

# **Los sufijos apreciativos en la enseñanza de ELE**

Màster d'Ensenyament de català i espanyol com a  
segones llengües

**UNIVERSITAT DE GIRONA**

Alumna:  
**Gisela Fiol Granés**

Tutora:  
**Dra. Isabel Pujol Payet**

# ÍNDICE

	Página
1. Introducción.....	2
2. Justificación del tema.....	4
2.1 Teoría y práctica.....	4
2.2 Estudio del material de apoyo.....	5
2.3 Regla vs. Uso en la enseñanza de ELE.....	6
3. Sobre la sufijación apreciativa.....	8
3.1. La cuantificación con sufijos diminutivos y aumentativos.....	8
3.2. Los sufijos apreciativos y el proceso de lexicalización.....	10
3.3. Descripción del uso actual de los sufijos apreciativos.....	11
3.3.1. Valores semánticos y connotativos de los sufijos diminutivos.....	12
3.3.1.2. El sufijo <i>-ito</i> .....	12
3.3.1.3. El sufijo <i>-illo</i> .....	16
3.3.2. Valores semánticos y connotativos de los sufijos aumentativos.....	19
3.3.2.1. El sufijo <i>-azo</i> .....	19
3.3.2.2. El sufijo <i>-ón</i> .....	21
4. Aplicación Didáctica.....	23
4.1 . Descripción de la propuesta didáctica.....	23
4.2 . Propuesta de actividades.....	25
4.3. Anexos.....	55
5. Conclusión.....	60
6. Bibliografía.....	62

# 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 estudios 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 segundas lenguas, 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.

Sin embargo, actualmente existe un gran número de análisis gramaticales utilizados en la enseñanza de ELE que siguen modelos tradicionales y presentan contradicciones e imprecisiones que nada ayudan a una mejor comprensión de la lengua, presentando una preocupación casi exclusiva por los problemas formales.

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

Por poner varios ejemplos, señalaremos que ya en los años 70 tuvo lugar el primer intento de dar protagonismo a la semántica en la estructura gramatical. 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 ponía de manifiesto, entre sus principales conclusiones, el hecho de que la raíz de muchos problemas ligados a la enseñanza del español como lengua extranjera era léxica.

Por otra parte, y en líneas más generales, es incuestionable que el tema de los sufijos apreciativos ha sido desde siempre un punto de debate para los gramáticos, lingüistas y demás estudiosos de la lengua. Tomando como punto de partida la clasificación tradicional, podemos definirlos como 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. Estos sufijos apreciativos, denominados también potestativos, afectivos o expresivos, suelen dividirse a su vez en tres grupos:

diminutivos (que transmiten un concepto de pequeñez, y por tanto, de afectividad), aumentativos, que conllevan una mayor dimensión, y peyorativos, que significan lo desagradable y ridículo.

El principal objetivo que se pretende con este trabajo es realizar una pequeña aportación a la enseñanza/aprendizaje de ELE, que pueda servir tanto a profesores como a alumnos, ofreciendo una exposición de la sufijación apreciativa no solo como un aspecto más dentro de la gramática, sino concediendo al alumno una serie de estrategias que le ayuden a favorecer un aprendizaje reflexivo de la gramática y en particular, de la formación de palabras, 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 se centra en el uso real que de los sufijos apreciativos se realiza. Partiendo de este uso, se desarrollan una serie de actividades con el fin de potenciar la competencia comunicativa de los aprendientes. Sin embargo, muchas de las actividades que se proponen en el apartado 4.2. de este trabajo 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 (vid. el punto 2 sobre la justificación del tema). A continuación, pasaremos a exponer la información gramatical y semántica que nos parece de interés para poder abordar la enseñanza de la sufijación apreciativa en la clase de ELE. 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. Como punto de partida para nuestro análisis, queremos subrayar que nuestro estudio se centra sobre todo en los sufijos denominados diminutivos y aumentativos, y no incluimos el grupo de los despectivos más que en situaciones puntuales y pertinentes.

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, la intención del hablante, etc.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

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 la información a través del significado siempre que sea posible, pero esta concepción actual implica y engloba conceptos tales como un ‘proceso de aprendizaje inductivo’, la ‘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. Los sufijos apreciativos es una de ellas.

### **2.1 Teoría y práctica**

En opinión de Matte Bon (1988: 113): “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.”

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, el contexto, la intención del hablante, el comportamiento general, etc., y es precisamente lo que pretendemos alcanzar con nuestro estudio: realizar una propuesta totalizadora que, partiendo del estudio de los sufijos apreciativos, nos sirva para presentar a los alumnos una serie de componentes que, de forma especial en este tema, se encuentran 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).

## **2.2 Estudio del material de apoyo**

A pesar de que la gran mayoría de investigadores están de acuerdo con en esta concepción integradora de la enseñanza de L2, es sorprendente el hecho de que el diseño de las actividades de algunos materiales didácticos, como hemos podido constatar, muestra una realidad muy distinta. 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.

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, aquel que 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 estos ofrecen, podemos constatar que la bibliografía reciente, aplicada a la enseñanza de E/LE, se reduce a unos pocos artículos de corte más bien teórico, o al menos, que no presentan un enfoque didáctico multidisciplinar y totalizador<sup>1</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

---

<sup>1</sup> Los trabajos a los que nos referimos son Alonso-Cortés (1997), Caballero (1997), Paredes (2002), y Sanmartín (2002).

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.

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

Desde hace siglos, los gramáticos 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.

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 y didáctico, tal y como es el caso del presente trabajo.

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 lengua hace la comunidad de hablantes nativos?

