizarse en diferentes situaciones contextuales.

Dada la frecuencia de aparición de estas formas combinadas en el español de a pie, creemos conveniente no obviar en ningún caso las posibilidades de combinatoria, a pesar de que como veremos en nuestra propuesta didáctica, abogamos por la enseñanza/aprendizaje de las mismas desde un punto de vista totalizador y funcional, lo cual supone en cierto modo y siempre que sea posible, el aprendizaje inductivo de estas formas.

Por último, subrayamos el hecho de que estas consideraciones se han realizado partiendo de un estudio sincrónico de la lengua oral, y que, tal y como sabemos, la lengua se encuentra en continua evolución. Esto significa que, especialmente en el caso de los sufijos apreciativos, el transcurso de los años y los cambios en las preferencias sociolingüísticas harán que se mantengan como válidas las afirmaciones realizadas, o que, por el contrario, se establezca como normal otro uso, debido a su mayor frecuencia.

## 4. APLICACIÓN DIDÁCTICA

### 4.1. Descripción de la propuesta didáctica

El objetivo principal de nuestra propuesta consiste en la adquisición de los sufijos apreciativos en español, no sólo desde un punto de vista morfológico, sino global, es decir, incluyendo elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos que se relacionan entre sí formando un conjunto totalizador en el que aspectos como formas lingüísticas, léxico, contexto, cultura, etc. resultan fundamentales para su explicación dentro y fuera del aula.

Presentamos doce actividades diferentes, las cuales, en su totalidad, tomando como punto de partida el tema de los sufijos apreciativos, pretenden que los alumnos sean capaces de adquirir una serie de conocimientos globales del tema. Las actividades desarrolladas han sido agrupadas en cinco grupos diferentes, en función del tipo de actividad y el contenido predominante en cada una de ellas:

1. *Actividades para la práctica de la morfología* (Actividades 1, 2 y 3).
2. *Actividades para la expresión de diferentes matices / connotaciones mediante el empleo de los sufijos apreciativos* (Actividades 4 y 5).
3. *Actividades para la adquisición del léxico* (Actividades 6, 7 y 8).
4. *Actividades para la mejora del contenido pragmático* (Actividades 9 y 10).
5. *Actividades de tipo sociocultural / intercultural* (Actividades 11 y 12).

Todas ellas están pensadas para conducir al alumno hacia una reflexión de la lengua desde diferentes perspectivas. De este modo, se pretende ayudarle a “aprender a aprender”, al mismo tiempo que se le enseña a desarrollar una serie de estrategias orientadas, en última instancia, hacia una mejora de su competencia comunicativa, donde “saber comunicar” implica el poder relacionar elementos lingüísticos y no lingüísticos y engloba dificultades y aspectos idiosincrásicos del español que van desde la propia construcción de palabras con diminutivos y aumentativos, hasta la marca de elementos y rasgos característicos de diferentes modelos de comportamiento entre nativos de español.

En otras palabras, nuestra propuesta didáctica está pensada para guiar al alumno hacia una reflexión sobre los comportamientos verbales y no verbales, sobre todo en situaciones cotidianas, en las que se observa un predominio de las características propias de la conversación coloquial en español: tono informal, temática no especializada, marco de interacción de cotidianidad, entre otros. Por este motivo, a pesar de incluir actividades variadas en cuanto a la práctica de destrezas (integración de destrezas), existe un claro predominio de la interacción, en especial en situaciones cotidianas, tal y como hemos señalado. Por estos mismos motivos, hemos intentado en muchos casos, ofrecer actividades que no estén enfocadas únicamente hacia una parcela de la lengua en concreto, sino que conjuguen la práctica y/o adquisición de diversos tipos de contenido.

Como puede apreciarse, además de realizar una agrupación en función del tipo de actividad, el orden de cada uno de los apartados se ha estipulado en función de una gradación general del nivel de dificultad requerido el tipo de actividad mismo, de manera que mientras que las actividades de morfología pueden llevarse a cabo y están diseñadas para alumnos de niveles inferiores, las actividades que requieren la captación y expresión no sólo del significado de la expresión lingüística, sino también del que se desprende de la intención del hablante, contexto, etc., se dirigen a grupos meta de un mayor nivel de L2. En cualquier caso, en la ficha del profesor se incluyen nuestras recomendaciones respecto al nivel apropiado en cada caso.

Además, gran parte de los ejercicios propuestos presentan la posibilidad de ser adaptados a diferentes niveles. En estos casos, será el profesor por tanto quien, dependiendo del nivel, características y necesidades del grupo meta, decida qué actividad llevar a cabo en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, consideramos importante remarcar que, si bien la propuesta en su conjunto está diseñada principalmente para alumnos en situación de inmersión en Madrid, en nuestra opinión muchas de las actividades podrían realizarse con un grupo meta diferente<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Nos referimos en especial a aquellas actividades de morfología, y léxico, que están orientadas a niveles inferiores.

En cuanto al tipo de agrupación, hemos de señalar que también varía de una actividad a otra, sobre todo en función del tipo de práctica que se realiza y la reflexión que se propone con la misma. A pesar de esto, en los casos en que hemos creído más conveniente, nos hemos decantado por una reflexión conjunta (trabajo en parejas, o en grupo), con el fin de fomentar la interacción y creatividad de los alumnos, especialmente en las actividades diseñadas para alumnos de nivel más alto que requieren unos conocimientos previos más amplios y una reflexión desde la perspectiva pragmática de la lengua.

Desde el punto de vista estructural, cada una de las actividades de nuestra propuesta, está organizada tal y como exponemos a continuación, incluyendo:

- *Ficha para el profesor*, donde se recogen las características principales de la actividad (descripción / desarrollo y comentarios), cuyo modelo incluimos en la página 70, y la cual está orientada al docente.
- *Hoja de actividades*, que recoge las instrucciones necesarias para llevar a cabo la actividad.
- *Ayuda para el profesor: Solucionario*, (en los casos que hemos considerado necesario), con las claves y propuestas de diversos tipos para ayudar a una ejecución correcta y exitosa de la actividad.
- *Anexos*, que se agrupan, por orden de actividad, en el apartado 4.3.

A modo de recapitulación, queremos subrayar, una vez más, los principales aspectos en que nos hemos basado para el diseño y desarrollo de nuestra propuesta, entre los cuales se encuentran:

- Enseñanza de la Gramática pragmática
- Didáctica de ELE como algo multidisciplinar: valores socioculturales, etc.
- Importancia del uso real de la lengua frente a la norma.
- Muestras de lengua reales y coloquiales (INPUT), etc.

Por último, insistimos en el hecho de que se trata de una aplicación didáctica centrada en el alumno, cuyo fin último es mejorar su capacidad, el desarrollo de estrategias que les permitan acceder a una reflexión de la gramática pragmática, la asociación de ideas, el aprendizaje autónomo, y el interés y conocimiento del componente sociocultural de la lengua en Madrid.

## MODELO DE FICHA DEL PROFESOR

### Descripción

Contenidos:

Objetivos:

Nivel:

Destreza/s trabajada/s:

Tipo de agrupamiento:

Duración de la actividad:

Material necesario:

### Desarrollo

Introducción a la actividad:

Secuenciación:

### Comentarios

## 4.2. Propuesta de Actividades

### FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 1 ¿GRANDE O PEQUEÑO?

#### Descripción

**Contenidos:** Los sufijos diminutivos y aumentativos. (Morfología)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de crear palabras con diminutivos y aumentativos correctamente, ajustándose a los requisitos básicos de morfología.

**Nivel:** A-2/B-1

**Destreza/s trabajada/s:** Producción escrita / Interacción

**Tipo de agrupamiento:** Individual / En parejas

**Duración de la actividad:** 20 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (págs. 73-75). Se entregará una por alumno.

#### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor deberá haber explicado a los alumnos las características básicas de formación de diminutivos y aumentativos, y las opciones que existen en castellano en ambos paradigmas.

#### **Secuenciación:**

- 1- Se propone a los alumnos varias bases léxicas de diferente categoría gramatical (sustantivo, adjetivo, adverbio, nombre propio, formas verbales no personales) con el fin de que practiquen la creación de diminutivos/aumentativos.
- 2- En la pizarra, se realiza una puesta en común de los resultados, para corregir los errores, y volver a explicar, si fuese necesario, dichas formas.
- 3- Con las formas correctas los alumnos, en parejas, tendrán que agrupar en dos columnas las formas diminutivas y las aumentativas.
- 4- En la última parte del ejercicio, por parejas, deberán construir un diálogo en el que se inserten las formas

## Comentarios

Se trata de una actividad introductoria cuyo objetivo principal es la práctica de la morfología, es decir, que los alumnos aprendan a construir palabras con las formas sufijales explicadas en clase. La primera fase, se centra en la práctica individual. Tras su corrección, que servirá al mismo tiempo como repaso de lo explicado, deberán sistematizar las formas incluidas en cada uno de los paradigmas (diminutivos y aumentativos), y por último, en la fase 4, mediante la elaboración de realizar un diálogo en parejas, se fomenta, por una parte la creatividad del alumno, y al mismo tiempo se practican las formas estudiadas en contexto.

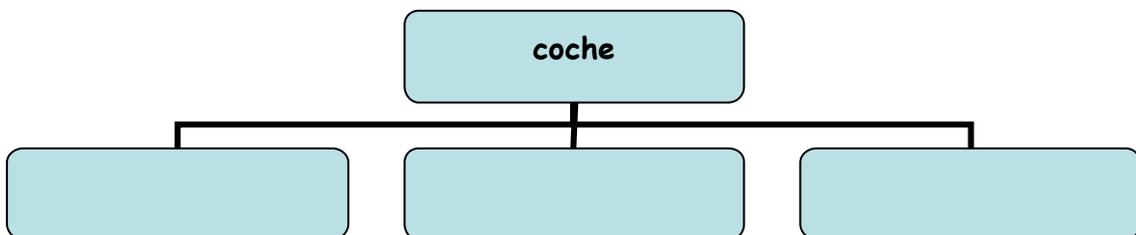
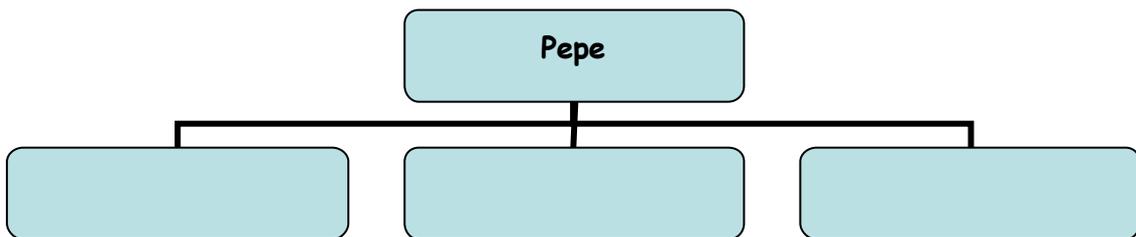
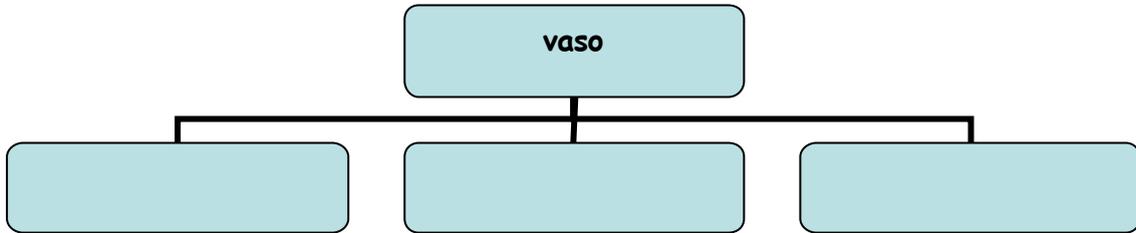
Las bases léxicas que se proponen son de diferentes categorías gramaticales, con el fin de que los propios alumnos se den cuenta, guiados con el profesor, de que en ocasiones palabras como por ejemplo los adverbios también pueden ir acompañadas por sufijos diminutivos y aumentativos.

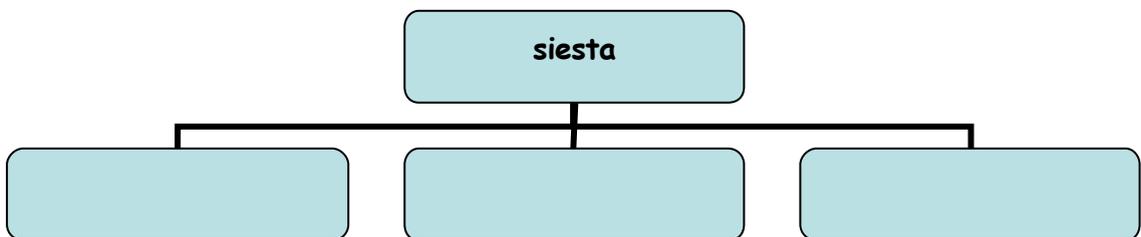
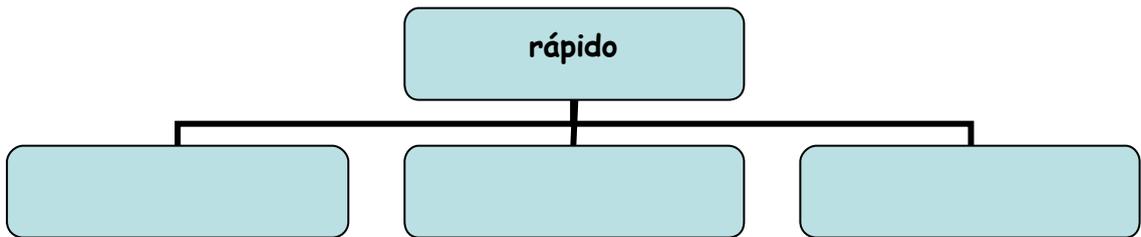
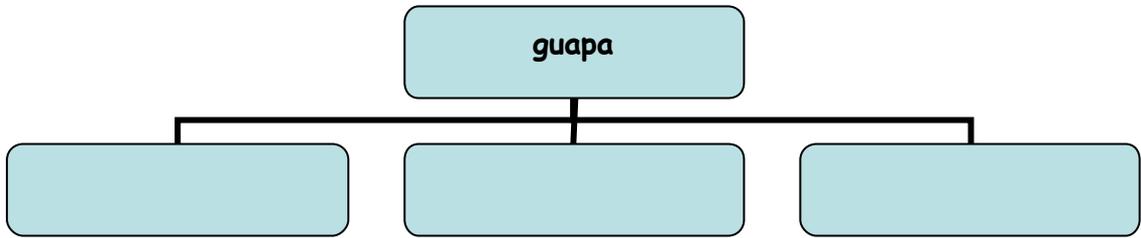
Es importante el papel del profesor en esta actividad, puesto que se trata en todo momento de una actividad guiada que pretende como fin último el aprendizaje de las formas sufijales, desde el punto de visto morfológico e introduce a otro tipo de actividades, más relacionadas con el uso real, en las que el contexto, el contexto y la entonación serán fundamentales (para alumnos de un nivel superior).

En la última fase, se recomienda que el profesor vaya "controlando" la creación de cada una de las parejas de alumnos, y, obviamente, respondiendo a sus preguntas, aconsejando, corrigiendo, etc.

## ACTIVIDAD 1: ¿GRANDE O PEQUEÑO?

a) Añade un sufijo (diminutivo o aumentativo) a las palabras que te proponemos en cada una de las casillas en blanco.





b) Ahora que ya hemos corregido los resultados en la pizarra, júntate con tu compañero y colocad cada una de las respuestas en una de las siguientes columnas:

<u>DIMINUTIVOS</u>	<u>AUMENTATIVOS</u>

c) Por último, escribid un diálogo en el que incluyáis algunas de las palabras que tenéis en ambas columnas.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 2 CAPERUCITA, CAPERUZONA...

### Descripción

**Contenidos:** Los sufijos apreciativos (diminutivos y aumentativos). (Morfología)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de elaborar una versión de un relato conocido mediante la práctica de los sufijos apreciativos (diminutivos y aumentativos).

**Nivel:** A-2 / B-1

**Destreza/s trabajada/s:** comprensión lectora; producción escrita.

**Tipo de agrupamiento:** Individual

**Duración de la actividad:** 20 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (págs. 77-79). Se entregará una por alumno.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** Tras haber estudiado la morfología y significados básicos aportados por los diferentes sufijos, el profesor, a modo de introducción y actividad de precalentamiento, preguntará a los alumnos si conocen el cuento de *Caperucita Roja*, de Charles Perrault. El alumno que lo conozca, lo contará al resto de la clase. En caso contrario, será el profesor quien lo cuente, mediante la lectura del texto incluido en el Anexo 1 (pág. 121).

#### **Secuenciación:**

- 1- Se reparte una hoja de actividad a cada uno de los alumnos. Éstos, de manera individual, tendrán que modificar el cuento, siguiendo las instrucciones incluidas en dicha hoja.
- 2- Lectura de algunas de las versiones de los alumnos. El profesor pedirá voluntarios para que lean en voz alta su versión.
- 3- Fase de corrección: El profesor se llevará cada una de las propuestas para comprobar que los alumnos han comprendido cómo se forman los diminutivos y aumentativos, y que saben aplicar los significados básicos aportados por éstos.

### Comentarios

Se trata de una actividad dirigida cuyo objetivo principal es practicar la morfología de los diminutivos. Al mismo tiempo, en la última parte del texto (especialmente en el desenlace del relato), se deja a los alumnos una mayor libertad con el fin de activar su capacidad creativa y la producción escrita.

Para el correcto desarrollo de la misma, es necesario que el profesor haga hincapié en cómo han de hacerlo, para que quede completamente claro. Igualmente, resulta muy recomendable que se realice la lectura de alguna de las versiones en voz alta, para que el profesor aporte diferentes opciones a las propuestas por los alumnos, en los casos que esto sea posible, de manera que sirva a los alumnos para repasar y afianzar lo que con anterioridad se ha visto en clase.