Es cierto que en la actualidad, se puede constatar una clara inclinación hacia la tendencia que antepone el uso real a la regla académica. Sin embargo, autores centrados en el estudio de la Didáctica de ELE concluyen en trabajos recientes que hacen falta obras guía del uso lingüístico, que informen acerca de la realidad objetiva de la lengua, de cómo son los usos, subrayando 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)

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, entre los que se encuentran: a) ofrecer una visión global e

integradora de la lengua; b) presentar un enfoque pragmático de la gramática; c) practicar el componente interactivo; d) emplear muestras de la lengua coloquial 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; e) fomentar la capacidad creativa, de expresión y en definitiva de comunicación de los alumnos de E/LE, entre otros.

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 que proponemos, las cuales, en nuestra opinión, pueden ayudar en gran medida no solo 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. SOBRE LA SUFIJACIÓN APRECIATIVA**

A lo largo de la historia, gramáticos y lingüistas 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.

Esta falta de acuerdo no resulta extraño si tenemos en cuenta que, tal y como apuntó Beinhauer (1978), la sufijación es la parte de la lengua en la 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.

En un principio no se 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 del tema a uno de los ámbitos no significaba su exclusión en el otro.

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 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 estas en definitiva las que nos interesa analizar para proponer una sistematización.

#### **3.1 La cuantificación con sufijos diminutivos y aumentativos**

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). Estos 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. Su valor expresivo 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).

En nuestro caso, al centrarnos en el valor de disminución y aumento, eliminaremos de nuestro estudio los tres últimos grupos (despectivos, superlativos y familiares), puesto que estos no plantean una dificultad especial para profesores o alumnos de E/LE.

Así, afirmamos que los sufijos cuantificadores son morfemas que pospuestos 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, pospuestos 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).

La serie alomórfica que tradicionalmente cubre los sufijos diminutivos, a los que se hace corresponder la idea de 'menor que' es<sup>2</sup>: *-ete -eto -ico\* -illo -ino\* -iño\* -ito -uelo\* -uco\** (ejemplos: *vasito, gatita, sillitas* o *cochecito*). Es fácil para los estudiantes detectar la equivalencia de estas terminaciones con el valor empequeñecedor que comentamos.

Paralelamente, la serie que cubre los sufijos aumentativos más usuales es: *-azo -ón -ote -orro*, vid. (Faitelson-Waiser, 1980: 48). Obviamente, de nuevo bastaría con que nuestros alumnos practicasen con estas formas “agrandadoras”, para que tras una buena explicación sobre la formación de palabras pudieran detectar que: *vasazo, gatazo, o sillaza* se refieren a objetos de tamaño grande.

El problema en sí aparece 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. Por ejemplo, imaginemos que nos encontramos ante una frase del tipo: *¡qué dos niñitos!* Es obvio que el receptor, sea o no hablante nativo de español, se encuentra falto de información. Necesitaríamos conocer el contexto

---

<sup>2</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 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.

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.

A modo de conclusión diremos que tal y como veremos, 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.

### **3.2 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, 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 es, sin duda alguna, el componente más inestable de la lengua, el más disponible al cambio lingüístico (Alba de Diego, 1985: 21). La cultura, la historia, el desarrollo tecnológico, las nuevas ideas, las costumbres, etc., son factores claves que condicionan el léxico de nuestra lengua.

Por lo tanto, la formación de palabras nuevas es una parcela de la lengua en continua evolución. Asimismo, consideramos que se trata de un tema que requiere 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.

Continuando con la propuesta de Álvarez (1979), diremos pues 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.

Para ilustrar la idea con un ejemplo, si nosotros, hablantes nativos de español, escucháramos la frase *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. Igualmente, en la actualidad, la forma *cochazo*, es la estipulada como usual, frente a otras opciones como podrían ser *cochón*, o *cochote*.

Estos ejemplos muestran 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 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.

A continuación, presentamos una descripción de los valores connotativos más frecuentes en el español actual, con el fin de que pueda servir tanto a profesores como a alumnos.

### **3.3 Descripción del uso actual de los sufijos apreciativos**

En líneas generales el estudio de los sufijos cuantificadores ha estado marcado 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, como venimos diciendo, 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.

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 en algunos casos el significado

aportado por los sufijos puede resultar contrario a lo que la regla hasta el momento ha venido señalando, pudiendo resultar así sorprendente para los alumnos de español como lengua extranjera.

En primer lugar describiremos el funcionamiento de estos elementos sufijales en el español coloquial, subrayando una vez más que no es el carácter cuantificador 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 añadir diferentes unidades lexemáticas. Son precisamente estas formas, que en muchos casos pueden llegar a perder el matiz cuantificador, las que habitualmente pueden presentar más problemas para los alumnos de E/LE.

Analizamos a continuación, uno por uno, cuatro de 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. Muchos de los ejemplos han sido rescatados del *Corpus de Referencia del Español Actual* (Real Academia de la Lengua , <<http://www.rae.es>>).

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

#### **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.

El sufijo *-ito* es, 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. Por ejemplo, *amigueta*, *librito*, etc.

Asimismo, y quizás por este motivo, se trata también del sufijo que mayor número de significaciones puede aportar al concepto expresado por 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 con muy pocas restricciones, ya 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.

A continuación veremos las posibilidades de matiz que puede ofrecer este diminutivo:

#### **a) matiz de cariño**

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.

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

*(1) 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.

#### **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 sustantiva o adjetiva:

(2a) *¡Qué zapatitos más monos!*

(3a) *¡Menuda casita!*

(4a) *¡Hala, qué morenita...!*

(5a) *Viste fenomenal, siempre la he visto con una ropita...*

Es obvio que el contexto situacional 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.

Por tanto, los aprendientes de E/LE tendrán que darse cuenta 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.*).