En la fase de corrección el profesor deberá ver, por una parte, si las formas utilizadas son correctas desde el punto de vista morfológico, y por otra, si están bien utilizadas, creando un relato comprensible y con sentido.

## ACTIVIDAD 2: CAPERUCITA, CAPERUZONA...

Ahora vas a ser tú quien cree su propia versión del cuento de Caperucita Roja, utilizando los sufijos estudiados en clase. Para ello, fíjate en la hoja que te entregará tu profesor y sigue las instrucciones siguientes:

a) Sustituye los dibujos por la palabra que te parezca más adecuada. Ten en cuenta que tiene que incluir un sufijo diminutivo o aumentativo.

Ejemplo:  = Caperucita

b) Añade el sufijo que te parezca más apropiado en cada caso, a las palabras subrayadas en azul.

Ejemplo: corazón = corazoncito; corazoncete; corazoncillo; corazonazo...

c) Sustituye las palabras con sufijos (subrayadas en verde) por otra equivalente en cada caso.

Ejemplo:

c) Modifica cuanto sea necesario las partes del texto subrayadas en rojo. En estos casos, puedes añadir más texto, modificar cuanto quieras el existente, etc..., en función de lo que quieras expresar.

Ejemplo: Son para oírte mejor  = ¿Orejas grandes...? ¡Tú sí que tienes unas orejas grandes...!

A continuación, modifica el cuento siguiendo las anteriores instrucciones.

# C A P E R U C I T A R O J A

Érase una vez una niña llamada . Una mañana de  salió de su  llevando una cestilla con pan, tortas y una jarrita de miel para su  que estaba enferma y vivía en el corazón del bosque.

 en medio del bosque, se encontró con el lobo  que la engañó para ir por el camino más largo y así él llegar antes a la  de la .

El lobo  entró en la  y la , de un salto, se escondió en el armario.

El lobo  se disfrazó de  y se metió en la , esperando a que llegara  para comérsela. Cuando por fin llegó , muy asombrada, exclamó:

- ¡Ay! , que  más grandes tienes.

Son para verte mejor, nietecilla.

-Ay!  qué  más grandes que tienes.

Son para oírte mejor .

- ¡Ay!  qué  más grande tienes.

!!! Es para comerte mejor!!!

De un salto el lobo se abalanzó sobre , que salió gritando del susto,

llamando la atención del cazador y su  que pasaban por allí.

Rápidamente el cazador, con su  disparó, dio su merecido  
al lobo y fue tan grande el escarmiento que jamás volvimos a saber de él, y  
colorín colorado este cuento se ha acabado.

**-Fin-**

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 3 DOMINÓ DE SUFIJOS

### Descripción

**Contenidos:** Los sufijos diminutivos, aumentativos y despectivos y las posibilidades de combinatoria. (Morfología)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de utilizar correctamente las formas anteriores, atendiendo a las normas de morfología y combinatoria de sufijos.

**Nivel:** A-2 / B-1

**Destreza/s trabajada/s:** Interacción

**Tipo de agrupamiento:** Grupos de 4

**Duración de la actividad:** 15 minutos

**Material necesario:** Tarjetas de dominó (con la palabra base) incluidas en el Anexo 2 (pág. 124); se entregará 1 juego por equipo. Tarjetas con los diferentes sufijos incluidas en Anexo 2 (pág. 124); se entregará 1 juego por alumno.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** Antes de comenzar a jugar el profesor deberá haber explicado en clase los sufijos apreciativos (morfología y posibilidades de combinatoria).

#### **Secuenciación:**

- 1- Se reparte un taco de tarjetas a cada grupo.
- 2- El profesor, en voz alta, leerá las instrucciones a toda la clase (incluidas en la hoja de actividades: pág. 81), y realizará un ejemplo, para que todo el grupo comprenda cómo se desarrolla exactamente la actividad.
- 3- Comienza el juego.

### Comentarios

Se trata de una actividad que se centra principalmente en la práctica del aspecto formal (morfología). Al mismo permite a los alumnos reflexionar y poner en práctica las normas de combinatoria de sufijos.

Durante el desarrollo del juego es importante que el profesor se pasee por el aula, atento a las respuestas dadas por los alumnos, para corregir, en caso necesario, sus producciones. También consideramos recomendable que, sobre todo en grupos de nivel A-2, durante la actividad estén anotadas en la pizarra las normas básicas de combinatoria o incluso las diferentes opciones (alormfos) de los paradigmas de diminutivos y aumentativos, para que los alumnos puedan tomarlo como modelo y realizar una práctica más positiva.

### ACTIVIDAD 3: DOMINÓ DE SUFIJOS

Como ya hemos visto, algunos sufijos pueden aparecer juntos; otros no.

Os propongo un juego para practicar las normas básicas de la morfología y combinatoria de sufijos vistas en clase. Es el juego del DOMINÓ.

#### INSTRUCCIONES:

Colocaos en grupos de 4. Repartiré a cada grupo dos tacos de tarjetas. Las tarjetas del primer taco, se pondrán boca arriba en cima de la mesa. E cada tarjeta aparece una palabra (una base a la cual hay que añadir sufijos).

El segundo taco, deberéis barajarlo y vosotros mismos repartiréis 6 tarjetas a cada miembro del equipo.

El juego consiste en ir añadiendo los sufijos vistos en clase a las diferentes bases que aparecen en las tarjetas que están encima de la mesa.

Por turnos, tendréis que ir colocando un sufijo de los que tengáis a una de las bases (la que vosotros elijáis). No basta con colocar el sufijo, sino que además tendréis que pronunciar en voz alta la forma correcta, de manera que si tenemos COCHE y añadimos -ITO, habrá que decir COHECITO (tal y como visto en la explicación en clase). En caso de pronunciar una forma no válida o incorrecta, perdéis un turno en la vuelta siguiente.

El alumno que, una vez añadido un sufijo, pueda añadir otro, creando así una forma correcta tanto desde del punto de vista de las reglas de formación y el uso real de la combinatoria de sufijos, se lleva las fichas. Cada ficha valdrá un punto.

Gana el alumno que más puntos haya conseguido al final de la partida.

Es importante que me consultéis todas las dudas. Fijaos en las reglas anotadas en la pizarra. ¡Os ayudarán a ganar puntos!

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 4 ¿Y TÚ CÓMO LO VES...?

### Descripción

**Contenidos:** Los sufijos apreciativos. (Expresión de diferentes matices)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de reflexionar acerca del uso real que en Madrid se hace de los sufijos apreciativos (diminutivos y aumentativos), llegando a entender que entre los diferentes alomorfos existen preferencias de uso, atendiendo a aspectos como la entonación y la intención del hablante.

**Nivel:** B-2/ C-1

**Destreza/s trabajada/s:** Interacción

**Tipo de agrupamiento:** En parejas / En grupos de 4

**Duración de la actividad:** 20 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (pág. 83). Se entregará una por alumno.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor deberá haber explicado a los alumnos la importancia del empleo de los sufijos apreciativos a la hora de expresar las diferentes opciones de matiz y connotación que cada uno de ellos puede ofrecer, siempre ajustándose al uso real que de éstos se realiza en Madrid.

#### **Secuenciación:**

- 1- Se propone a los alumnos que reflexionen ante las diferentes formas y negocien cuál es la correcta, en función de lo estudiado en clase.
- 2- De nuevo, deberán negociar con otro grupo, por qué creen que sus respuestas son correctas, siempre basándose en los criterios ofrecidos con anterioridad por el profesor.
- 3- Fase de corrección: Se realiza una puesta en común en clase que sirve para corregir, al mismo tiempo que se reflexiona y afianzan conocimientos.

### Comentarios

Con la realización de este ejercicio, los alumnos, motivados por negociar con sus compañeros, practican la entonación y reflexionan acerca del uso real y las diferentes posibilidades de matiz de los sufijos apreciativos. Esta reflexión conjunta asimismo, fomenta la interacción y la expresión oral, con vistas a una mejora global de su capacidad de comunicación.

Dado que este tipo de sufijación se da sobre todo en la lengua oral, consideramos que este ejercicio es positivo porque refleja una situación de interacción y corresponde a los propios alumnos el leerla de una u otra forma. Asimismo, el hecho de trabajar en grupo hace que tengan que llegar un acuerdo para la consecución de la actividad en sí, lo que implica la negociación de, incluso, rasgos prosódicos. Se trata de un ejercicio que integra gramática, pragmática, semántica, etc, al mismo tiempo que los alumnos desarrollan la interacción.

Es importante que en la fase 3. de la actividad (fase de corrección), el profesor proporcione y contemple todas las posibilidades de respuesta correcta. Como ayuda, incluimos un solucionario de la actividad para el profesor (pág. 84).

## ACTIVIDAD 4: ¿Y TÚ CÓMO LO VES...?

a) En parejas, decidid cuál de las opciones en cursiva es más adecuada en la siguiente situación. ¿Por qué?

Dos conocidos de la infancia se encuentran en la calle:

A\_ ¿Sabes a quién vi ayer? A María.

B\_ No recuerdo quién es María...

A\_ ¡Sí, hombre! Una chica *bajita / bajaza / bajilla*...

B\_ ¿Muy guapa...?

A\_ No, bastante *feílla / feona / feúcha*. La que solía sentarse detrás de mí en clase... La guapa era su amiga, la alta, Ana. ¡Menuda *morenaza / morenota / morenilla*!

B\_ ¡Ah, sí! Ya sé quién es... Recuerdo que cada vez que nos daban los resultados de algún examen ponía mala cara a todos los que hubieran sacado una nota más alta que ella...

A\_ ¡Exacto! Era algo *envidiosilla / envidiosita / envidiosuca*.

b) Una vez hayáis decidido cuál es la opción correcta en cada caso, juntaos con otro grupo y comparad los resultados. ¿Coinciden?

En caso contrario, llegad a un acuerdo. Explicad a vuestros compañeros los motivos de vuestra elección. ¡No olvidéis que la entonación, el contexto, y la situación que podáis deducir de la conversación son pistas muy valiosas!

## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 4

### ¿Y TÚ CÓMO LO VES...?

A continuación incluimos una serie de comentarios que consideramos importantes transmitir en la fase de corrección. En cualquier caso, se trata únicamente de una opción más. Obviamente, la última decisión la tomará el profesor, en función de las necesidades del grupo meta.

• En algunos casos, existen varias respuestas correctas. La intención del hablante y la entonación aplicada, unidos a la explicación previa, serán aspectos claves:

- En la primera opción, tanto *bajita* como *bajilla* serían respuestas aceptables. La principal diferencia consiste en la intención del hablante. Como ya vimos, *-illo* añadido a adjetivos a menudo confiere un matiz atenuador a la base lexemática que acompaña, lo cual significa que el sema negativo o peyorativo de ésta se ve atenuado en gran medida. Si un hablante nativo por tanto, dice *bajilla*, su interlocutor puede interpretar que está considerando el ‘ser bajo’ como algo negativo. Por este motivo, en ejemplos como este, es la preferencia de uso marca como respuesta correcta *bajita*. Esta forma no da lugar a equívocos.
- En la segunda opción, por los mismos motivos, se prefiere la forma *feilla*, dado que el significado (sema) de *feo* ya implica un significado negativo (frente a *guapo*). Utilizamos por tanto *-illo* para atenuar. Aún así, *feúcha* también podría ser una respuesta válida, pero en este caso, el carácter despectivo (intención del hablante) queda completamente constatado (de hecho el sufijo *-ucho* es siempre peyorativo).
- Tanto *morenaza* como *morenota* o *morenilla* podrían ser respuestas aceptables. Sin embargo, hay que hacer ver a los alumnos dos puntos importantes: a) *morenaza* es una palabra con un alto grado de lexicalización, que posee un significado propio (que se ha constituido en base a la frecuencia de uso); y b) el hecho de utilizar *menuda*, ya presupone un matiz de intensificación, contrario al matiz diminutivo/atenuador de *-illo*. Es importante en este caso recalcar la entonación apropiada al enunciado.
- Al igual que en la segunda opción, preferimos la forma *envidiosilla* (a *envidiosita*), por los motivos ya comentados en el punto 2., y sobre todo porque la atenuación queda en este caso remarcada y constatada por el contexto: *algo*. La forma restante (*envidiosuca*) podría ser igualmente aceptable, pero ateniéndonos a las preferencias y al uso real en Madrid, *-uco* no se utiliza; es de marcado carácter regional.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 5 ¡MENUDO...!

### Descripción

**Contenidos:** Expresión de halago y expresión de ironía/desprecio mediante la construcción *menudo(a) / vaya +* sufijos apreciativos. (Expresión de diferentes matices)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de diferenciar entre el matiz halagador y el irónico/despectivo mediante la entonación adecuada, en enunciados en los que se incluyen unidades léxicas formadas con sufijos apreciativos (diminutivos/aumentativos).

**Nivel:** A-2 / B-1

**Destreza/s trabajada/s:** Expresión oral

**Tipo de agrupamiento:** Toda la clase

**Duración de la actividad:** 10 minutos

**Material necesario:** Tarjetas incluidas en el Anexo 3 (pág. 128).

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor deberá haber explicado a los alumnos la importancia de la entonación en las construcciones del tipo [menudo(a)/vaya + sustantivo (+sufijo apreciativo)] a la hora de diferenciar entre el matiz o connotación de significado. Asimismo, con ejemplos propuestos durante la explicación teórica basada en el uso real, los alumnos habrán visto que el cotexto muchas veces resulta fundamental para desambiguar.

#### **Secuenciación:**

1- El profesor lee en voz alta las instrucciones de la actividad (pág. 86).

2- A continuación, el profesor irá sacando unas tarjetas o transparencias con las imágenes incluidas en el Anexo 3, y los alumnos deberán practicar la construcción propuesta, creando enunciados que proporcionen la información necesaria para que el resto de la clase comprenda cuál es su opinión acerca de la imagen que se muestra en cada caso.

### Comentarios

Se trata una actividad de práctica que sirve para que los alumnos se familiaricen con la construcción señalada y al mismo tiempo para que se den cuenta de la importancia de la entonación, diferenciando especialmente el matiz halagador del irónico/despectivo.

Asimismo, puesto que la actividad se propone después de la explicación teórica, servirá al profesor para comprobar los resultados de la explicación.

Es importante que el profesor haga hincapié, en cada caso, en la entonación y el contexto, que en los casos que se proponen serán fundamentales para la comprensión del mensaje en su totalidad.

Como ayuda incluimos un solucionario con algunas propuestas de comentarios para la actividad para el profesor (pág.87).

## ACTIVIDAD 5: ¡MENUDO...!

### INSTRUCCIONES:

A continuación vamos a practicar lo que acabamos de explicar en clase. Como os he dicho, a veces podemos decir o escuchar construcciones del tipo ivaya niñoito!, o imenudo niñoito!, sin llegar a saber a qué se refiere el enunciado. La entonación y el contexto, en muchos casos, resulta fundamental: (menudo niñoito más travieso..., vaya niñoito más precioso...)

Os propongo que seáis vosotros ahora quienes expreséis vuestra opinión (halago, desprecio, ironía...), acerca de las imágenes que os iré mostrando. No olvidéis utilizar la construcción que hemos estudiado, de manera, que si os muestro, por ejemplo:



Lo normal, utilizando la fórmula estudiada, sería decir algo del tipo: imenudo atascito que hay...!, o ivaya atascazo...!

Insisto, tened en cuenta que la entonación es fundamental. Da mucha información sobre lo que se quiere expresar. ¡Empezamos!

## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 5

### ¡MENUDO...!

A continuación incluimos una serie de sugerencias para el profesor, que en nuestra opinión pueden ayudarle a llevar a cabo la actividad de una manera más positiva, consiguiendo así mejores resultados en los alumnos. En cualquier caso, se trata únicamente de nuestra propuesta. Obviamente, en cada caso, será el profesor quien decida, en función de las características y necesidades del grupo meta.

- Opciones válidas (entre otras) para la imagen 1: *¡Menuda carita que traes!*; *¡menuda carita te has puesto!*; etc... Hay que tener en cuenta que, dado que la imagen (referente) refleja claramente que tiene la cara sucia, puede aceptarse como válida la fórmula *¡menuda carita!* (eliminando el cotexto, que en este caso no resulta fundamental para la captación global del significado).
- Opciones válidas (entre otras) para la imagen 2: *¡vaya una casita!* (en este caso aplicamos los mismos criterios que en la imagen anterior); *¡menuda casita más cochambrosa...!*; etc...
- Opciones válidas (entre otras) para la imagen 3: *¡vaya cochazo!* (En este caso, el hecho de utilizar cochazo ya nos indica claramente que al emisor le gusta el coche); no ocurre lo mismo si decimos *¡menudo cochecito!* (con esta exclamación tendríamos que atender, bien a la entonación, o bien al cotexto para saber verdaderamente lo que quiere expresar el emisor,-yo puedo decir, por ejemplo *¡menudo cochecito más hortera...!*, para expresar mi desagrado).
- Opciones válidas (entre otras) para la imagen 4: *¡qué ensaladita más rica!*; *¡menuda ensaladita!*, (donde de nuevo la entonación resultaría un elemento fundamental al cual los alumnos deben prestar una especial atención).
- Opciones válidas (entre otras) para la imagen 5: *¡vaya (un) cuadrito!*; *¡menudo cuadrito!*; sin duda, dado que se trata de una obra de arte, que puede despertar diferentes opiniones, necesitaremos en principio, hacer uso del cotexto, es decir, ampliar la información, para que nuestro interlocutor comprenda qué es lo que queremos expresar exactamente (que el cuadro es feo, bonito, grande...)

- Para el resto de las imágenes, se seguiría un procedimiento similar, con el fin de practicar la entonación en la expresión de gusto o rechazo (despectivo/irónico), con formas del tipo: ¡*Menuda boquita!* / ¡*Vaya boca!*!, etc; ¡*Menuda olita!* / ¡*Vaya ola más grande...!*!, etc; ¡*Vaya paellita más rica!* / ¡*Vaya paellita más asquerosa!*!, etc; ¡*Menudo pantaloncito más estupendo para ir a la nieve...!* / ¡*Vaya pantaloncito más bueno para el verano...!*!, etc; ¡*Menuda piscinita!*; ¡*vaya / menudo ...!*

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 6 ¿CUÁL ES QUÉ?