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.

### **c) matiz irónico/despreciativo**

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 frase 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 hemos analizado en primer lugar, desprovistos de contexto situacional:

(2b) *¡Qué zapatitos!*

(3b) *¡Menuda casita!*

(4b) *¡Hala, qué morenita...!*

(5b) *Siempre la he visto con un ropita...*

Siempre y cuando aplicáramos la entonación correspondiente, cualquier hablante nativo de español podría constatar fácilmente que *-ito*, en los ejemplos 2b, 3b y 5b, 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.

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.

#### **d) matiz de insistencia**

El último matiz que hemos detectado tras nuestra observación del uso de la lengua 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 pueda escuchar en el español hablado enunciados como los que siguen:

(6) *Hazlo rapidito.*

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

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

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

En todas estas frases 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 léxico y el diminutivo, el que añade un valor de insistencia (Alonso, 1967: 165).

Así, en el ejemplo 6, queda bien claro que hay que hacerlo rápido, en el ejemplo 7 que llegaron también muy rápido (casi podría equivaler a ‘acto seguido’), en el 8 se insiste en que se salga inmediatamente, y en el último se recalca 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*; 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 según el 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.

(11) *-¿Qué tal está la sangría?*

*-Fresquita fresquita.*

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

Como puede apreciarse en los dos 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*.

### **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.

Además, tal y como señalan diversos autores como Gómez Torrego (1997) 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 con pocas restricciones, 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 por *-ito*, tal y como se puede observar en los ejemplos siguientes:

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

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

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

En frases 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 ésta perspectiva, en principio es un sufijo que no debería de suponer una problemática excesiva para los alumnos de E/LE.

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

#### **a) matiz de afecto**

Antes de nada, señalamos que en estos casos en que la forma [sust.+ *-illo*] confiere un valor afectivo, cabe la posibilidad de que exista una doble tendencia significativa, que de nuevo necesitará de elementos como el contexto situacional y la entonación del enunciado, para ser desambiguada. Un ejemplo sería el enunciado (16), para el cual a priori, cabrían ambas interpretaciones.

(16) *oye, qué bien educado está este perrillo...*

Ahora bien, es 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.

Estudiemos los siguientes ejemplos:

(17) - *¿Por qué dice usted eso? - No sé... Me da la impresión de que usted viene de un país algo atrasadillo...*

(18) - *La pobre es bastante feílla... - Sí, la verdad es que no es muy guapilla, no.*

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

(20) - *No seas mentirosilla, que antes se pillaba 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 (Gómez Torrego: 1997). De hecho, lo más habitual en la lengua oral 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 18, 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 la expresión *no muy guapilla*, de igual carácter eufemístico o significación atenuadora.

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:

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

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

### **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 muchas de las formas existentes en español son ya formas lexicalizadas.

Se trata de un sufijo que, aparte del tradicional e innegable valor aumentativo ‘mayor que’, ofrece también muchos otros matices a la base lexemática a la que acompaña. Cabe destacar que se trata de un sufijo que suele añadirse a una base sustantiva.

Los principales valores apreciativos son:

#### **a) matiz halagador**

En numerosas ocasiones *-azo* otorga un carácter meliorativo o halagador a la base a la que acompaña. En muchos casos se trata de formas con un alto nivel de lexicalización, que tienen entrada propia en el diccionario.

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

(23) *¡Menuda morenaza!*

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

(25) *¡Se ha comprado un cochazo!*

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

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

Como se puede observar, en todas estas frases el sufijo *-azo* aporta un matiz 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 (como por ejemplo, *buenazo*, que aparece con el significado de ‘persona bondadosa y de buen carácter’), 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 que para un hablante nativo resulta obvio utilizar las formas incluidas en los ejemplos y no utilizar otras como *morenota* para referirse a una *mujer morena y atractiva*, *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.

Así, volviendo al ejemplo 27 vemos que a pesar de preferirse en la actualidad la forma *casaza*, sí pueden escucharse también *casón*, *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.

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

En oposición al valor señalado en el apartado anterior, 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.

### **c) matiz de golpe**

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 sufijo, de forma que en frases 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 sustantiva.

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:

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

(29) *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 en el sufijo anterior, una gran parte de los vocablos derivados con *-ón* o cualquiera de sus variantes de género y número (*-ón, -ona, -ones, -onas*), son formas lexicalizadas. Se trata de un sufijo cuyo principal valor es el halagador, en muchas ocasiones con una importante carga 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: *fiestón, grandullón, guapetón*, etc.,

Cuando *-ón* se une a un sustantivo femenino, hay que tener en cuenta que suele cambiar el género (Bello, 1995: 69). A continuación proponemos algunos ejemplos, en los que se incluyen formas léxicas con un alto grado de lexicalización<sup>3</sup>, fundamentalmente debido a la frecuencia de uso:

---

<sup>3</sup> A excepción de *siestón* y *juergón*, las demás formas aparecen recogidas en el DEA (1999), hecho que indica su lexicalización.

- (30) *Su familia era rica y ahora él posee todo un fortunón.* (la fortuna)
- (31) *Ayer nos dimos un fiestón de escándalo. Estoy agotado.* (la fiesta)
- (32) *Hoy me acostaré a las tantas porque me he echado un siestón de cuatro horas.* (la siesta)
- (33) *No me gusta nada su nuevo corte. Parece que lleva un pelucón.* (la peluca)
- (34) *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)
- (35) *No te vale ninguna gorra. ¡Menudo cabezón...!* (la cabeza)

Sin embargo, existen casos en que el género se mantiene, como ocurre en el ejemplo expuesto a continuación:

- (36) *Tengo entendido que las alemanas son, por norma general, unas mujeronas.* (la mujer)

Sin embargo, al añadirse a bases lexemáticas en modo atributo se mantiene el género que presentaba la base, tal y como se observa en:

- (37) *Qué niño más simpaticón, no para de reírse.*
- (38) *Tiene sólo seis años pero está muy grandona. Usa ya la talla doce.*

## **4. APLICACIÓN DIDÁCTICA**

### **4.1 Descripción de la propuesta didáctica**

El objetivo principal de nuestra propuesta didáctica es facilitar la adquisición de los sufijos apreciativos en español desde un punto de vista global, es decir, incluyendo elementos tanto lingüísticos (elementos léxicos, contexto, etc.) como no lingüísticos (aspectos culturales, etc.) que se relacionan entre sí formando un conjunto totalizador:

Presentamos ocho actividades diferentes. Todas toman como punto de partida el tema de los sufijos apreciativos y pretenden que los alumnos sean capaces de adquirir una serie de conocimientos globales sobre el tema. Las actividades se agrupan en cinco apartados diferentes, en función del tipo de actividad y el contenido predominante en cada una de ellas:

1. Actividades para la práctica de morfología (Actividades 1 y 2).
2. Actividades para la expresión de diferentes connotaciones mediante el empleo de los sufijos apreciativos (Actividades 4 y 7).
3. Actividades para la adquisición del léxico (Actividades 6 y 8).
4. Actividades para la mejora del contenido pragmático (Actividad 9).

Todas las actividades están pensadas para que el alumno haga 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 hacia una mejora de su competencia comunicativa.

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 hay un predominio de las características propias de la conversación coloquial en español: tono informal, temática no contextualizada, 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. 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, 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 solo 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. Además, gran parte de los ejercicios propuestos presentan la posibilidad de ser adaptados a diferentes niveles.

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).
- [ - 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 en el apartado 4.3.

## 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.

#### 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 trabajadas.

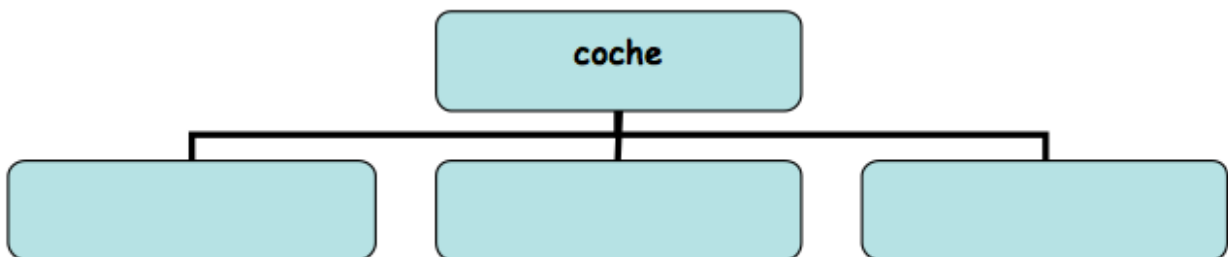
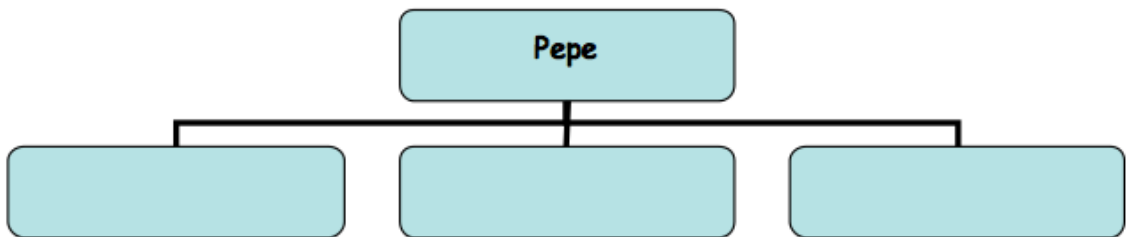
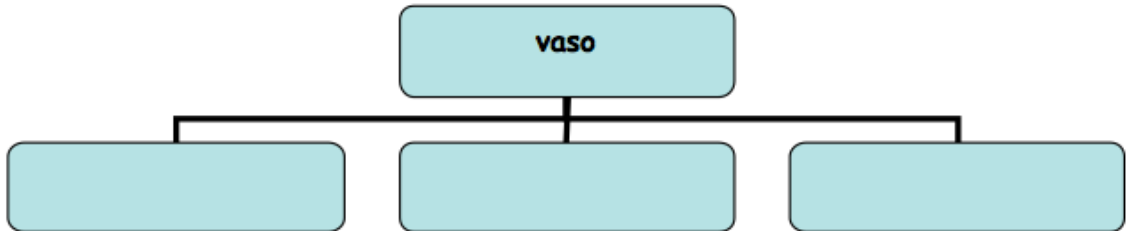
#### Comentarios