### Descripción

**Contenidos:** Léxico con sufijos apreciativos. (Léxico)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de aprender/detectar unidades léxicas formadas con sufijos apreciativos (diminutivos/aumentativos), con un alto grado de lexicalización y/o significado propio.

**Nivel:** B-1/ B-2

**Destreza/s trabajada/s:** Todas

**Tipo de agrupamiento:** Individual / En grupos de 3

**Duración de la actividad:** 35 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (pág. 90). Se entregará una por alumno. Diccionario monolingüe de español (DRAE y *MARÍA MOLINER*).

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor deberá haber explicado a los alumnos la importancia de la frecuencia de uso real de los sufijos apreciativos con ciertas bases léxicas, y el proceso de lexicalización de algunas formas, lo cual implica que, en ocasiones, existen palabras completamente lexicalizadas y con significado fijo.

#### **Secuenciación:**

1- Se propone a los alumnos que den su opinión acerca del significado de las formas propuestas. Esta fase sirve de comprobación de conocimientos previos (léxico) de los alumnos.

2- En grupo, en base a los conocimientos previos de cada uno, negociarán los resultados y comprobarán cuál es la respuesta correcta consultando en el diccionario. Asimismo, de forma autónoma, pero siempre bajo la supervisión del profesor, que deberá actuar como guía y apoyo durante la ejecución de la actividad, deberán detectar qué otras opciones tienen entrada propia en nuestro léxico.

3- Fase de corrección: Se realiza una puesta en común en clase que sirve para corregir cada una de las formas. El profesor en todo momento, en esta fase, deberá comentar, no sólo la respuesta correcta (que se adecua a la definición dada), sino el resto de las opciones, haciendo hincapié en cada caso, en los aspectos más destacables para cada una de ellas y aprovechando para incluir nuevas palabras relacionadas con las anteriores, con el fin de ayudar así a los alumnos a su aprendizaje y la creación de redes. Como ayuda, incluimos un solucionario de la actividad para el profesor (pág. 91).

4- Fase de creación libre: Los alumnos deberán inventar una situación para practicar las formas aprendidas en contexto. Asimismo, deberán tener en cuenta los aspectos estudiados en clase: situación, entonación, etc.

### Comentarios

Con esta actividad, se fomenta el aprendizaje autónomo, la interacción, la reflexión y la creatividad de los alumnos, al mismo tiempo que aprenden nuevas unidades léxicas.

Es importante que el profesor, sobre todo en la fase de creación libre, vaya observando el trabajo que realiza cada grupo, los ayude a resolver dudas, realice comentarios pertinentes, etc. Se recomienda que, en caso de considerarlo necesario, el profesor realice una recapitulación al final de la actividad.

## ACTIVIDAD 6: ¿CUÁL ES QUÉ?

a) Señala cuál de las siguientes formas corresponde, en tu opinión, a las definiciones siguientes:

-----  
Un gran éxito:

*un exitón / un exitazo / un exitote*

-----  
Una gran fortuna (mucho dinero):

*una fortunota / una fortunaza / un fortunón*

-----  
Un regalo estupendo:

*un regalón / un regalillo / un regalazo / un regaducho*

-----  
Un padre ejemplar:

*un padrón / un padrito / un padrecito / un padrazo*  
-----

b) En equipos de tres, comprobad las respuestas dadas por cada uno de vosotros y decidid cuál es la correcta. Si es necesario, recurrid a la ayuda del diccionario.

c) Con ayuda del diccionario, comprueba si alguna de las otras formas posee significado propio.

d) Por último, inventad una situación o diálogo en el que se incluyan algunas de las formas que hemos visto. Decidid número de participantes que intervienen en la conversación, relación entre ellos, etc. Escribidla, ensayad durante unos minutos y representadla ante el resto de vuestros compañeros.

## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 6

### ¿CUÁL ES QUÉ?

A continuación incluimos una serie de comentarios que en nuestra opinión pueden dar ideas al profesor y cuya puesta en práctica en el aula resultará beneficiosa. Sugerimos llevarlo a cabo durante la fase de corrección de la actividad:

- Es importante que los alumnos se den cuenta de que a pesar de que palabras como *fortunón*, *regalazo*, etc. sean las preferidas, es el hablante en última instancia en muchos casos quien decide entre una u otra. Sin embargo, cuando la palabra tiene un significado fijo, es decir, si lo que queremos transmitir, -por ejemplo-, es el concepto de ‘padre ejemplar’, tendremos que utilizar la fórmula *padrazo* (con entrada propia en el diccionario).
- Sería conveniente que el profesor comentara los significados de las unidades léxicas: *regalón*, *padrón*, incluso *pimientos de padrón*, *Junta Municipal*, *madraza*, o incluso *padraastro*, *madrastra*, *hermanastro*, *madrina*, *bodorrio*... De esta forma, se ayuda a los alumnos a ampliar su léxico y además se incluyen conceptos con alto contenido sociocultural.
- Otra sugerencia es preguntar a nuestros alumnos qué es para ellos un *regalillo* (escribiendo en la pizarra las diferentes propuestas: un *boli*, una *horquilla*....); y de forma paralela, un *regalazo*: un *coche*, un *cuadro*... Consideramos que esta opción, si tenemos un grupo meta de procedencia heterogénea, puede incluso dar lugar a estudiar aspectos de interculturalidad, puesto que no todos tendrán el mismo concepto de ‘buen regalo’. Asimismo, señalamos que esta aplicación resultaría especialmente interesante con inmigrantes.

En cualquier caso, esto es sólo una propuesta. Es el profesor en última instancia quien deberá guiar / orientar la actividad de la manera más apropiada.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 7 TABÚ

### Descripción

**Contenidos:** Léxico con sufijos apreciativos. (Léxico)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de expresar de manera oral el significado de algunas palabras. Asimismo, sirve de repaso para la adquisición/aprendizaje de unidades léxicas.

**Nivel:** B-1/ B-2 / C-1

**Destreza/s trabajada/s:** Expresión oral

**Tipo de agrupamiento:** Toda la clase

**Duración de la actividad:** Variable

**Material necesario:** Tarjetas incluidas en Anexo 4 (pág. 130); se repartirá una tarjeta a cada alumno. Diccionario monolingüe de español (*DRAE* y *MARÍA MOLINER*).

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor deberá haber explicado a los alumnos la importancia de la frecuencia de uso real de los sufijos apreciativos con ciertas bases léxicas, lo cual supone que en ocasiones, existen palabras completamente lexicalizadas y con significado fijo.

#### **Secuenciación:**

- 1- El profesor, en voz alta, leerá las instrucciones a toda la clase (incluidas en la hoja de actividades de la página 93) y, mostrando la tarjeta del ejemplo, realizará una simulación del juego.
- 2- Uno por uno, los alumnos saldrán a la pizarra, comprobarán que conocen el significado de la unidad léxica (con ayuda del profesor y/o del diccionario), copiarán la PISTA de la tarjeta en la pizarra (que consiste en el número de letras de la unidad léxica), y procederán a explicar el concepto al resto de sus compañeros, siguiendo las instrucciones del juego. El alumno que adivine la palabra tabú, toma el turno.

### Comentarios

Se trata de una actividad de repaso de léxico con sufijos apreciativos (diminutivos y aumentativos), y práctica oral, muy motivadora, que además acepta diferentes variantes, en función del nivel de los alumnos. El grado de dificultad de la actividad dependerá de la pista, el número de palabras tabú que se incluyan en la tarjeta, etc. Entre las unidades léxicas se incluyen formas coloquiales, que aparecen con frecuencia en las interacciones cotidianas en Madrid, algunas de las cuales presentan un marcado componente sociocultural.

Consideramos una actividad válida para diferentes niveles, puesto que en definitiva proporciona al alumno la oportunidad de expresarse, en función de sus conocimientos y su nivel de lengua. Para niveles inferiores, se recomienda dar a cada alumno, como ayuda, una lista con palabras (que sí pueden utilizar a la hora de explicar el significado de la unidad léxica).

Es importante que el profesor, durante el desarrollo de la actividad, vaya tomando nota de los errores de expresión que considere oportunos, así como de determinado vocabulario, etc., para, al final del juego, exponerlo, a modo de corrección (en caso de ser necesario), a toda la clase. Asimismo, conviene que una vez adivinada cada palabra, el profesor dé a toda la clase cuáles eran las palabras tabú y, en caso de ser necesario, explique su significado. De esta manera, se ayudará a los alumnos a comprender el significado y a establecer redes semánticas.

## ACTIVIDAD 7: TABÚ

### INSTRUCCIONES:

Cada uno de vosotros recibirá una tarjeta como la del ejemplo:

<p style="text-align: center;"><b>PADRAZO</b></p> <p><b>PISTA:</b>    P _ D _ A _ O</p> <p><b>TABÚ:</b> padre; biberón; niño; cuchara</p>
---

Uno de vosotros saldrá a la pizarra, y tras comprobar que conoce el significado de la palabra que aparece en azul, escribirá la PISTA en la pizarra, a la vista de todos.

El juego consiste en explicar al resto de la clase el significado de la palabra de vuestra tarjeta, sin utilizar el vocabulario prohibido (TABÚ), que aparece en rojo. Tenéis 3 minutos para hacerlo. El alumno que adivina de qué se trata, toma el turno.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 8 PUZZLE DE REDES LÉXICAS

### Descripción

**Contenidos:** Creación de redes léxicas a partir de los sufijos apreciativos. (Léxico)

**Objetivos:** Desarrollar la capacidad de relacionar unidades léxicas, a partir de unas colocaciones con formadas por “dar un + palabra con sufijo apreciativo”

**Nivel:** A-2 / B-1

**Destreza/s trabajada/s:** Interacción; expresión oral

**Tipo de agrupamiento:** Toda la clase / Grupos de 3

**Duración de la actividad:** 30 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (págs. 96-99); se entregará una por alumno. Diccionario monolingüe de español (*DRAE Y MARÍA MOLINER*).

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor explicará que muchas colocaciones en español se forman con “*dar un/una...*”. Asimismo, consideramos adecuado (aunque no obligatorio) el hecho de que con anterioridad se hayan explicado los sufijos aumentativos (en especial el sufijo *-azo*). A modo de introducción, se realizará una lluvia de ideas para ver qué colocaciones conocen los alumnos con “*dar un/una ...*”. El profesor irá anotando en la pizarra a la vez que propone más opciones, entre las que incluirá “*dar un puñetazo, un tortazo, un manotazo, dar / darse la vuelta / una vuelta...etc.*”

#### **Secuenciación:**

**1-** Tras la lluvia de ideas propuesta como introducción a la actividad, el profesor dibuja en la pizarra el diagrama incluido como Anexo 5 (pág. 134), y pregunta a los alumnos qué puede significar cada una de las expresiones.

**2-** Tras un pequeño debate / lluvias de ideas / negociación, los alumnos se colocarán en grupos de 3. Cada uno de ellos recibirá una hoja de actividades y comprobarán, con ayuda del diccionario el significado correspondiente a dichas colocaciones. Tras 5 minutos, el profesor, a modo de corrección, explicará el significado de las mismas ante la clase.

**3-** A continuación, serán ellos mismos quienes, en función de sus conocimientos y siempre con la ayuda del diccionario, formen nuevos diagramas de redes.

**4-** Puesta en común en la pizarra y corrección por parte del profesor.

## Comentarios

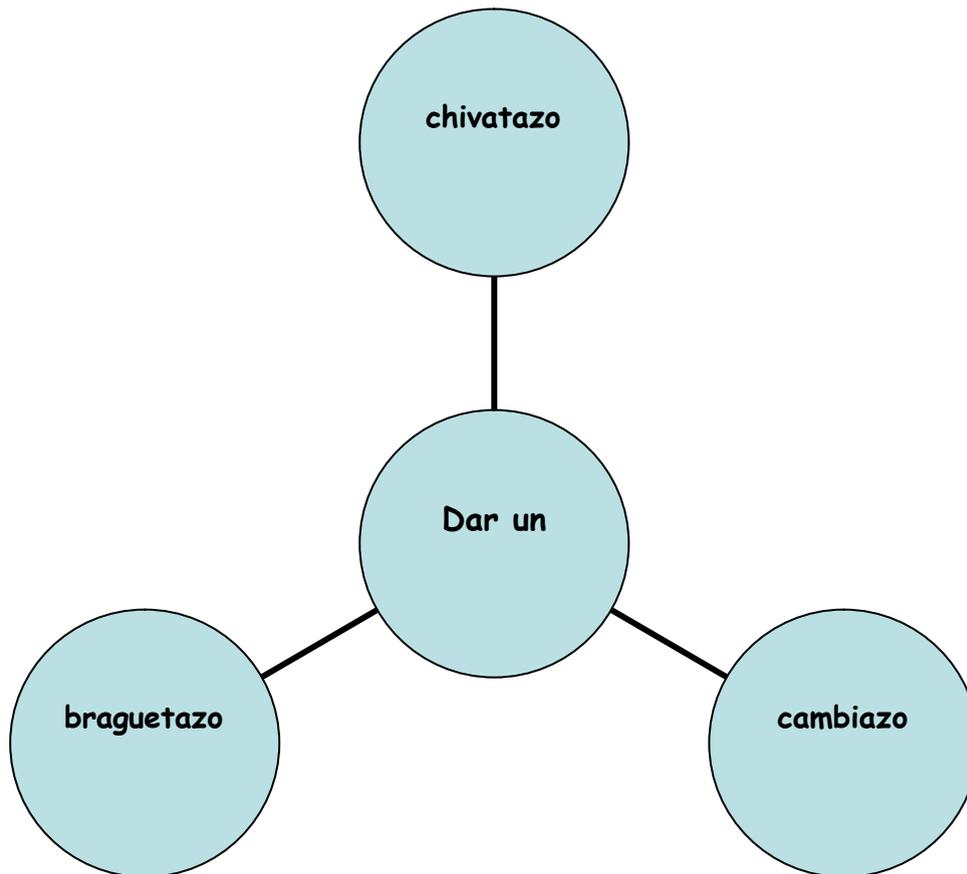
Se trata de una actividad que fomenta el aprendizaje autónomo, la interacción y el desarrollo de la capacidad de los alumnos para el aprendizaje y la reestructuración del léxico, mediante el desarrollo creativo de redes de significado por parte de los alumnos. Asimismo, las redes que éstos constituyan no tienen por qué basarse únicamente en un criterio semántico, sino que ellos mismos son libres de realizar sus propias asociaciones (en función del nº de sílabas, terminación de la palabra, asociaciones libres, etc...)

Es importante que el profesor proporcione información ayuda en la mayor medida a los alumnos a establecer relaciones entre las unidades léxicas que aparezcan en el transcurso de la actividad, con el objetivo de agilizar y facilitar el aprendizaje, lo cual, resulta especialmente conveniente realizarlo, en nuestra opinión, en la última fase de puesta en común, en la que se anotarán en la pizarra todas las palabras que cada uno de los alumnos ha sugerido. Las relaciones pueden basarse en la terminación, campo semántico, familia de palabras, asociaciones libres, etc.

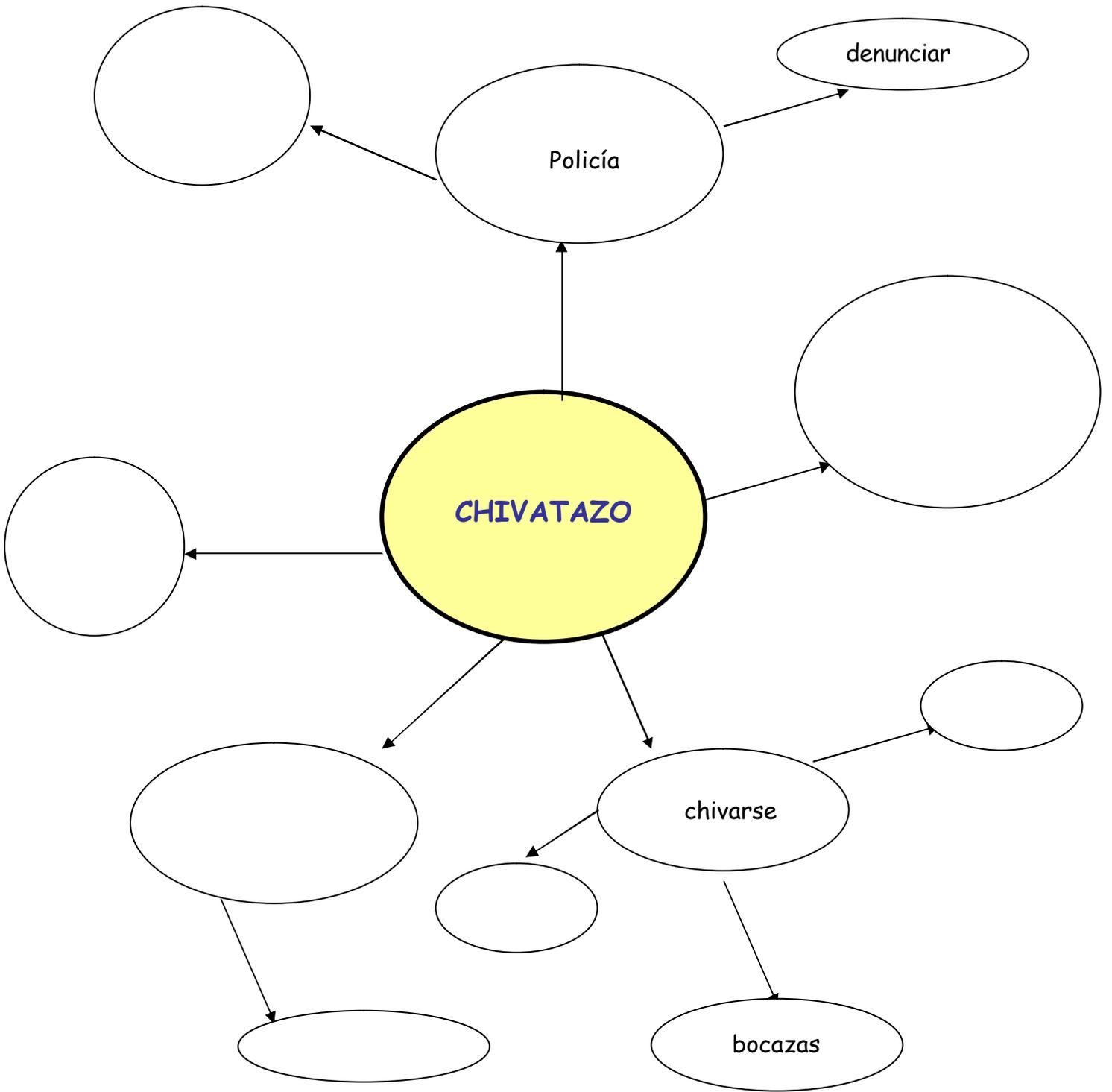
Esta actividad permite múltiples variantes en función del nivel y las necesidades de los alumnos, y puede desarrollarse partiendo de diferentes colocaciones y unidades léxicas del español. Nosotros hemos elegido partir de colocaciones que incluyen la forma –azo porque consideramos que es un sufijo muy productivo que en los primeros niveles se asocia al “matiz de golpe”, y que de esta forma los alumnos pueden darse cuenta de que no sólo funciona como tal, sino que hay muchas palabras con diferentes tipos de significados que lo contienen.

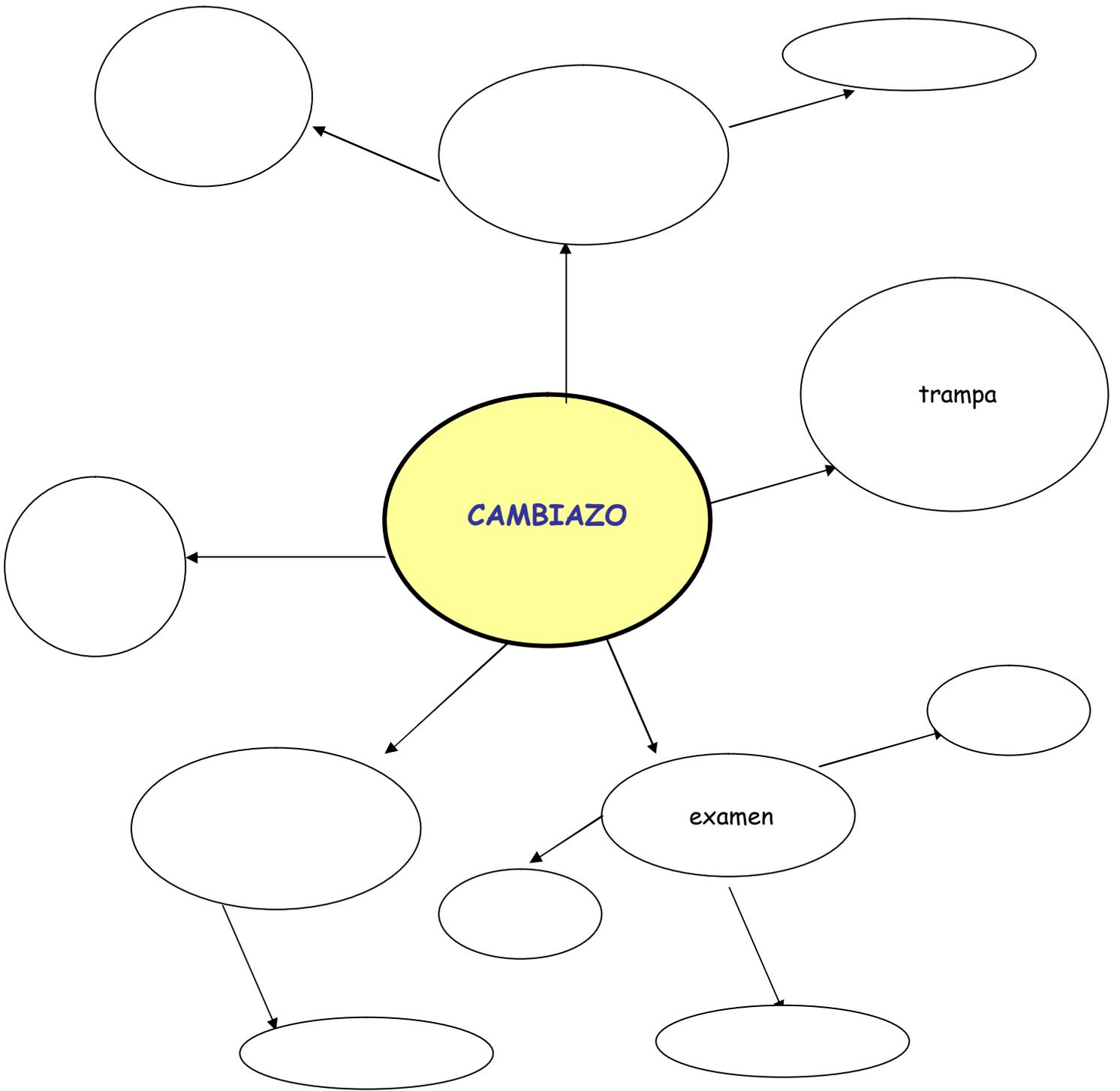
## ACTIVIDAD 8: PUZZLE DE REDES LÉXICAS

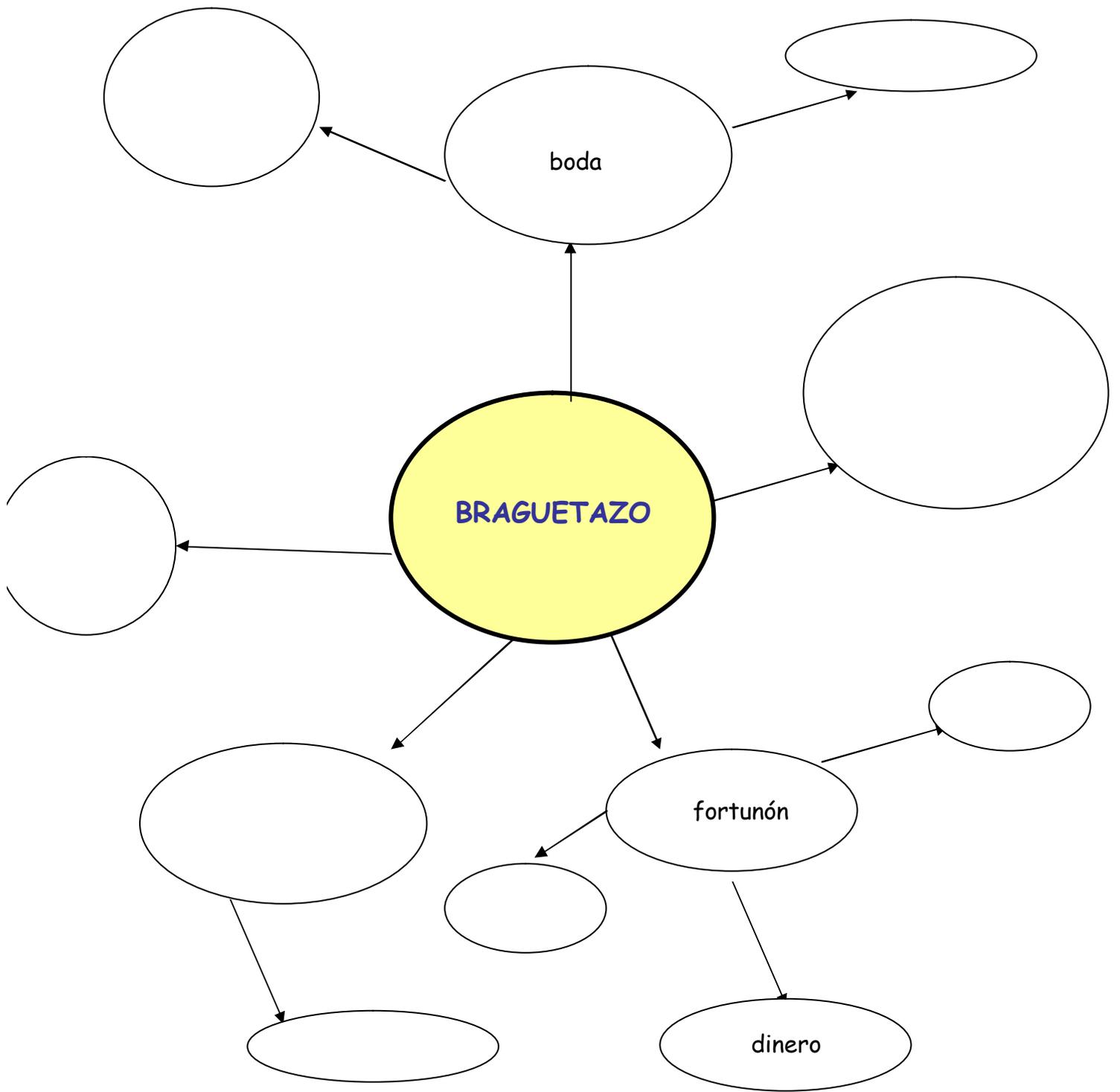
a) En grupos de tres, buscad la definición correcta en el diccionario. ¿Podéis explicar ahora qué quiere decir cada una de las expresiones?



b) A continuación, cread vuestro propio puzzle. A partir de cada una de las palabras anteriores (chivatazo, braguetazo y cambiazó), elaborad una red léxica, del tipo de la que se muestra a continuación:







## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 9 IMAGINEMOS...

### Descripción

**Contenidos:** El uso de los sufijos apreciativos dentro de contextos situacionales determinados. (Pragmática)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de extraer información que le ayude a comprender ciertos enunciados, partiendo de elementos no lingüísticos, tales como el contexto situacional, la intención del hablante, etc. léxicas.

**Nivel:** C-1

**Destreza/s trabajada/s:** Interacción; comprensión lectora

**Tipo de agrupamiento:** Parejas / Grupos de 4

**Duración de la actividad:** 35 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (págs. 102-103); se entregará una por alumno.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** Una vez explicada la importancia de ciertos elementos no lingüísticos a la hora de desambiguar el significado de enunciados concretos en los que aparecen expresiones con sufijos apreciativos, como actividad de calentamiento el profesor puede preguntar a los alumnos si ellos creen que son *cotillas*. Tras un breve debate de calentamiento en el que se puede aprovechar para comentar el tono coloquial que presentan los enunciados con sufijos apreciativos, se entregará una hoja de actividad a cada alumno.

#### **Secuenciación:**

**1-** Fase de negociación: en parejas, los alumnos deberán negociar cuáles son los elementos no lingüísticos que se les pide, intentando extraer información de cada una de las situaciones que se les presenta. Se apela a los conocimientos generales previos de los alumnos y se propone una reflexión conjunta.

**2-** En esta fase, deberán juntarse con otro grupo para comparar los resultados. Es conveniente que el profesor se pasee por los grupos para responder dudas, explicar y realizar comentarios pertinentes que ayuden a los alumnos en su proceso. Hay que tener en cuenta que no existe una única respuesta válida. Incluimos un solucionario que puede servir de ayuda para el profesor (pág. 104).

**3-** Se trata de una fase creativa cuya resolución servirá al mismo tiempo al profesor para ver el progreso de los alumnos.

## Comentarios

Se trata de una actividad que fomenta la creatividad, y la interacción, al mismo tiempo que conduce a los alumnos hacia una reflexión sobre la lengua desde un punto de vista pragmático, en especial enfocado hacia el uso de los sufijos apreciativos y los comportamientos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, propios de los hablantes nativos de español en la vida real.

Consideramos que es una actividad motivadora que sirve para trabajar elementos tan importantes como entonación a la hora de expresar valores connotativos, de los cuales se desprenden aspectos como la intención del hablante, entre otros.

Resulta recomendable que el profesor, durante el desarrollo de la actividad, ayude mediante la lectura en voz alta de los diferentes pasajes, (extraídos de situaciones de la vida real en Madrid y que reflejan, por tanto, el modo de expresarse de los madrileños en situaciones cotidianas y coloquiales. De esta manera, se ayudará a los alumnos a captar la entonación adecuada; esto a su vez les ayudará a inferir ciertos elementos no reflejados en el texto, y tras una reflexión guiada partiendo de las preguntas realizadas en cada uno de los pasajes podrán llegar a darse cuenta de la importancia e interrelación entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos. Asimismo, las situaciones y las preguntas están ordenadas de menor a mayor dificultad, con el fin de ayudar al alumno a construir su propio proceso de aprendizaje.

## ACTIVIDAD 9: IMAGINEMOS...

a) En parejas, leed cada una de las siguientes situaciones y responded a las preguntas indicadas debajo de cada uno de los pasajes. Apuntad vuestras respuestas en una hoja.

1)

A\_ Señora, ¿una lubinita...?

B\_ No sé... Igual prefiero carne.

A\_ Mire que están fresquitas, fresquitas. Muy rica.

B\_ Bueno, venga, pues lubina.

Responde:

1. ¿En qué lugar crees que tiene lugar esta situación?
  2. ¿Cuál crees que es la profesión del interlocutor A?
- 

2)

A\_ ¡Anda que vaya una faldita que traes...! Ahora mismo te la estás quitando...  
¡Vamos, rapidito...!

Responde:

1. ¿A quién crees que va dirigido el enunciado anterior?
  2. ¿Por qué?
-

3)

A\_ Pensaba yo que iría toda arregladita... Cuando se abrió la puerta y la vi aparecer...

B\_ Además, fíjate, con el cochazo que habían alquilado y todo...

A\_ Sí, sí, todo a lo grande, pero ya te digo que los pobrecillos no tuvieron nada de suerte...

B\_ Y el tiempo, ¿qué tal? ¿Les hizo bueno?

A\_ ¡Qué va! Si ya te digo yo que fue un desastre. Cayó un chaparrón enorme... Con el buen tiempo que suele hacer en Murcia...

Responde:

1. ¿Dónde podrías escuchar esta conversación?
  2. ¿De qué crees que están hablando?
  3. Qué tipo de relación crees que hay entre los interlocutores?
  4. ¿Consideras que alguno(a) de lo(a)s interlocutore(a)s está cotilleando? ¿Por qué?
- 

b) Juntaos con otra pareja y comparad vuestros resultados. Apuntad, en cada caso, qué elementos os ayudaron a determinar vuestras respuestas.

c) Por último, elegid una de las situaciones propuestas, e inventad un principio o un final, incluyendo al menos, un tercer interlocutor. No olvidéis tener en cuenta las características del lenguaje coloquial y en especial el incluir formas sufijales apreciativas.

## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 9

### IMAGINEMOS...

Dada la complejidad de la actividad propuesta, a continuación incluimos una serie de pautas y comentarios que pueden servir como ayuda al profesor para la corrección de la misma.:

- En la situación 1, en principio, podría pensarse que el pasaje se desarrolla, bien en un restaurante, o bien en una pescadería. Sin embargo, el hecho de que B diga “igual prefiero carne...” nos da una pista importante: lo más natural es entonces que se trate de un restaurante en el que se puede elegir entre carne y pescado. Así, la respuesta a la segunda pregunta sería entonces: “camarero”.

- En la situación 2, existen diversas interpretaciones. El enunciado puede ir dirigido a una niña, pero también a una persona adulta. Lo importante es que los alumnos, a partir del enunciado, infieran una situación de forma lógica y justificada. En cualquier caso, el tono exhortativo del enunciado en general, y el hecho de decir *rapidito* (con el empleo del sufijo como marca intensificadora), presupone que el emisor tiene “cierto poder” frente a la persona a la cual se dirige el enunciado. y quizás este hecho nos llevaría a pensar sin duda que se trata de una niña.

- La situación 3 ofrece varias posibilidades de respuesta, pero de nuevo hay que tener en cuenta una serie de marcas en el texto que nos ayudan a desambiguar. Las preguntas que se proponen a los estudiantes están diseñadas con el fin dirigirlos hacia una reflexión conjunta sobre la lengua en contextos determinados. De ahí la importancia de realizarla en grupo (es una buena actividad para la negociación e inferencia de aspectos no lingüísticos). A continuación proponemos varias opciones de respuesta que podríamos dar como válidas:

1. En el autobús / en un portal / en la peluquería / en un despacho...  
Cabén diversas interpretaciones. Lo importante es que el resto de las respuestas se adecuen y la situación que infieran los alumnos resulta coherente.
2. De algún tipo de evento, festejo, etc. El hecho de alquilar un cochazo, ir arreglada, etc. son elementos que nos dan pistas importantes para determinar la respuesta adecuada. Una boda sería, por ejemplo, una respuesta muy acertada.

3. Lo que se busca con esta pregunta es que los alumnos comprendan que el tono de la conversación, el empleo de apreciativos, interjecciones, etc. en esta situación presupone que entre los interlocutores existe confianza. El tema asimismo, resulta determinante. Podría tratarse de dos amigos/amigas, parientes, etc.

Con esta pregunta se busca fomentar un mini debate acerca del cotilleo (tema que ya introdujimos como actividad de precalentamiento) (Ver Ficha del Profesor en página 100). Lo importante es que los alumnos justifiquen sus respuestas en función de las marcas que aparecen en el texto (entre ellas, el empleo de palabras con sufijos apreciativos) y el concepto que ellos tienen del cotilleo en España o incluso en sus respectivos países de origen.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 10 IRÓNICA IRONÍA

### Descripción

**Contenidos:** Expresión de la ironía mediante el uso de los sufijos apreciativos. (Pragmática)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de distinguir el significado global de ciertos enunciados de la lengua coloquial en los cuales aparece el empleo de los sufijos apreciativos, y los pueda relacionar con situaciones reales de la vida cotidiana, en función de elementos tales como el contexto situacional, la entonación, la intención del hablante, la relación entre los interlocutores, etc.