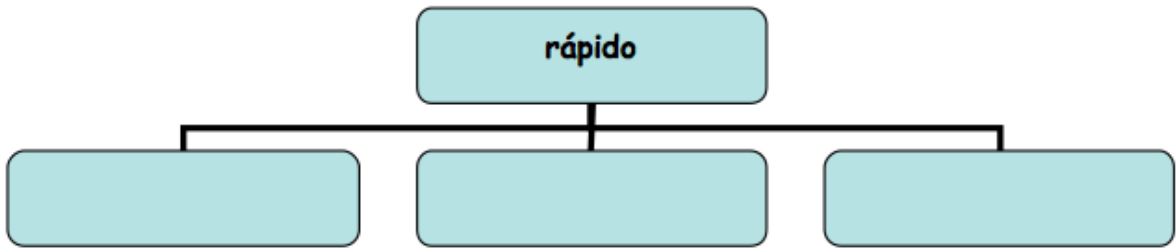
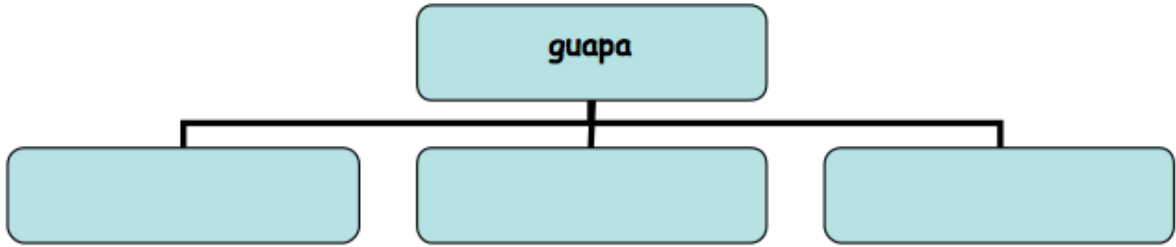
Se trata de una actividad introductoria cuyo objetivo principal es la práctica de la formación de palabras, es decir, que los alumnos aprendan a construir palabras con las formas sufijales explicadas en clase. La primera fase, se centra en la práctica individual. Tras su corrección, que servirá al mismo tiempo como repaso de lo explicado, los alumnos 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 un diálogo en parejas, se fomenta, por una parte, la creatividad del alumno, y por otra, el uso de las formas en contexto.

## 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:

DIMINUTIVOS	AUMENTATIVOS

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.

### 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. 57).

### Secuenciación:

- 1- Se reparte una hoja de actividad a cada uno de los alumnos. Estos, 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 estos.

### Comentarios

Se trata de una actividad dirigida cuyo objetivo principal es practicar la formación de palabras a partir 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.

## 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.

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





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





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.

## LA CAPERUCITA ROJA

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  que la engañó para ir por el camino más largo y así él llegar antes a la  de la .

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

El  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 ¿Y TÚ CÓMO LO VES...?

### Descripción

Contenidos: Los sufijos apreciativos.

Objetivos: Que el alumno sea capaz de reflexionar acerca del uso real que en el español centropeninsular 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.

### 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.

#### 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. Se trata de un ejercicio que integra gramática, pragmática, semántica, etc, al mismo tiempo que los alumnos desarrollan la interacción.

### ACTIVIDAD 3:

## ¿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 3

### ¿Y TÚ CÓMO LO VES...?

A continuación incluimos una serie de comentarios que consideramos importante transmitir en la fase de corrección.

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 significado 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, la preferencia de uso marca como respuesta correcta *bajita*.

- En la segunda opción, por los mismos motivos, se prefiere la forma *feilla*, dado que el significado 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; y b) el hecho de utilizar *menuda*, ya presupone un matiz de intensificación, contrario al matiz diminutivo/atenuador de *-illo*.

- 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*.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 4 ¿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. Diccionario monolingüe de español.

### 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 propio, no componencial.

#### 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, se 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 solo la respuesta correcta, 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 a la creación de redes.
- 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, ayude a los alumnos a resolver dudas, realice comentarios pertinentes, etc.

## ACTIVIDAD 4:

### ¿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 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 4

### ¿CUÁLES 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 llevarlos 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 propio, es decir, si lo que queremos transmitir, -por ejemplo-, es el concepto de ‘padre ejemplar’, tendremos que utilizar la voz *padrazo*.
- Sería conveniente que el profesor comentara los significados de las unidades léxicas: *regalón*, *padrón*, *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); 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’.



## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 5 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 expresiones formadas por “dar un + sustantivo 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. Diccionario monolingüe de español.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor explicará que muchas colocaciones en español se forman con “dar un/una + sustantivo” Asimismo, consideramos adecuado 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, 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.