**Nivel:** C-1

**Destreza/s trabajada/s:** Interacción; comprensión lectora ; expresión oral

**Tipo de agrupamiento:** Individual

**Duración de la actividad:** 15 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (pág. 107). Se entregará una por alumno.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor habrá explicado en clase los matices y connotaciones más frecuentes en función del empleo real que de éstos se hace en Madrid.

Por otra parte, proponemos que el profesor enfatice el hecho de que a veces existe un contenido irónico en las expresiones del habla de los madrileños, y que esto se ve reflejado en muchos casos, en la entonación.

Proponemos, como actividad de precalentamiento, realizar un pequeño debate acerca de la ironía, preguntando a los alumnos qué entienden por ironía, si se consideran irónicos, si han detectado situaciones con marcas de ironía en Madrid, cómo se ve el hecho de ser irónico en su país, etc... (Con la realización de esta introducción aprovechamos para tratar un tema de interculturalidad que sirve como introducción a la actividad)

#### **Secuenciación:**

1- Tras el pequeño debate, que tendrá la duración que el profesor estime oportuna en cada caso, se entregará a cada alumno una hoja de actividad. El profesor leerá las instrucciones en voz alta, y a continuación, leerá las ocurrencias de la primera columna, con la entonación más adecuada en cada caso. Este tipo de lectura ayudará a los alumnos, por una parte, a adquirir un modelo de entonación propio de un nativo de español y, en función de esto, a detectar los posibles matices de significado ofrecidos en cada caso.

2- La actividad se corregirá en voz alta, escuchando las sugerencias de toda la clase, y en esta fase de corrección, resulta imprescindible el papel del profesor, que deberá aportar ideas, matizar, etc. En la página 108 incluimos un solucionario de la actividad como ayuda para el profesor.

### Comentarios

Se trata de una actividad que invita al alumno de nivel avanzado a realizar una reflexión sobre la lengua en uso, dentro de contextos determinados de la vida real. Atiende a todos los aspectos, lingüísticos y no lingüísticos, dentro de contextos situacionales determinados, al mismo tiempo que permite a los alumnos practicar el empleo de los sufijos apreciativos, guiándoles hacia una reflexión y una relación de elementos y rasgos fundamentales, como la entonación, que no pueden explicarse desde un punto de vista meramente formal. Consideramos que para niveles avanzados, es una actividad muy útil para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

## ACTIVIDAD 10: IRÓNICA IRONÍA

- a) Señala cuál de las expresiones de la columna A podrían utilizarse en las situaciones descritas en la columna B. Ten en cuenta que a veces una misma expresión puede tener diferentes connotaciones, y, por tanto, dependiendo de la entonación que se le dé, podrá ser aceptable en varias situaciones.
- b) Vuelve a fijarte en las expresiones y las situaciones propuestas, e indica en qué casos podría estar expresándose ironía.

COLUMNA A	COLUMNA B
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¡Menuda vidorra (que) te pegas!</li> <li>• Vaya calorcito que hace, ¿eh?</li> <li>• Te veo muy delgaducha...</li> <li>• Estás más delgadilla, ¿no?</li> <li>• ¿Qué pasa, cabronazo?!</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Un amigo llega del trabajo y se encuentra con su vecino, que vuelve de la piscina.</li> <li>2. Dos amigas se encuentran. Una de ellas encuentra a la otra muy desmejorada.</li> <li>3. Dos antiguos amigos se reencuentran en una comida.</li> <li>4. Una señora, con problemas de sobrepeso, está contando a su hermana que lleva dos meses a dieta.</li> <li>5. Una chica le cuenta a su ex compañera de trabajo que lleva dos meses con problemas de salud.</li> <li>6. Es el día más frío de todo el invierno. Al salir de casa, nos encontramos con el portero.</li></ol>

## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 10

### IRÓNICA IRONÍA

A continuación incluimos una serie de comentarios que consideramos importantes que el profesor tenga en cuenta en la fase de corrección, con el fin de guiar a los alumnos hacia una reflexión que contemple los aspectos más importantes que deberían tenerse en cuenta para la realización del ejercicio, siempre desde un punto de vista totalizador, que incluye elementos tales como: gramática pragmática, lengua en uso, importancia del contexto situacional, relación entre los interlocutores, etc., pudiendo llegar a inferir así cuál o cuáles serían la(s) respuesta(s) correctas en cada caso:

No hay que olvidar, en ningún caso, que la entonación de los diferentes enunciados constituye un factor clave a la hora de decidir la(s) respuesta(s) correcta(s).

- ¡Menuda vidorra (que) te pegas! Consideramos que la única opción válida es la opción 1, donde el matiz que se ofrece es, según nuestra propuesta, el matiz halagador.

- Vaya calorcito que hace, ¿eh? Este enunciado sería aceptable en las situaciones 1 y 6. En la situación 1, se trata de un comentario sin mayor importancia, entre vecinos, mientras que las mismas palabras, pronunciadas en la situación 6 reflejan el matiz irónico aportado por *-ito*.

- Te veo muy delgaducha... Se trata de un enunciado que en principio podría ajustarse a las situaciones 2, 4 y 5. Sin embargo, existen diferentes diferencias de connotación implícitas, dependiendo de la situación, que se basan en la intención o actitud del hablante hacia su interlocutor.

Así, es importante remarcar que por el marcado carácter despectivo/peyorativo del sufijo *-ucho* el enunciado *te veo muy delgaducha...* en la situación 2, puede no ser completamente adecuado, ya que equivale a decirle *estás muy desmejorada* ó *te has quedado muy fea...* En la situación 4, puesto que estamos hablando a una persona con problemas de sobrepeso, podría resultar irónico, y por tanto tampoco sería muy adecuado. Y en la situación 5, dependiendo de la entonación, podría llevar implícito el hecho el asentimiento hacia las palabras de la persona con problemas de salud. En esta situación, el profesor deberá leer varias veces la ocurrencia propuesta, con diferentes entonaciones, con el fin de que los alumnos sean capaces de llegar a captar las diferencias de intención entre una lectura y otra, siempre también en función de la situación contextual propuesta.

- Estás más delgadilla, ¿no? Este enunciado deberá compararse con el anterior, subrayando el matiz atenuador de *-illo* (mucho menos brusco y más políticamente correcto) que *-ucho*. Las situaciones que en principio consideramos válidas serían, al igual que en caso anterior, la 2, la 4 y la 5. Es importante señalar la preferencia de esta forma frente a la anterior (*-ucho*) en las situaciones dadas, por los motivos ya explicados para la ocurrencia anterior.

- ¡¿Qué pasa, cabronazo...?! El profesor deberá hacer ver a los alumnos que se trata de un saludo habitual entre personas del sexo masculino, y que aquí cabronazo tiene, aunque pueda parecer extraño para alumnos procedentes de ciertas culturas, una connotación de cariño. Se utiliza entre personas con mucha confianza y supone un nivel de lengua muy coloquial (incluso vulgar), aunque, insistimos, se contempla con facilidad entre grupos de jóvenes amigos, por ejemplo. Por estos motivos, la situación más adecuada para utilizar esta expresión es la 3.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 11 MANOLITO GAFOTAS

### Descripción

**Contenidos:** Formas de vida y comportamientos en Madrid. El aspecto sociolingüístico. (Sociocultural / Interculturalidad)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de acercarse a una forma de vida de un sector específico de la población madrileña: la clase obrera, a través de la lectura de un episodio de "Manolito Gafotas", de Elvira Lindo.

**Nivel:** B-2 / C-1

**Destreza/s trabajada/s:** Comprensión lectora / Interacción / Expresión escrita

**Tipo de agrupamiento:** Individual / En grupos de 3 / Toda la clase

**Duración de la actividad:** 45 minutos

**Material necesario:** Texto del capítulo de Manolito Gafotas (*Un cumpleaños feliz*), incluido en el Anexo 6 (pág. 136).

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** Antes de la clase el profesor deberá haber entregado a los alumnos el texto del Anexo 6 (pág. 136), para su lectura fuera del aula. Como introducción al tema habrá comentado que el episodio está ambientado en Carabanchel, explicando a los alumnos dónde se sitúa este barrio/distrito fuera de Madrid, y las características principales de su población: clase obrera, muchos provenientes de la inmigración de zonas rurales, en especial en los años 40 y 50, etc... Esta información previa, ayudará a los alumnos a situar su lectura dentro de un contexto más determinado. Además, puede ofrecer también información sobre el personaje de Manolito Gafotas: niño de 8 años, hijo de un camionero, que vive con sus padres, su hermano pequeño (*el imbécil*) y su abuelo, etc. Como tarea, les habrá pedido que confeccionen una lista de vocabulario o expresiones que les haya llamado la atención y que intenten buscar ellos mismos su significado. En caso contrario, se verá en clase.

#### **Secuenciación:**

**1-** Fase de introducción: el profesor realizará una introducción al tema, con los datos señalados anteriormente; se realizará una lectura rápida en clase (en caso de ser necesario), y a continuación, una puesta en común en la pizarra de todas aquellas expresiones que hayan llamado la atención a los alumnos. Las unidades léxicas que no haya podido comprender bien por contexto, o bien a través del empleo del diccionario, será el profesor quien dé su significado. Obviamente, en esta fase, el profesor ha de hacer hincapié en el lenguaje coloquial y en el uso de las formas sufijales apreciativas.

**2-** Los alumnos se colocarán en grupos de 3, y se les entregará una hoja de actividad (pág. 112), con preguntas de contenido sociolingüístico, que les guiará en la adquisición y reflexión sobre diferentes aspectos sociolingüísticos y socioculturales al mismo tiempo que les ayuda a comprender el texto.

**3-** Se pondrán en común las respuestas de cada uno de los grupos. El profesor deberá participar proporcionando información, realizando los comentarios que encuentre pertinentes en cada caso, etc., siempre desde el punto de vista sociolingüístico y cultural.

**4-** Producción escrita: De forma individual, los alumnos deberán realizar un breve resumen del capítulo, con sus propias palabras.

## Comentarios

Se trata de una actividad adaptada de la propuesta realizada por Soler-Espauba (1997) que en nuestra opinión puede resultar muy interesante, sobre todo para alumnos con un buen nivel de español y en especial para aquéllos que se encuentran en situación de inmersión en Madrid, dado que el texto propuesto presenta las peripecias de la vida cotidiana de un niño de Carabanchel. Asimismo, resulta interesante el tipo de lenguaje que se observa: un lenguaje coloquial y muy actualizado, e incluso el tipo de vida que se muestra: se trata de personajes que no se mueven por aeropuertos, no llevan maletín, no veranean en el extranjero, ni van a comprar billetes de avión. Son personajes que pertenecen a la clase obrera, cuyos estilos de vida no suelen aparecer en los libros de texto ni material de E/LE, y que sin embargo constituyen un porcentaje alto de la población madrileña.

En nuestra opinión, es una actividad que fomenta la adquisición de estrategias para extraer información extralingüística a partir de un texto y proporciona información sociocultural sobre modos de vida y comportamiento de los madrileños.

Por otra parte, es una actividad que puede explotarse en profundidad, de manera que entre en juego la práctica de diferentes destrezas, la adquisición de léxico, etc., todo dentro de un contexto muy concreto, que favorece simultáneamente la adquisición de contenidos socioculturales, la reflexión y la interculturalidad.

Se incluye un solucionario de ayuda para el profesor con comentarios que podrán guiarlo en el desarrollo de la actividad (pág. 113).

Por último queremos señalar que, dada la cantidad de información que se puede extraer del texto, dependiendo de la profundidad con que se pretenda tratarlo (obviamente en función de los alumnos), la actividad podría realizarse en varias sesiones.

## ACTIVIDAD 11: MANOLITO GAFOTAS

En grupos de tres, comentad con vuestros compañeros y responded a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué suelen regalar a la madre de Manolito por su cumpleaños?
2. Apoyándoos en el resto de la lectura, ¿qué tipo de mujer creéis que es?
3. Fijaos en la frase "el suelo estaba lleno de patatas y cocacola. Seguro que por la noche estaría otra vez brillante como un espejo, porque mi madre es como esas madres de los anuncios, pero con la casa mucho más pequeña." ¿Podrías imaginar qué tipo de familia es la de Manolito?
4. ¿Existen datos en el texto que os lleven a pensar que en esa casa se respira un "ambiente de machismo"? Justificad vuestra respuesta.
5. "Mi madre dijo que en los cumpleaños no hay que pelearse" - ¿Qué os sugiere esta frase en cuanto al tipo de educación que se le da a los hijos?
6. En el texto aparecen varias referencias a la televisión. Señalad cuáles son. ¿Creéis que en España se ve la tele en exceso? ¿Qué tipo de programas?
7. Señalad qué otras marcas lingüísticas os dan información del tipo de familia, lugar donde viven, cómo es la casa, tipo de relación con el resto, etc.

## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 11

### MANOLITO GAFOTAS

A continuación proponemos una serie de claves que pueden servir al profesor para guiar a los alumnos en su trabajo:

- El hecho de que a una señora por su cumpleaños le regalen una batidora, unido al hecho de que tenga que recordar la fecha de su cumpleaños para que su marido se acuerde y le haga un regalo nos proporciona datos que nos ayudan a hacernos una idea del tipo de mujer que es: muy preocupada por su familia; incluso se podría decir que admite el machismo; da por hecho que las tareas domésticas son cosa suya (la batidora se la regalan a ella, cuando es un electrodoméstico para uso de toda la familia...). Este personaje, a partir de la lectura de este episodio, nos ofrece tendría muchos aspectos socioculturales que comentar, incluso que podrían llevar a un debate para fomentar la interculturalidad partiendo del conocimiento de actitudes y comportamientos concretos correspondientes a cierto sector de la sociedad.
- Aprovechando las respuestas de los alumnos a la pregunta 4, podemos incluir lo que se denomina “cultura del bar”, muy característico de la cultura española, y en especial, admitido en muchas familias, sobre todo de clase obrera, como es el caso de la mayoría de la población de Carabanchel. Proponemos preguntar a los alumnos: *¿Qué opináis de los bares en Madrid? / ¿Hay tantos bares en tu ciudad? / ¿Te llama la atención que los madrileños vayan a tomar el aperitivo al bar con sus hijos, incluso menores de 2 años? / ¿Y el hecho de que se considera normal que un señor cada día, a la vuelta del trabajo, antes de subir a casa pase al bar de abajo a tomarse algo?, etc...* Se trata de otro tema motivador, que sin duda deja lugar a la expresión oral creativa y a la interacción, al mismo tiempo que permite a los alumnos ampliar su conocimiento.

Dado que nuestra aplicación didáctica se centra en los sufijos apreciativos, consideramos muy acertado explicar a los alumnos el significado de “Tropezón” (el nombre del bar), enfatizando en este caso la acepción que mayor connotaciones culturales tiene. Igualmente podemos aprovechar para comentar el vocabulario de las tapas típicas que aparecen: *berberechos, gambas, aceitunas*, así como el tipo de bar que

podemos imaginarnos que es (*“las cucarachas son tan típicas en el Tropezón como las aceitunas.”*)

También nos parece interesante analizar la frase del abuelo *“(…) ¿Queréis también que apague ochenta velitas?”*, donde se ve reflejado una aplicación del marco teórico de nuestra propuesta.

- Con las preguntas 5, 6 y 7 se pretende una reflexión / debate sobre la educación y la relación ente padres e hijos, sobre los comportamientos (estereotipos o no) acerca de la cultura televisiva en España, y en las familias españolas más concretamente, y indefinitiva de todo aquello que los alumnos sugieran o les llame la atención.

Por otra parte, no podemos olvidar el alto componente léxico de la actividad. El profesor durante esta reflexión / debate / corrección de las preguntas, deberá ir explicando las expresiones coloquiales que aparecen en el texto, llamando la atención en formas de lengua ..., al mismo tiempo que relaciona el contenido cultural que se desprende de mucho del vocabulario, integrándolo en el propio proceso de aprendizaje.

A continuación presentamos, únicamente a modo de ejemplo y/o ayuda, algunas opciones de léxico que en nuestra opinión resultaría interesante comentar en el aula<sup>40</sup>:

BOTELLA DE CASERA: Botella de gaseosa de la Marca comercial “La Casera”

CACHONDO: Gracioso.

CANICAS: Bolitas de vidrio para jugar.

CHUCHERÍAS: Golosinas.

CHURRO-MEDIA MANGA: Juego que consiste en tirarse los unos sobre los otros.

CORTAZO: De corte: vergüenza. *“...mi abuelo había dicho que le daba corte invitar a un amigo viejo.”*

CUMPLEAÑOS DE LAS NARICES: "De las narices": expresión que indica rechazo.

DAR EL PEGO: Parecer una cosa por mejor de lo que es. Ej.: *“Los zapatos son baratos, pero dan el pego, ¿verdad?”*

ESTAR COMO UN TREN: Ser guapísimo/a, muy atractivo/a.

GAMBAS PELADAS: Langostinos pequeños pelados.

GUARRERÍAS: Porquerías.

---

<sup>40</sup> Otra opción, es que el propio profesor, si lo considera oportuno, en función del nivel del grupo meta, entregue a los alumnos una lista similar junto con el texto para su lectura previa en casa (antes de trabajarlo en clase), con el fin de ayudarlos a comprenderlo.

HACERSE LA SUECA: Simular que no se da cuenta.

MOLA: Gusta.

MOLA UN PEGOTE: Gusta muchísimo. "*Molaba cien kilos que llegara el verano*".

NO SE CORTA NI UN PELO: No le da nada de vergüenza.

PEONZA: Juego típico que consiste en hacer girar un trompo lanzado con una cuerda.

ROLLO REPOLLO: Cosa o persona extremadamente pesada.

SALIR EL TIRO POR LA CULATA. No salir bien las cosas. No resultar tal y como previsto o esperado.

SE LA SALTABA A LA TORERA: No cumplir o respetar una norma.

TE LA CARGAS: Metes la pata.

TÍO: Tipo, fulano.

TOCA PARA LAS UVAS: Toca muy de vez en cuando (por "las uvas" que se comen el 31 de diciembre).

TRENCA: Chaqueta con capucha.

ETC.

Por último, subrayamos el hecho de que nuestra propuesta de actividad, como puede observarse parte del personaje de la madre. En nuestra opinión, este texto podría utilizarse partiendo de diferentes personajes (el abuelo, el propio Manolito, etc), aprovechando para tratar temas y léxico en relación con el sistema educativo en España, la Seguridad Social, la tercera edad, (*jugar al chinchón, Club de Jubilado*, ), etc.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 12 EL INSULTO CARIÑOSO

### Descripción

**Contenidos:** El insulto cariñoso (Sociocultural / Interculturalidad)

**Objetivos:** Que el alumno sea capaz de acercarse, mediante la reflexión, a un aspecto muy propio de la lengua coloquial española: el insulto cariñoso.

**Nivel:** B-1 / B-2 / C-1

**Destreza/s trabajada/s:** Interacción

**Tipo de agrupamiento:** Individual / En grupos de 3 / Toda la clase

**Duración de la actividad:** 20 minutos

**Material necesario:** Hoja de actividad (pág. 119). Se entregará una por alumno.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor lanzará una pregunta a la clase: “¿Existe en vuestro país el “insulto cariñoso”? A partir de aquí, expondrá una serie de situaciones de la vida cotidiana con las que los alumnos se han podido encontrar, en las cuales puede resultar frecuente escuchar insultos del tipo *mariconazo*, *cabronazo*, *hijo puta*, etc., sin que nadie le conceda la menor importancia a esos insultos...

#### **Secuenciación:**

1- En la fase de precalentamiento se apelará a las vivencias de los alumnos durante su estancia en Madrid. Se les preguntará si alguna vez se han visto involucrados en una situación de este tipo, si les chocó, si en su país es habitual dirigirse a una persona a quien aprecias con palabras malsonantes, etc...

2- A continuación, se entregará a los alumnos la hoja de actividad para el desarrollo de la misma, en la que se incluyen una serie de preguntas que invitan a la reflexión desde el punto de vista de la interculturalidad.

3- Fase de corrección: Se pondrán en común las respuestas de cada uno de los grupos. El profesor deberá participar en ocasiones, realizando los comentarios que encuentre, en cada caso, pertinentes, siempre desde el punto de vista intercultural.

## Comentarios

Dado que en español resulta muy habitual en conversaciones coloquiales y, sobre todo, en situaciones en que los interlocutores tienen una estrecha relación, el uso de formas que pueden suponer insultos, y teniendo en cuenta que dicho empleo se ve reflejado a menudo en situaciones cotidianas en las que los alumnos en situación de inmersión podrán verse involucrados, consideramos importante, aprovechar el tema de la sufijación, para, partiendo de él, trabajar un aspecto tan importante como es la competencia intercultural.

Esta actividad consiste, básicamente, en una reflexión conjunta dirigida por el profesor, acerca del “insulto cariñoso”, y del tipo de situación en que se suele utilizar en Madrid. Se trata de una actividad que fomenta el aspecto intercultural entre los alumnos. En nuestra opinión es una actividad positiva porque, a partir de la observación del uso de ciertas formas apreciativas y mediante la interacción, se ofrece la oportunidad a los alumnos de reflexionar sobre sus propias culturas, desarrolla conocimientos y habilidades para interactuar en situaciones interculturales, invita a tomar una perspectiva extranjera implicando al aprendiente cognitivamente y afectivamente, recurre a conocimientos previos, invita a interpretar, y no refuerza en ningún momento prejuicios o estereotipos, sino que presenta la cultura española como una realidad variada, compuesta por subculturas. Por otra parte, integra el aprendizaje de lengua y cultura, y puede adaptarse a diferentes niveles en función del grupo meta. Tras la ejecución de esta actividad, el alumno podrá ver mejorada su capacidad de solucionar problemas interculturales que puedan derivarse de situaciones en que aparezcan formas que a priori puedan considerarse insultos, evitando así malentendidos producidos por un choque cultural.

Es conveniente que el profesor actúe como guía-moderador en el proceso de reflexión y que, en la fase de corrección (puesta en común), realice al menos una serie de comentarios que, a modo de ayuda, incluimos en el solucionario de la página 120.

## ACTIVIDAD 12: EL INSULTO CARIÑOSO

- a) En parejas, fijaos en la siguiente situación y contestad a las preguntas:

- Hola, cabrón, ya era hora de que cogieras el teléfono...
- Dime...
- Que he estado hablando con los mamonzos estos y dicen que a las cinco no pueden quedar. Que quedemos después del partido..
- Bueno, tío, pues como quieras. Si te parece nos vemos nosotros antes.
- Venga.
- ¿Te paso a buscar a las cuatro y media?
- Vale. Hazme una llamada perdida y bajo.

1. ¿Cómo creéis que son estas personas?
  2. ¿A quiénes creéis que llaman mamonzos?
  3. ¿Es habitual en vuestro país insultar a un amigo? Comenta con tu compañero.
  4. Si alguien al cogerle el teléfono os dijera hola, cabrón, ¿vosotros cómo reaccionaríais?
- b) A continuación, de manera individual, presta atención a las situaciones que se proponen en el cuadro siguiente y completa las columnas con SÍ o NO, en función de si crees que el insulto se considera insulto cariñoso (SÍ) o crees que es un insulto en toda regla.

En la última columna, escribe cuál crees que sería la reacción más normal de un español en ese caso.

## ¿INSULTO O INSULTO CARIÑOSO?

	EN ESPAÑA		EN TU PAÍS		Reacción presupuesta
	<u>Emisor</u>	<u>Receptor</u>	<u>Emisor</u>	<u>Receptor</u>	
<p>1. Dos amigos están en la cola del cine. Le toca a uno de ellos coger la entrada y le dice al otro: <i>¿Te quieres quitar del medio, hijo puta?</i></p> <p>2. En una comida entre amigos, uno le dice a otro: <i>Anda, cabrón, cállate y pásame la sal...</i></p> <p>3. El taxista le dice por la ventanilla a otro conductor: <i>¡Mamonazo! ¡Que estaba yo primero...!</i></p> <p>4. Una amiga te dice, en el cuarto de baño de una discoteca, justo cuando vas a pasar: <i>Oye, cabrona, que estaba yo primero...</i></p> <p>5. Un joven le dice a su amigo, al cual le ha pedido que le preste dinero: <i>No seas hijo de puta... si te lo devuelvo este fin de semana...</i></p>					

## **AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 12**

### **EL INSULTO CARIÑOSO**

A continuación incluimos una serie de claves al profesor, las cuales consideramos que podrán ayudarle a la hora de la reflexión conjunta con los alumnos.

Principalmente, existen varios elementos fundamentales que transmitir a los aprendientes:

- El insulto cariñoso es un rasgo idiosincrásico del español, especialmente en algunos grupos determinados de hablantes. Esto sin embargo no quiere decir que ellos, como hablantes de L2 tengan que comportarse en absoluto, pero sí es conveniente que sean conscientes de la existencia del mismo, porque les ayudará a aumentar su competencia comunicativa en situaciones cotidianas.
- Existen unas normas básicas, que todo nativo conoce y por tanto pone en práctica, a pesar de hacerlo de forma inconsciente, por las cuales puede detectarse si el insulto es o no “cariñoso”.
  1. Relación entre los interlocutores. Obviamente se tiene que dar cercanía entre ellos. Nadie insulta cariñosamente a una persona con la que no tiene una relación estrecha.
  2. Situación cotidiana, coloquial, sin especialización ninguna. Es decir, si vas a una entrevista de trabajo a la oficina en la que trabaja tu mejor amigo, al que además hace mucho que no ves y te encuentras con él en la puerta, nunca utilizarías un saludo del tipo: ¡qué pasa, cabronazo...!. Esta misma situación al llegar a una cena de otros amigos en común, sin embargo, sí puede resultar normal. Esto significa que el registro es un factor clave fundamental a tener en cuenta, junto con la situación contextual, que será, en gran medida, la que marque la posibilidad de un tono tan coloquial, o por el contrario, la deseche.
  3. Por último, rasgos como la entonación, o incluso rasgos gestuales son también muy importantes a la hora de detectar si se trata o no de un insulto verdadero...

En función de estos comentarios, los alumnos podrán ir reflexionando acerca de las situaciones propuestas anteriormente, y además podrán comparar con el comportamiento propio de su país; esto, junto con los conocimientos que ya poseen (basados en la observación de situaciones durante su periodo de inmersión, conocimientos generales del mundo, etc.), les ayudará a suponer la reacción esperada en cada caso.

En resumen, el profesor deberá ayudar a los alumnos a detectar que ciertas situaciones, que en principio pueden resultar chocantes o incluso incómodas para aquellos provenientes de otras culturas en las que el insulto no es tan utilizado como en España o no se da bajo ninguna manera el insulto “cariñoso”, en nuestra cultura denotan acercamiento y afecto en última instancia y partiendo de esta idea, reflexionar acerca de diferentes patrones de comportamiento en torno al tema.

**4.3. Anexos**

**ANEXO 1**

## **CAPERUCITA ROJA**

Había una vez una niña muy bonita. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo porque le gustaba tanto, que todo el mundo en el pueblo la llamaba Caperucita Roja.

Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque, recomendándole que no se entretuviese por el camino, pues cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba acechando por allí un lobo malvado.

Caperucita Roja recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque para llegar a casa de la Abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas, los ciervos...

De repente vio al lobo, que era enorme, delante de ella.

- ¿A dónde vas, niña?- le preguntó el lobo con su voz ronca.

- A casa de mi Abuelita- le dijo Caperucita.

- No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la hierba y se entretuvo cogiendo flores:

- El lobo se ha ido -pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la Abuelita, llamó suavemente a la puerta y la anciana le abrió pensando que era Caperucita. Un cazador que pasaba por allí había observado la llegada del lobo.

El lobo devoró a la Abuelita y se puso el gorro rosa de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita Roja llegó enseguida, toda contenta.

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la voz de la abuela.

- Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!

- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.

- Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

- Son para...¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el lobo malvado se abalanzó sobre la niñita y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

## ACTIVIDAD 2: CAPERUCITA, CAPERUZONA...

Mientras tanto, el cazador se había quedado preocupado y creyendo adivinar las malas intenciones del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la Abuelita. Pidió ayuda a un segador y los dos juntos llegaron al lugar. Vieron la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama, dormido de tan harto que estaba.

El cazador sacó su cuchillo y rajó el vientre del lobo. La Abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas!.

Para castigar al lobo malo, el cazador le llenó el vientre de piedras y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su pesado sueño, sintió muchísima sed y se dirigió a un estanque próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el estanque de cabeza y se ahogó.

En cuanto a Caperucita y su abuela, no sufrieron más que un gran susto, pero Caperucita Roja había aprendido la lección. Prometió a su Abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las juiciosas recomendaciones de su Abuelita y de su Mamá.

**FIN**

# **ANEXO 2**

**TARJETAS A** – Recortar y repartir un juego por equipo de 4.

MANO	CAMIÓN	AMOR
FEO	PEQUEÑA	CORRIENDO
ESTRELLAS	SOL	MUCHACHO
MORENA	CAÑÓN	TORNILLO

**TARJETAS B** – Recortar y repartir 6 tarjetas por alumno

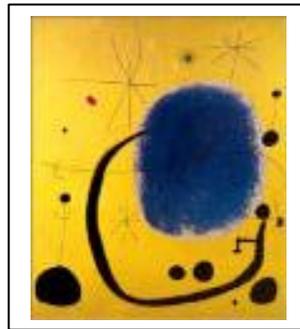
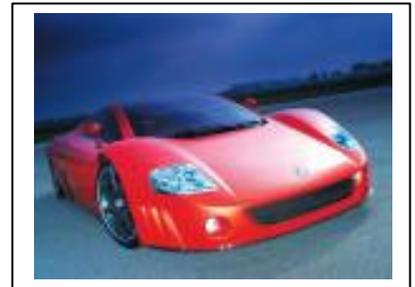
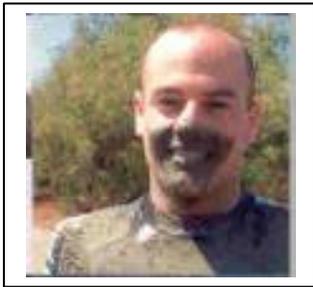
-ITO/A (S)	-ILLO/A (S)	-ETE/ A (S)
-AZO/ A (S)	-ÓN / A (S)	-UCHO / A (S)
-AJO/ A (S)	-ILLO/ A (S)	-AZO / A (S)
-ITO/ A (S)	-ORRO/ A (S)	-ÓN/ A (S)

ACTIVIDAD 3: DOMINÓ DE SUFIJOS

-ITO/A (S)	-ILLO/A (S)	-ETE/ A (S)
-AZO/ A (S)	-ÓN / A (S)	-UCHO / A (S)
-AJO/ A (S)	-ILLO/ A (S)	-AZO / A (S)
-ITO/ A (S)	-ORRO/ A (S)	-ÓN/ A (S)

# **ANEXO 3**

ACTIVIDAD 5: ¡MENUDO...!



**ANEXO 4**

Recorta las tarjetas y entrega una a cada alumno:

**PELMAZO**

PISTA: \_ E \_ M \_ Z O

**TABÚ: pesado; fastidioso**

---

**COMODÓN**

PISTA: C \_ M O \_ \_ N

**TABÚ: cama; sofá; vago**

---

**MORENAZA**

PISTA: M \_ R \_ \_ A \_ A

**TABÚ: guapa; morena; tipazo;**

## GAFOTAS

PISTA: G \_ \_ O \_ A S

**TABÚ: gafas; ciego; Manolito**

---

## TELEFONAZO

PISTA: T \_ \_ E F \_ N \_ \_ O

**TABÚ: golpe; llamada; conversación**

---

## LISTILLO

PISTA: L \_ S T \_ L \_ \_

**TABÚ: sabelotodo; pedante; tonto**

**MANITAS**

PISTA: M \_ N I \_ \_ S

**TABÚ: herramienta; mano; reparar; hábil**

---

**FORTUNÓN**

PISTA: F \_ R \_ U \_ Ó \_

**TABÚ: dinero; herencia; millonario; suerte**

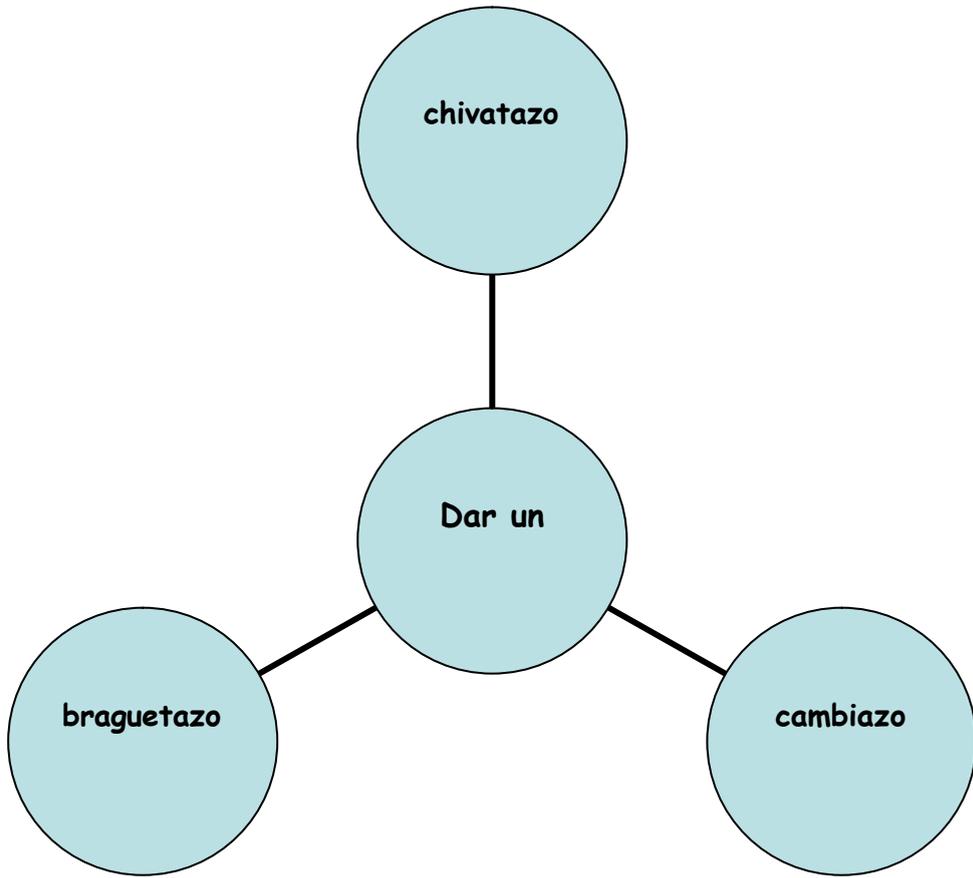
---

**COTILLA**

PISTA: C \_ \_ I L \_ \_

**TABÚ: portero; chisme; cotilleo; criticón**

# **ANEXO 5**

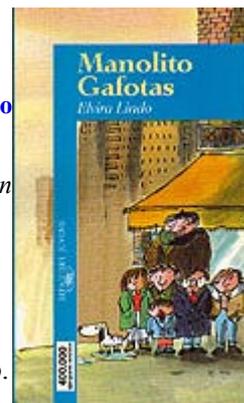


# **ANEXO 6**

## Manolito Gafotas: Un cumpleaños feliz

por **Elvira Lindo**

*Texto e ilustraciones extraídos, con autorización de sus editores, del libro **Manolito Gafotas**, de Elvira Lindo. Madrid, ©Editorial Alfaguara 1994; colección Alfaguara Juvenil, serie Azul.*



Mi abuelo no quería celebrar su cumpleaños. Dijo que no, que no y que no.

Mi madre le decía:

—Pero papá, ochenta años no se cumplen todos los días.

—Gracias a Dios —dijo mi abuelo—. Sólo faltaba que ese disgusto se lo dieran a uno cada dos por tres.

—¡Sí, abuelo! Nosotros te lo preparamos, invitas a tus amigos, compramos una piñata... —ya me lo estaba imaginando.