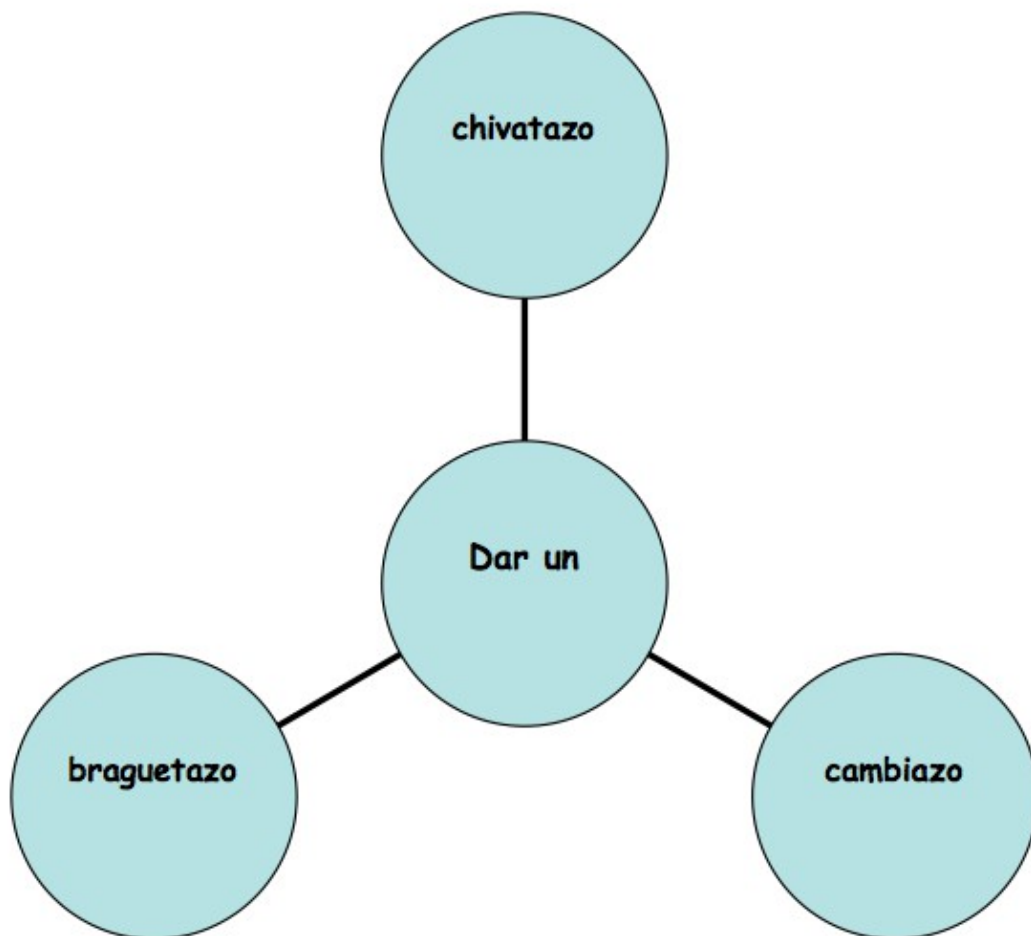
### Comentarios

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.

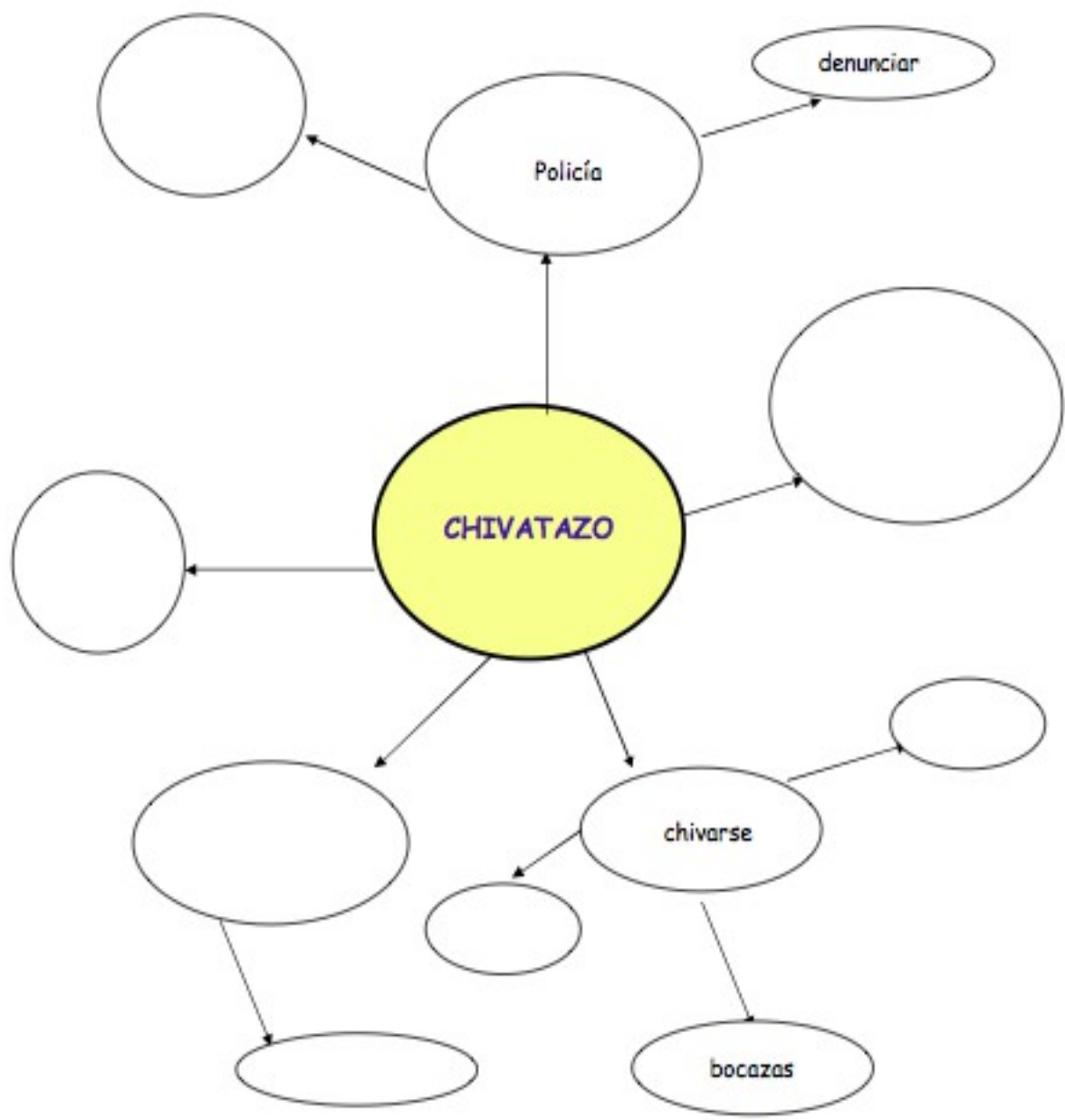
## ACTIVIDAD 5:

### PUZZLE DE REDES LÉXICAS

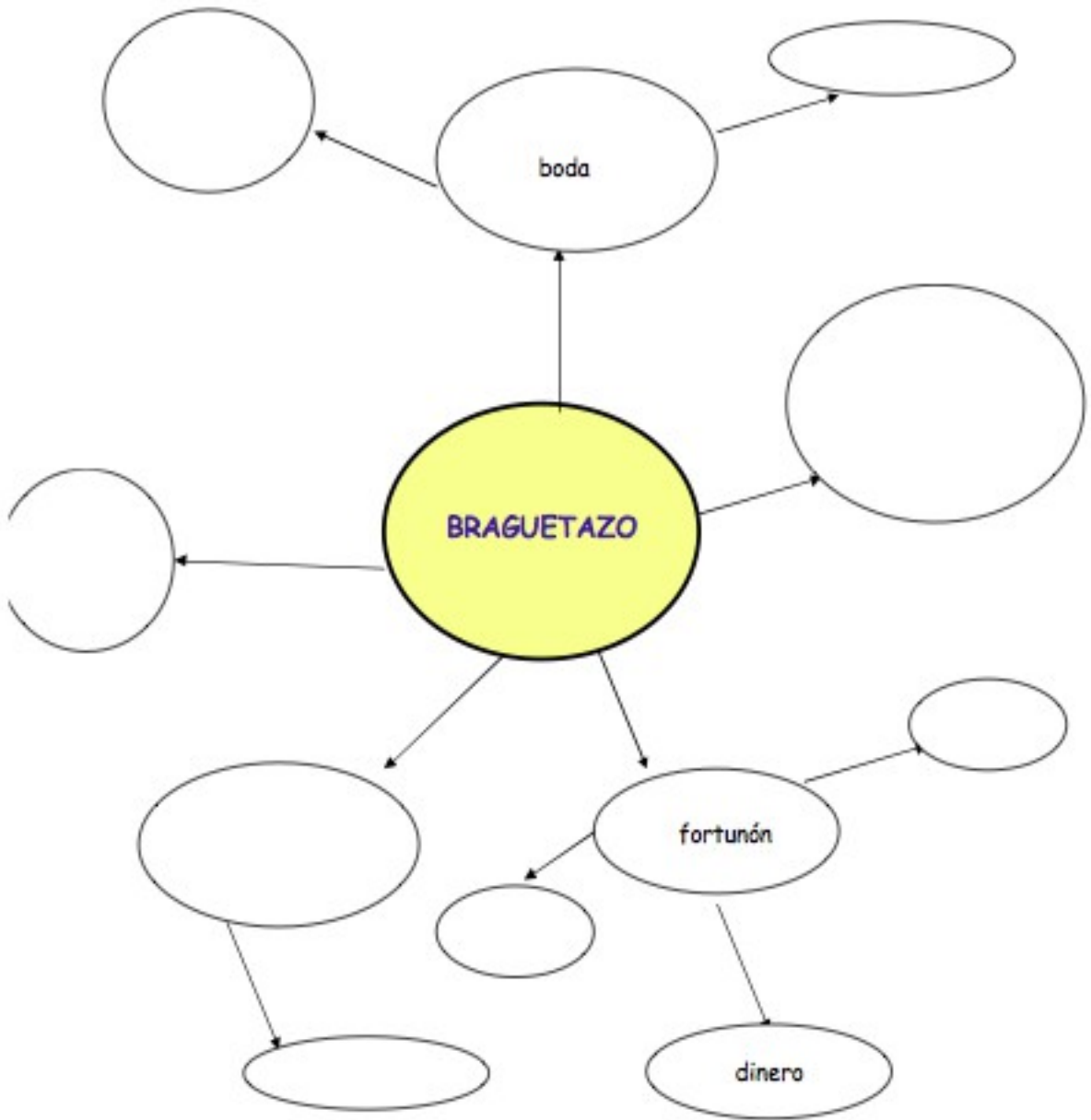
a) En grupos de tres, buscad la definición correcta en el diccionario. ¿Podéis explicar ahora qué quiere decir cada una de las expresiones?



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







## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 6 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.

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.

### 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.

#### 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. 49).
- 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 sobre 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.

## ACTIVIDAD 6:

### 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?



## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 6

### 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 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 que no sea ambiguo.

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... Caben diversas interpretaciones.
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 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. Podría tratarse de dos amigos/amigas, parientes, etc.

## FICHA DEL PROFESOR: ACTIVIDAD 7 ¡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 (imágenes) en el Anexo 2.

### 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 (con sufijo apreciativo)] a la hora de diferenciar entre el matiz o connotación de significado.

#### Secuenciación:

1- El profesor lee en voz alta las instrucciones de la actividad.

2- A continuación, el profesor irá sacando unas tarjetas o transparencias con las imágenes incluidas en el Anexo 2, 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 una exposición sobre el tema, esta servirá al profesor para comprobar el grado de comprensión de la explicación.

Es importante que el profesor haga hincapié, en cada caso, en la entonación y el contexto, que en los ejemplos 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

## ACTIVIDAD 7:

### ¡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 *¡vaya niño!*, o *¡menudo niño!*, sin llegar a saber a qué se refiere el enunciado. La entonación y el contexto, en muchos casos, resulta fundamental: (*menudo niño más travieso...*, *vaya niño 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: *¡menudo atascito que hay...!*, o *¡vaya atascazo...!*

## AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 7

### ¡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.

- 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 refleja claramente que el hombre tiene la cara sucia, puede aceptarse como válida la fórmula *¡menuda carita!*
- 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 contexto 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 contexto, 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 bocaza!*, 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 8 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.

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.

### Desarrollo

**Introducción a la actividad:** El profesor habrá explicado en clase los matices y connotaciones más frecuentes en función del empleo real que de estos se hace. Por otra parte, proponemos que el profesor enfatice el hecho de que a veces existe un contenido irónico en las expresiones del habla, y que esto se ve reflejado en muchos casos, en la entonación.