—Y dentro de la piñata podéis meter pastillas para la artrosis, pastillas para la incontinencia, pastillas para la tensión... —mi abuelo estaba por verlo todo negro—. Si invito a mis amigos esto puede parecer un asilo. No me gusta, todo esto lleno de viejos, de dentaduras postizas, de juanetes, no quiero. Además, ¿qué amigos tengo yo?

—El abuelo de Yihad —le dije yo.

—Le digo al abuelo de Yihad que venga a mi cumpleaños y se mea de la risa. Los viejos no celebran el cumpleaños, eso no se ha visto nunca. ¿Queréis también que apague ochenta velitas?

—¡Sí! —dijimos el Imbécil y yo, que a veces estamos de acuerdo.

—Yo apago ochenta velas y me enterráis después del *Cumpleaños feliz*.

El Imbécil y yo empezamos a cantar el *Cumpleaños feliz*. Ese tipo de canciones siempre las cantamos a dúo y dando patadas en las patas de la mesa. Es nuestro estilo: la canción melódica. Mi abuelo seguía en lo suyo:

—Y encima, como eres viejo, la gente sólo te regala bufandas, te llenan el armario de bufandas. Ni una corbata, ni un frasco de colonia, ni un chaquetón tres-cuartos, sólo bufandas.

—Pues dinos lo que quieres que te regalemos —mi madre no se da por vencida tan fácilmente.

—¡Nada! No tengo nada que celebrar, no tengo amigos y no tengo ganas de cumplir ochenta años; lo único que tengo son bufandas de los cumpleaños anteriores.

Dicho esto mi abuelo se metió en el cuarto de baño para ponerse los dientes postizos, porque se iba a tomar el sol con el abuelo de Yihad. Mi abuelo no es de los que le gusta tomar el sol sin dientes. Cogió la puerta y se fue. El Imbécil y yo nos quedamos con el *Cumpleaños feliz* en la boca.

Yo hasta ese momento no había conocido a nadie que no quisiera celebrar su cumpleaños. Incluso mi madre, que desde hace muchos años sólo quiere cumplir 37, lo quiere celebrar, y lo avisa muchos días antes para que mi padre se acuerde y le compre un brillante, un visón o una batidora con unas cuchillas mortales, que es lo que al final le acaba comprando siempre.

Después del portazo de mi abuelo pensé que mi madre se iba a enfadar, porque si hay algo que a ella no le gusta en la vida es que le lleven la contraria. Así que el Imbécil y yo nos quedamos muy callados porque en esos momentos es muy fácil que te la cargues por lo que sea; como estornudes un poco fuerte se te puede caer el pelo, y no precisamente por el estornudo. Pero no, mi madre no se enfadó, siguió quitando la mesa como si tal cosa. Ya lo dijo mi padre un día del año pasado: “Ella es imprevisible.”

La madre imprevisible no volvió a nombrar el cumpleaños de mi abuelo, y el famoso día A (A de Abuelo) se acercaba peligrosamente. La víspera de aquel miércoles misterioso, mi madre me llamó a su cuarto y cerró la puerta. Yo me eché a temblar inmediatamente y le dije:

—Yo no lo hice con mala intención, fue el Imbécil que sacó los polvorones del mueble-bar y quería ver cómo se espanzurraban si los tirábamos por el balcón. Resultó que el que tiré yo fue el que le cayó a la Luisa en la chepa.

—No te llamaba por eso, Manolito.

Hay veces en la vida que me precipito a la hora de pedir disculpas, y ésta había sido una. Por primera vez en la historia no me llamaba para echarme una bronca terrorífica; me dijo que iba a celebrar el cumpleaños de mi abuelo por encima del cadáver de quien fuera.

—Pero si él no quiere...

—Lo que él quiera o no quiera a nosotros no nos importa.

Así es mi madre, ni el Papa es capaz de hacerla cambiar de planes. Me gustaría a mí que viniera el Papa a decirle a mi madre si tiene que celebrar o no un cumpleaños. Mi madre es la máxima autoridad del planeta, eso lo saben hasta extraterrestres como Paquito Medina.

Mi madre trazó un plan, un plan perfecto, el plan más perfecto que una madre ha trazado desde que existe vida en el globo terráqueo. El plan consistía en lo siguiente:

a) Me iría con mi abuelo a llevar al Imbécil al médico. ¿Qué por qué llevábamos al Imbécil al médico? Porque tenía mocos, pero daba igual, si no hubiera sido por los mocos hubiera sido por otra cosa, porque el Imbécil no sale del médico; es el típico niño que lo coge todo. ¿Por qué? Porque chupa toda la caca del suelo. Pero vamos a dejar esa historia. Si te contara las guarrerías que hace el Imbécil no podrías volver a comer en tu vida.

b) Mientras nosotros estábamos en el médico, mi madre iría al súper a comprar provisiones para la fastuosa merienda colosal.

c) A las seis de la tarde, en casa. Los invitados seríamos: mi padre, mi madre, la Luisa, el marido de la Luisa, yo y el Imbécil.

¡Qué rollo repollo de cumpleaños! Le pregunté a mi madre si se lo decía al abuelo de Yihad, pero mi madre se acordó de que mi abuelo había dicho que le daba corte invitar a un amigo viejo. Pues nada, sin amigo viejo.

Antes de salir de la habitación mi madre dijo:

—Y como me entere de que vuelves a tirar polvorones por la terraza, vas tú detrás.

Ya sabía yo que era imposible entrar a la habitación de mi madre y que no te la cargaras por algo. Bueno, había salido sano y salvo, sin cicatrices, no me podía quejar.

Tener un secreto tan gordo dentro de mi cerebro me ponía muy nervioso. Había momentos en que me parecía que no me cabía el secreto en la cabeza. Por la noche le dije dos o tres veces a mi abuelo cuando nos acostábamos:

—Abuelo, mañana es tu cumpleaños, pero jamás lo celebraremos.

Mi abuelo decía: “Pues bueno”, y cerraba los ojos para dormirse. Hay veces que parece un terrible hombre impasible.



Al día siguiente le abría las tripas a mi cerdo. Mi cerdo es una hucha de barro. Generalmente la gente rompe el cerdo cuando tiene la hucha llena; pero como yo nunca espero a tenerla llena y siempre quiero abrirla cuando suenan dos o tres monedas porque más no aguanto, mi padre le hizo una ranura secreta en la barriga y todos tan contentos: ni yo tengo que romper la

hucha ni ellos tienen que comprarme una cada domingo.

Tenía ciento cincuenta pesetas. No era mucho. La verdad es que sólo llevaba ahorrando un fin de semana; eso no daba ni para comprar las bufandas esas a las que mi abuelo tenía tanto asco. Si hubiera tenido dinero me hubiera gustado comprarle una dentadura postiza. Es que la que

tiene se la hicieron un pelín grande y como se ponga a comer algo duro es un desastre mundial: acaba por quitarse la dentadura con el trozo de carne clavado en sus dientes postizos.

Me llevé las ciento cincuenta pesetas al colegio. Estaba a punto de gastármelas en el Puesto Azul —el Puesto azul es el puesto del señor Mariano, que tiene todas las chucherías conocidas en uno y otro confín—, en una bolsa de canicas rojas que le han traído al señor Mariano desde China; pero me eché para atrás porque desde que el Imbécil estuvo a punto de ahogarse con mis canicas, mi madre las tiene bastante prohibidas. Nada de canicas. Luego vi unos sobres que tiene de indios, pero es que los indios del señor Mariano no se tienen de pie, y a mí me gusta que se tengan de pie para hacer una montaña con el cojín y poner a todos los indios asomando sus plumas por detrás, como en las películas. Nada de indios. Luego vi una peonza, pero ya tenía. Un yoyó, ya tenía... ¿A que no sabes lo que vi de repente, sin previo aviso? Una dentadura de Drácula. No tenía dinero para una dentadura de dentista, pero sí para comprarle a mi abuelo una de Drácula. Me gastarí el dinero en mi abuelo. En ese momento fui la mejor persona que he conocido en mi vida, sin exagerar. Fui como ese niño del cuento que es capaz de morir por salvar a su abuelo. Menos mal que yo no me veía en la obligación de morir, porque, la verdad, eso me lo hubiera pensado dos veces.



Yihad me dijo en el recreo que si le dejaba mi dentadura. Se la dejé un rato, pero le pedí que no me la chupara mucho porque se la iba a regalar a mi abuelo. Luego se la puso Paquito Medina y el Orejones, que me la dejó llena de bollo. La limpié en sus pantalones y se quedó tan blanca como antes, porque era una dentadura de primera calidad.

Cuando estábamos en clase me acordé de que mi abuelo había dicho que no quería un cumpleaños con viejos, así que pensé que sería una gran idea invitar a mis amigos. Mis amigos pueden tener muchos defectos (los tienen todos), pero no son viejos. Les pasé un papel a escondidas. A mi *sita* no le gusta que te pongas a invitar a la gente a un cumpleaños mientras ella explica un rollo de los climas del mundo mundial. Pensé que a lo mejor no les apetecía

venir al cumpleaños de un abuelo... ¡Sí, todos dijeron que sí! Mis amigos son capaces de ir al cumpleaños de Fredy Crouger con tal de tomar tarta y coca cola. Les dije que entonces se tendrían que venir todos antes a la Seguridad Social a llevar al Imbécil al médico. “Pues bueno, pues nos vamos”, dijeron.

A la hora de comer felicitamos a mi abuelo y nos pusimos a ver la televisión como si no nos importara nada más en este mundo. Hay veces que lo que más nos importa en este mundo es la televisión, pero en esta ocasión estábamos disimulando.

Cuando llegué al colegio después de comer, Yihad estaba con su abuelo en la puerta. Yihad dijo:

—Mi abuelo quiere saber por qué tu abuelo no le ha invitado a su cumpleaños.

Es que piensa que lo de invitarse a los cumpleaños no es de viejos.

—Pues le va a salir el tiro por la culata porque estoy harto de invitarle en el Tropezón para que ahora me deje a mí tirado en la calle. ¿A qué hora es el cumpleaños de las narices?

—A las seis.

Estaba claro que la opinión de mi abuelo no era sagrada, todo el mundo se la saltaba a la torera. El plan perfecto trazado por mi madre quedaba así:

a) Mi abuelo, Yihad, yo, el Orejones, Paquito Medina, y la Susana iríamos a la Seguridad Social para que el médico le viera los mocos al Imbécil. Un espectáculo sólo comparable al de “Los Cazafantasmas”

b) El abuelo de Yihad estaría a las seis con los dientes puestos en mi casa. Allí se encontraría con mis padres, la Luisa y su marido. Mi madre se preguntaría a sí misma: “¿Y a éste quién le ha invitado?” Pero se lo callaría porque delante de las personas de fuera siempre es muy educada, como Lady Di.

c) La fastuosa merienda colosal estaría esperándonos en la mesa.

Mi abuelo se quedó alucinado cuando vino a recogerme al colegio con el Imbécil y se encontró con que todos nos íbamos al médico con él, pero se calló. Está acostumbrado a que le hagamos cosas peores, como aquel día que el Orejones y yo le cambiamos una aceituna negra por una cucaracha en el Tropezón. La atravesamos con su palillo de dientes y todo; la verdad es que daba el pego, pero mi abuelo sospechó que no se trataba de una aceituna como las demás cuando vio que a la aceituna se le movían las patas. Bueno, al fin y al cabo las cucarachas son tan típicas en el Tropezón como las aceitunas.

En la sala de espera de la Seguridad Social lo pasamos bestial. Es fantástico ir al médico cuando es a otro al que tienen que mirar. Patinábamos por los pasillos, bailábamos la peonza, jugábamos al churro—media manga y cuando queríamos reírnos como animales le preguntábamos al Imbécil:

—¿Cómo le vas a decir al médico que te sueñas los mocos?

Y el Imbécil entraba en estado de concentración y luego se los metía para adentro. Mis amigos se partían el pecho de ver al Imbécil hacer su tontería mayor y el Imbécil se emocionó de ser el centro de la reunión, y de tanto echarse los mocos para dentro se puso rojo rojísimo que por poco se queda en el sitio por payaso. Luego pasamos todos juntos a la consulta del doctor Morales, que es el médico de todos mis amigos y cura prácticamente todas las enfermedades y además, según dicen las madres, está como un tren y es un cachondo. El doctor Morales es un médico de serie de televisión, en eso está de acuerdo todo Carabanchel. Nos subimos todos a la camilla con el Imbécil; todo parecía ir muy bien hasta que Yihad empezó a querer tirarnos camilla abajo; entonces el simpático doctor Morales, ese doctor de serie de televisión, nos dijo que si no teníamos nada que hacer en nuestra casa. El Orejones, que le ha tocado el papel en esta vida de meter la pata dijo:

—Sí, tenemos que celebrar el cumpleaños de...

No pudo terminar su frase asesina porque se encontró con que cuatro codos se le habían metido en la boca. Eran los nuestros.

El caso es que el diagnóstico del médico nos tranquilizó mucho: los mocos del Imbécil no eran graves, eran asquerosos. De repente me di cuenta de que ya eran las seis y cuarto, cogimos todos a mi abuelo tirándole del chaquetón y lo llevamos casi corriendo hasta mi casa. De vez en cuando nos daba la risa nerviosa, porque la emoción de llevar a un abuelo a un cumpleaños sorpresa sólo se puede comparar a las cataratas del Niágara o al cañón del Colorado; lo demás en la vida no es tan emocionante.

Cuando llamamos al telefonillo de mi casa, salió la voz de mi madre diciendo:

—Manolito, dile al abuelo que se acerque al Tropezón a traer una botella de casera para la cena.

Mi abuelo, que lo estaba oyendo, se dio media vuelta para ir al Tropezón; a él le encanta que mi madre le mande al bar a por alguna cosa que se le ha olvidado. Lo que ocurre es que luego a él se le olvida despegarse de la barra para volver a casa.

Subí con mis amigos a casa. Mi madre abrió la puerta y se nos quedó mirando:

—¿Y todos estos?

Con mis amigos no se corta ni un pelo; los trata igual de mal que si fueran sus hijos.

—Como el abuelo no quería un cumpleaños lleno de viejos le he traído a mis amigos.

—No importa —esto lo decía mi madre con un tono sospechoso—; tenemos niños, viejos... Es un cumpleaños para todos los públicos.

Era verdad. Al abuelo de Yihad se le había ocurrido traerse a cuatro abuelos más de los que van a jugar al chinchón al Club del Jubilado. También estaba la Luisa, pero eso no es ninguna novedad; la Luisa siempre está en mi casa, menos a la hora de dormir, que se baja con su marido por si a Bernabé se le descoloca el peluquín mientras ronca. Mi madre nos colocó alrededor de la mesa. No se podía tocar ni un panchito porque estaban contados y mi madre se pone nerviosa cuando hay mucha gente y poca comida. Todo estaba preparado para cantar el *Cumpleaños Feliz* cuando el abuelo asomara por la puerta.

Oímos la llave y nos pusimos a cantar como locos y a comer al mismo tiempo. Antes de que llegara al salón, Yihad había acabado con las patatas y su vaso de coca cola; y eso que mi casa, como dice mi madre, es una caja de cerillas y uno llega pronto a todas las habitaciones. Pero el que entró no era mi abuelo, era el marido de la Luisa que venía con más víveres; tres botellas de vino para los abuelos. Nos llevamos un cortazo y un tortazo. Mi madre dijo que al que se volviera a abalanzar sobre la comida le daba un bocadillo para que se lo comiera solo y triste en el parque del Ahorcado. Es una madre sin compasión.

El marido de la Luisa tomó posiciones en el corro que formábamos alrededor de la mesa. Volvió a sonar la llave en la puerta y repetimos nuestro *Cumpleaños Feliz* con la misma energía poderosa de antes. Yihad se siguió metiendo comida en la boca creyendo que mi madre no se daba cuenta. Se equivoca; ella siempre se da cuenta, lo que pasa es que a veces decide hacerse la sueca. Si yo fuera Dios la contrataría: ella es capaz de tener sus ojos en todas partes. Es del tipo de madre camaleónica.

Otro corte como un castillo: era mi padre, que venía con un queso manchego que había comprado en un bar de la carretera que pillaba de camino. Mi madre cortó unos tacos de queso y los repartió para que matáramos el hambre mientras llegaba el protagonista de nuestra historia verídica.

Nos volvimos a colocar en nuestras posiciones, comíamos el queso sin hacer ruido para que al entrar mi abuelo no se percatara de que su casa estaba invadida por miles de personas. Pasó un rato, otro rato..., y al tercer rato los abuelos empezaron a pedir sillas porque, la verdad, mi abuelo se estaba poniendo un poco pesado.

Mi madre decidió llamar al Tropezón, ella tiene el teléfono del bar porque tiene que rescatar muchas veces a mi padre y a mi abuelo de las garras de algún pulpo que hay en la vitrina.

Se puso el dueño, el señor Ezequiel, y le dijo a mi madre:

—Pues sí, aquí está don Nicolás, me acaba de invitar a un tinto por su cumpleaños, dice que nadie le ha regalado ni una mísera bufanda.

Mi madre contestó:

—Dígale a mi padre que suba inmediatamente.

Y mi abuelo subió inmediatamente porque cuando mi madre dice inmediatamente no hay terrícola que se atreva a subir dentro de un rato.

La puerta del salón se abrió y empezamos a cantar nuestro *Cumpleaños Feliz*. Lo hacíamos mejor que los niños cantores del Papa; si el Papa nos conociera nos contrataría «ipso facto». Tenías que haber visto la cara que puso mi abuelo cuando vio que España entera estaba en el salón de mi casa. Detrás de él entró Don Ezequiel con una fuente de gambas y otra de berberechos, y todo el mundo lo recibió con un gran aplauso. Creo que las fuentes no duraron ni cincuenta milésimas de segundo. Los abuelos se comían las gambas con cáscara y los berberechos a puñados. La gente empezó a sacar los regalos. El regalo del abuelo de Yihad fue una bufanda a cuadros que a mi abuelo le encantó; los otros abuelos le regalaron dos bufandas, una negra y otra verde que a mi abuelo le parecieron preciosas; la Luisa le había comprado una bufanda «made in Italia» que a todos nos pareció muy elegante; mi madre le regaló un *foulard*, que es como una bufanda, pero de tela, «para que parezcas más joven», y todo el mundo estuvo de acuerdo en que parecía diez años más joven; mis amigos le prometieron su bufanda para el cumpleaños que viene; y el Imbécil y yo le dimos la dentadura de Drácula, que fue un exitazo. Mi abuelo se quitó sus dientes postizos de siempre y se puso la del señor Mariano. Le estaba perfecta. Mi abuelo dijo que sería la dentadura de los domingos. Molaba mi abuelo de vampiro: el famoso Vampiro de Carabanchel, ése es mi abuelo

No quedó nada. Se acabó el vino, la casera, las cocacolas. Bajaron a por más, se siguió acabando. Los viejos hacían cola todo el rato para mear; cuando le tocaba al último de la fila, ya tenías ganas otra vez el primero.

Mi madre sacó la tarta, pero la tarta no se veía: quedaba oculta por ochenta velas. Mi madre bajó las persianas para que el salón quedara iluminado sólo con la luz de las velas. El Imbécil se puso a llorar porque decía que le daban miedo las caras de los viejos alrededor de la tarta. A mi abuelo le sobresalían los colmillos a los dos lados de la boca. Estaba realmente espectral, sólo le faltaban unas gotas de sangre por la barbilla. Mi madre nos dijo que apagáramos los niños las velas. Gritaron: ¡Una, dos y tres!, pero Yihad se nos adelantó y las apagó él casi todas. Hasta en las fiestas de tu abuelo siempre hay un tío que te fastidia la vida. Mi madre dijo que en los cumpleaños no hay que pelearse, así que tuve que aguantarme, como siempre. Ahora que lo

pienso paso de soplar velas, qué idiotez. Mientras partían la tarta cantamos *Es un muchacho excelente*, y a mi abuelo se le cayeron dos o tres lágrimas, como siempre que se brinda, que el reloj de la Puerta del Sol toca para las uvas o que sale gente en la televisión muriéndose en la guerra. El abuelo de Yihad dijo que mi abuelo tenía que decir unas palabras. Mi abuelo decía que no, que no y que no, pero se hizo el coro del Papa para gritar: “¡Que hable, que hable!” Entonces mi abuelo dio una noticia, la mejor noticia de la temporada teniendo en cuenta que el Real Madrid como siga así no va a ganar la Liga. Mi abuelo anunció:

—Siempre he dicho que tenía pensado morirme en 1999, unos días antes de que acabara el siglo XX, bueno, pues he pensado que voy a probar dos o tres años del siglo XXI.

El público aplaudió. Mi madre le pidió a los abuelos que se bajaran con nosotros al parque del Ahorcado mientras ella recogía.

El suelo estaba lleno de patatas y de cocacola. Seguro que por la noche estaría otra vez brillante como un espejo, porque mi madre es como esas madres de los anuncios, pero con la casa mucho más pequeña.

Bajamos al parque del Ahorcado. Al rato empezaron a venir las madres para recoger a mis amigos. El Imbécil, mi abuelo y yo nos quedamos los últimos. Ya no teníamos que llevar la odiosa trenca y los días eran mucho más largos. Ese cambio meteorológico ocurre todos los años en Carabanchel el 14 de abril, el día del cumpleaños de mi abuelo. No me preguntes por qué. Científicos de todos el mundo han intentado encontrar una explicación a este fenómeno y no la han encontrado, pero han tenido que admitir que el verano en Carabanchel empieza el día en que Nicolás cumple años.

Mi abuelo se había bajado todas sus bufandas en una bolsa para mirarlas de vez en cuando. Yo hago lo mismo con mis regalos de Reyes: me los bajo todos al parque del Ahorcado para que no se separen de mí en todo el día. Estábamos sentados en el único banco del parque del Ahorcado que no está roto; es el banco donde se echan la siesta por la mañana todos nuestros abuelos. El que se había dormido era el Imbécil, tenía la cabeza apoyada en mi abuelo y los pies en mí. Siempre me toca soportar lo peor de las personas. El Imbécil es muy pequeño, pero ya le huelen los pies; en eso ha salido a mi padre. Yo también he salido a mi padre: en las gafas y en el nombre.

Yo estaba muy contento porque ya quedaba mucho menos para que se acabara la escuela y la despiadada *sita* Asunción desaparecería por unos meses. Llegarían los meses de verano y mi abuelo, el Imbécil y yo nos bajaríamos al parque hasta que se hiciera de noche, sin chaqueta, sin abrigo, sin nada. Las madres nos llamarían por las terrazas cuando las salchichas estuvieran

hechas y todo el mundo en mi barrio se acostaría mucho más tarde. Molaba cien kilos que llegara el verano.

Mi abuelo me señaló el sol tan rojo a punto de desaparecer detrás del árbol del Ahorcado. Mi abuelo dice que el suelo de Carabanchel es horroroso, pero que el cielo es de los más bonitos del mundo, tan bonito como las pirámides de Egipto o el rascacielos de King Kong. Es la octava maravilla del mundo mundial.

Todo estaba tan quieto como en una película que echaron en la tele en la que un abuelo y un niño se quedaban los últimos en el cementerio después del entierro de uno que era negro. Pero esto era mucho mejor porque en la película de mi vida no habría ningún muerto de momento, me lo había prometido mi abuelo.

No te lo vas a creer, pero creo que fue la tarde más feliz de mi existencia en el planeta Tierra.

## 5. CONCLUSIÓN

Como ya apuntábamos en la introducción del presente trabajo, el estudio de los sufijos apreciativos ha supuesto, desde hace décadas, una parcela de la lengua que ha ocupado el tiempo de numerosos investigadores, llegando a ser, en numerosas ocasiones, objeto de discusiones y controversias.

Desde el punto de vista de la Didáctica de L2, y más concretamente, aplicado a la enseñanza/aprendizaje de E/LE, podemos afirmar que se trata de un aspecto idiosincrásico del español que presenta una gran complejidad, y que sin embargo, por norma general, se ha visto reducido a un mero estudio de la morfología. Este hecho, sumado a la falta de publicaciones que existen al respecto, puede llamar la atención de gran parte del profesorado de E/LE, sobre todo porque, a pesar de ser conscientes de la dificultad del tema, resulta sorprendente que los materiales de E/LE no incluyan un rasgo tan característico de la lengua española, y tan empleado en la lengua hablada como son los sufijos apreciativos.

Por otra parte, los alumnos, especialmente aquéllos que se encuentran en situación de inmersión también se sorprenden en ocasiones cuando observan el uso que realizan los nativos de estas formas apreciativas, lo cual, a veces puede llegar a conducirles a diversos tipos de malentendido. De hecho, si nosotros, nativos de español, nos detuviéramos a reflexionar sobre el tema, quedaríamos sorprendidos igualmente al constatar que la teoría y la práctica no se adecuan en absoluto. Esta falta de adecuación trasladada a la Didáctica de E/LE se traduce en una serie de contradicciones difíciles de explicar a los alumnos desde una única perspectiva.

En nuestra opinión, por tanto, los sufijos apreciativos suponen una dificultad, no sólo para los alumnos, sino también para los profesores, que en ocasiones no cuentan con un apoyo bibliográfico adecuado del cual extraer la información que necesitan.

En el presente trabajo hemos intentado conjugar las tendencias más recientes y globalizadoras dentro del marco de la Didáctica de L2, las cuales apuntan hacia un aprendizaje de la gramática desde un punto de vista pragmático, que guíe al alumno en

su proceso de aprendizaje hacia una reflexión sobre la lengua, ajustándose no sólo al componente gramatical, sino a todos aquellos factores que intervienen en la comunicación. De esta forma, el objetivo prioritario del proceso de aprendizaje (la mejora de la competencia comunicativa), se convierte en un proceso que atiende a elementos como la cultura, la interculturalidad, la reflexión y relación de modos de comportamiento lingüísticos y no lingüísticos, etc.

Con nuestra propuesta hemos intentado dar cabida a la sufijación apreciativa dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje y tras la elaboración del presente trabajo pensamos que en algunos casos esta parcela de la lengua podría ser considerada un punto de partida idóneo para fomentar la capacidad creativa de la lengua, aumentar la capacidad de los estudiantes de interactuar en situaciones reales de comunicación, guiarlos hacia una reflexión sobre las estrategias y las rutinas conversacionales del español, etc.

Tomando como base una parcela reducida de la morfología (los diminutivos y los aumentativos), hemos intentado desarrollar diversos modelos de actividades para su práctica en el aula, que puedan servir, a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos de E/LE. Igualmente, dado el carácter predominantemente oral de este tipo de sufijación, hemos intentado presentar situaciones culturalmente específicas, lo cual puede considerarse una ventaja, atendiendo a la importancia que se le concede a la interacción, desde la publicación del *MCER*.

Consideramos que el hecho de atender a aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos, que integren la cultura, el léxico, la pragmática, etc., pueden servir para ofrecer una visión totalizadora de la lengua, conduciendo al grupo meta hacia una reflexión que sin duda resultará muy enriquecedora, incluso a la hora de evitar malentendidos.

Otro de los puntos favorables es, en nuestra opinión, que mediante la presentación y el estudio de los sufijos apreciativos en el aula, se puede conseguir una mejora en la adquisición del léxico de los alumnos, utilizando redes de significado, todo ello a través del desarrollo de actividades motivadoras, que presentan un input actualizado y en uso, impregnado en ocasiones de un alto componente cultural.

Por último, la reflexión y el alto componente cultural y pragmático e incluso intercultural que presentan estas formas, servirán sin duda para mejorar la naturalidad y la fluidez de los aprendientes a la hora de intervenir en una conversación en español, lo cual supone la adquisición conjunta de la fluidez lingüística y la fluidez cultural (Poyatos, 1994).

Por todos estos motivos nos gustaría remarcar que, si bien somos conscientes de que el tema presenta una gran complejidad y de que nuestra propuesta no es más que una primera aproximación a lo que podría suponer un verdadero estudio exhaustivo de estas formas y su correspondiente aplicación didáctica, se trata de un trabajo que puede servir de apoyo a muchos profesores de E/LE en el desarrollo de su actividad docente en el aula.

Además, como hemos visto, muchas de las actividades que proponemos pueden adecuarse, a diferentes grupos meta, en función de sus características y necesidades.

Hoy en día resulta fundamental en la Didáctica de L2 que el profesor se a capaz de dotar al alumno de estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo, la reflexión, y en definitiva, que los enseñe a aprender a aprender. Esto requiere en ocasiones un gran esfuerzo por parte del profesorado, que deberá poner en práctica toda su creatividad, habilidades y conocimientos docentes para guiar a los alumnos en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Esperamos que nuestro trabajo sirva, por una parte, para aportar nuevas ideas a todos aquellos profesores interesados en la enseñanza/aprendizaje de los sufijos apreciativos, y, en última instancia, que su aplicación en el aula redunde positivamente en el aprendizaje de todos aquellos alumnos que se han decantado por el estudio de nuestra lengua.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, E. (1972): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos
- Alarcos, E. (1995): *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Alba de Diego, V. (1983): “Elementos prefijales y sufijales: ¿derivación o composición?”, en *Serta Philologica F. Lázaro Carreter*, I, Madrid, Cátedra, pp.17-21.
- Almela, R. (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*, Ariel Practicum, Barcelona, Ed. Ariel.
- Alonso, A. (1967): “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos”, en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, 3ª ed., pp.161-189.
- Alonso, M. (1974): *Gramática del español contemporáneo*, Madrid, Guadarrama, 2ª ed.
- Alonso-Cortés, M.D., et al. (1997): “La naturalidad en las conversaciones de los alumnos de E/LE”, en *Español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 1998, pp. 115-132.
- Álvarez, M. (1979): *Léxico-Génesis en español: Los morfemas facultativos*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Baralo, M. (1994-1995): “Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. 1994-1995. Colección Expolingua*, pp. 7-18.
- Beinhauer, W. (1973): *El humorismo en el español hablado*. Madrid, Gredos.
- Beinhauer, W. (1978): *El español coloquial*. Madrid, Gredos, 3ª ed.
- Bello, A. (1995): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas, Fundación la Casa de Bello, 3ª ed., vol. IV.
- Bosque, I. Y Demonte, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol 3, Madrid, Espasa.
- Briz, A. (1995): *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*, Universidad de Valencia.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.

Brucart, J.M.(1996-1998): “La Gramática en E/LE y la Teoría Lingüística: Coincidencias y Discrepancias”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. 1996-1998. Colección Expolingua*, pp. 27-46.

Caballero, M.C. y Corral, J.B. (1997): “Integración de los sufijos apreciativos en los niveles avanzados de L2”, en *Español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 1998, pp. 207-214.

Cantero, M. (2001): *La morfopragmática del español*, Manchen, Lincom Europa.

Cascón, E. (2000): *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen.

Castro, F. et al. (2004): *Nuevo Ven 2*, Madrid, Edelsa.

De Castro, M. (1996-1998): “Las connotaciones culturales en el proceso de adquisición del léxico”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. Colección Expolingua*, pp. 67-86.

Cortés, L. (1992): *Estudios de español hablado. Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses.

Cortés, L. (1994): *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Universidad de Almería.

Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Escandell, M.V.(1994-1995): “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. 1994-1995. Colección Expolingua*, pp. 95-109.

Faitelson-Weiser, S. (1980): *Les suffixes quantificateurs de l'espagnol*, Paris, Editions Hispaniques.

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Gelabert, M.J. (2003): *Prisma. Método de español para extranjeros*, Madrid, Edinumen.

Gómez Torrego, L. (1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.

Gómez Torrego, L. (2004): *Nuevo manual del español correcto*, Vol II, Madrid, Arco Libros.

Gooch, A. (1967): *Diminutive, Augmentative and Pejorative Suffixes in Modern Spanish*, Londres, Pergamon Press.

Higueras, M.(1994-1995): “Aprender y enseñar léxico”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. 1994-1995. Colección Expolingua*, pp. 111-126.

Instituto Cervantes, MEC y Consejo de Europa, (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya.

Lamíquiz, V. (1987): *Lengua española. Método y estructuras lingüísticas*, Barcelona, Ariel.

Lamíquiz, V. (1991): *La cuantificación lingüística y los cuantificadores*, Madrid, UNED.

Marconi, D. (2000): *La competencia léxica*, Madrid, Antonio Machado Libros, S.A.

Martín, S.: “La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. Colección Expolingua*, pp.157-163.

Martinet, J. (1972): *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Paris, Presses Universitaires de France.

Martínez, P. (1996-1998): “Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español/LE”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. 1996-1998. Colección Expolingua*. pp. 165-180.

Matte Bon, F. (1988): “En busca de una gramática para comunicar”, en *Cable*, nº 1, pp.36-39.

Matte Bon, F. (1997): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa.

Miquel, L. y Sans, N. (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Revista REdeLE*. MEC.

Moliner, M. (1992): *Diccionario del uso del español*, Madrid, Gredos.

Monge, F. (1965): “Los diminutivos en español”, en *Actas del X Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas*, I, pp. 961-972.

Monge, F. (1996): “Aspectos de la sufijación en español”, en *Revista Española de Lingüística*, 26, 1, pp. 43-56.

Moreno, F.: “Usos y reglas en E/LE”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. Colección Expolingua*, pp. 213-219.

Ortega, G. y Rochel, G. (1995): *Dificultades del español*, Barcelona, Ariel.

Paredes, A. (2002): “Los diminutivos en español coloquial: análisis morfopragmático y sus aplicaciones lúdicas en la clase de E/LE”, en *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a lusohablantes*, pp. 141-147.

Pastor, S. (1996-1998): “De la gramática pragmática a la práctica en el aula”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. Colección Expolingua*, pp. 221-235.

Porto Dapena, J.A. (1985): “La cuantificación del adjetivo en español actual desde el punto de vista de la expresión”, en *Philologica hispaniensia in honorem M. Alvar*, Madrid, Gredos, vol. II, pp. 541-555.

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo.

Quiñones, M.J. y García, C. (2002): *Redes. Curso de español para extranjeros*, Madrid, SM.

Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Real Academia Española (1984): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea] *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>

- Romero, M.V. (1989): *El nombre: sustantivo y adjetivo*, Madrid, Arco Libros.
- Salido, N. (2003): *Actividades interactivas entre chicos y chicas*, Madrid, Edelsa.
- Sanmartín, J. (1999): "A propósito de algunos sufijos apreciativos en la conversación coloquial: sus valores semánticos y pragmáticos", *Oralia 2*, Madrid, Arco Libro, pp. 185-220.
- Sanmartín, J. (2002): "Dinamismo y variación en el paradigma morfológico. Forma, significado y función de las (in)variantes sufijales: -eras, -ales, -etas, -ica, -otas y -azas", en las Actas del Quinto Congreso de Historia de la Lengua, celebrado en Valencia en febrero del 2000, Madrid, Gredos, pp.1001-1020.
- Santana, O. et al. (2004): *Relaciones morfológicas sufijales para el procesamiento del lenguaje natural*, Madrid, Mileto Ediciones.
- Santos, A. (2003): *Comportamiento discursivo de los sufijos cuantificadores en castellano*, Madrid, UNED.
- Sarmiento, R. y Sánchez, A. (1989): *Gramática básica del español. Norma y uso*, Madrid, SGEL.
- Sarmiento, R. (1997): *Manual de corrección gramatical y de estilo*, Madrid, SGEL.
- Seco, M. (1975): "Sobre un sufijo de la lengua popular", en *Studia Hispanica in honores R. Lapesa*, III, Madrid, Gredos, pp. 453-465.
- Siles, J. (1996): *Adquisición de léxico. Ejercicios prácticos*. Madrid. SGEL.
- Soler-Espiauba, D. (1997): "De la mano de Manolito Gafotas, hispanohablante del mañana en el aula de E/LE", en *Español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 1998, pp. 785-795.