#### Secuenciación:

**1-** Tras un 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 frases 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. En esta fase de corrección, resulta imprescindible el papel del profesor, que deberá aportar ideas, matizar, etc. 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.

## ACTIVIDAD 8:

### IRÓNICA IRONÍA

1. Señala cuál de las expresiones de la columna A podría 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.

2. 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 8

### 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.

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 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 diferencias de connotación implícitas, dependiendo de la situación, que se basan en la intención o actitud del hablante hacia su interlocutor.
- 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 el 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.

**ANEXO 1**



## ACTIVIDAD 2: CAPERUCITA, CAPERUZONA...

### **CAPERUCITA ROJA<sup>4</sup>**

Había una vez una niñita que vivía con su madre cerca de un gran bosque. Al otro lado del bosque vivía su abuelita, que sabía hacer manualidades y un día le había realizado una preciosa caperucita roja a su nietita, y ésta la usaba tan continuamente, que todos la conocían como Caperucita Roja.

Un día la madre le dijo:

-Vamos a ver si eres capaz de ir solita a casa de tu abuelita. Llévale estos alimentos y este pote de mantequilla y pregúntale cómo se encuentra, pero ten mucho cuidado durante el camino por el bosque y no te detengas a hablar con nadie.

Así, Caperucita Roja, llevando su cestito, fue por el bosque a visitar a su abuelita. En el camino la observó el lobo feroz, desde detrás de algunos árboles. Tuvo ganas de devorar a la niña, pero no se atrevió, pues escuchó muy cerca a los leñadores trabajando en el bosque.

El lobo, con su voz más amistosa, preguntó:

-¿Dónde vas, querida Caperucita?

-Voy a ver a mi abuelita, que vive en la casa blanca al otro extremo del bosque -respondió Caperucita Roja, sin hacer caso a lo que le había recomendado su mamá y sin saber que es muy peligroso que las niñas hablen con los lobos.

-Tus piernas son muy cortas y no pueden llevarte allá rápidamente; yo me adelantaré y le diré a tu abuelita que la vas a visitar -dijo el lobo pensando comerse a las dos.

Caperucita Roja se entretuvo en el camino recogiendo flores silvestres. Mientras tanto el hambriento lobo feroz se dirigió con mucha rapidez a la casa donde vivía la abuelita. Estaba muy impaciente porque no había comido en tres días.

Sin embargo, la abuelita se había ido muy temprano para el pueblo, y el lobo encontró la casa vacía.

Poniéndose el gorro de dormir de la anciana, se metió en la cama y esperó a Caperucita Roja. Cuando la niña entró en la casa, se asustó porque encontró a su abuelita en cama y le pareció muy

---

<sup>4</sup> <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/cuentosclasicos/caperucita.asp>

extraña.

-¡Oh! ¡Abuelita! -exclamó Caperucita Roja-, ¡qué orejas más grandes que tienes!

-Son para escucharte mejor -dijo el lobo.

-Abuelita, ¡qué ojos más grandes tú tienes!

-Son para verte mejor, querida nieta.

-Abuelita, ¡qué dientes más grandes que tienes!

-Son para comerte mejor -gritó el lobo saltando de la cama.

Un leñador que se encontraba cerca escuchó a Caperucita Roja que pedía socorro por la ventana.

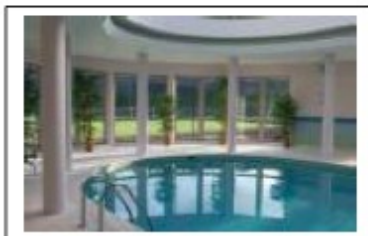
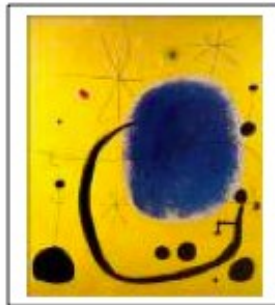
Tomando su hacha corrió hacia la casa para salvarla.

Antes que el lobo pudiera hacer daño a Caperucita Roja, el leñador le dio muerte de un tremendo hachazo. Luego lo arrastró hasta el bosque Y en ese momento la abuelita regresaba a su hogar, lo que hizo tranquilizar a Caperucita y pasar un rato de alegría junto a ella.

**FIN**

# **ANEXO 2**

ACTIVIDAD 7: ¡Menudo...!



## 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 ocasiones, objeto de discusiones y controversias.

Desde el punto de vista de la Didáctica de L2, 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 aquellos 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.

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 formación de palabras (los diminutivos y los aumentativos), hemos intentado desarrollar diversos modelos de actividades para su práctica en el aula.

Consideramos que el hecho de atender a aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos, que integren la cultura, el léxico, la pragmática, etc., puede 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 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, y que tienen 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).

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.

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. Demonte, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol 3, Madrid, Espasa.

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*.

*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*, Munchen, Lincom Europa.

Cortés, L. (1992): *Estudios de español hablado. Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses.

Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen.

Escandell, M.V. (1994-1995): “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. 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.

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.

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.

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”, 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”, *Revista REELE*. 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”, *Revista Española de Lingüística*, 26, 1, pp. 43-56.

Moreno, F.: “Usos y reglas en E/LE”, *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.

Pastor, S. (1996-1998): “De la gramática pragmática a la práctica en el aula”, *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 hispaniensi 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.

Sanmartín, J. (1999): "A propósito de algunos sufijos apreciativos en la conversación coloquial: sus valores semánticos y pragmáticos", *Oralia 2*, Madrid, Arco Libros, 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 *Actas del Quinto Congreso de Historia de la Lengua*, celebrado en Valencia en febrero del 2000, Madrid, Gredos, pp.1001-1020.

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.