

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Desarrollo de la adquisición de las marcas de diminutivo y
aumentativo en el castellano como L1**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER
EN LINGÜÍSTICA**

AUTORA:

Eunice Ofelia Ruiz Leveau

ASESORA:

María Blume del Río

Julio, 2021

RESUMEN

La presente tesis busca indagar sobre la adquisición de las marcas morfológicas de diminutivo y aumentativo, sin dejar de lado la fonología y la semántica de la L1 en cuestión, del castellano limeño. Se enfoca en dichas marcas porque la adquisición de los morfemas derivativos, a diferencia de los flexivos, no ha sido ampliamente estudiada para el caso del castellano y porque se asume que el habla de los niños presenta una profusión de diminutivos y aumentativos desde muy temprana edad. Entonces, se busca responder a dos preguntas principales: (i) En el caso de la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo, ¿cómo evoluciona el conocimiento de las reglas morfológicas? ¿Hay una progresión de reglas simples, regulares a las normas más irregulares y cualificadas?, y (ii) ¿Cómo reproducen los niños las nociones asociadas con los diminutivos y los aumentativos? Para cumplir con los objetivos planteados, se elaboró una prueba de producción de desarrollo morfológico a partir de los instrumentos de evaluación contruidos por Berko (1958), Kernan y Blount (1966), y Pereira y Singer (1984). Dicha prueba hace uso de palabras reales y palabras inventadas que respetan la estructura silábica y morfológica del castellano. También se evaluó a los maestros de los niños como grupo de control. Esto permite conocer el *input* que reciben los niños. A partir de los resultados encontrados, se puede concluir que, durante el período de edad estudiado (de 4;0 a 5;11 años), ocurre un avance significativo en el dominio de los morfemas de diminutivo y aumentativo, y que los niños emplean varios recursos para producir o reforzar las nociones de diminutivo y aumentativo: entonación y gestos, uso de adjetivos y de otros nombres, uso de afijos intensificadores, y repetición de términos.



A Jorge Ignacio, por su apoyo constante.

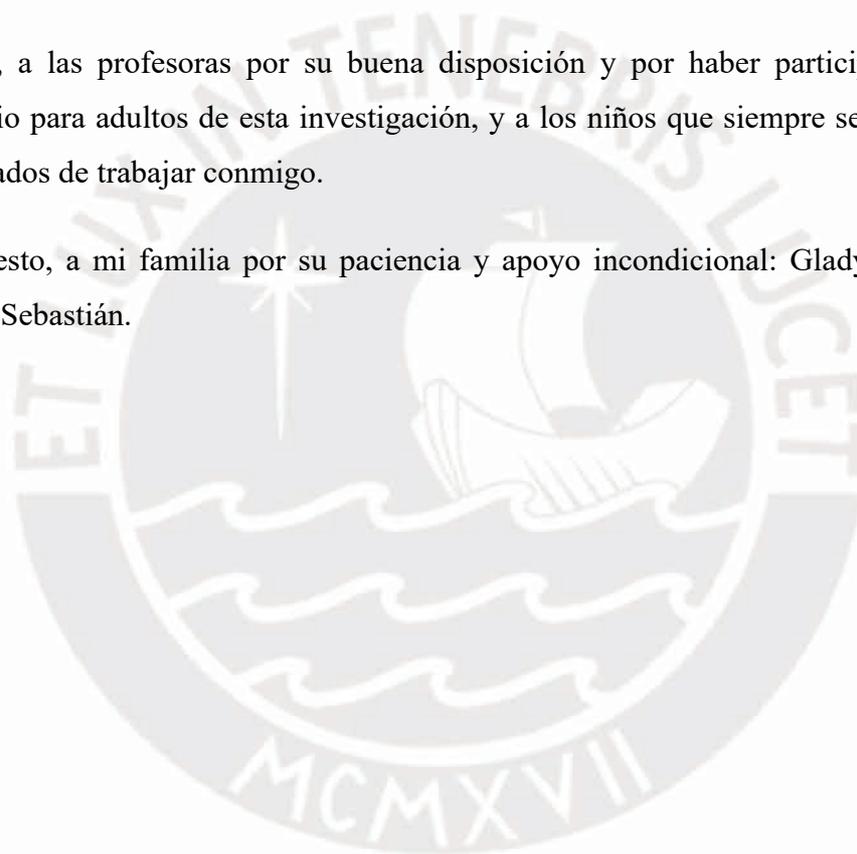
AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecerle a María Blume, asesora de esta tesis, por su gran dedicación y compromiso, y por haberme guiado pacientemente a lo largo de todo el proceso de investigación y redacción de este proyecto. En segundo lugar, estoy muy agradecida por las atinadas recomendaciones brindadas por Mari Fernández.

También, a Marcela Damonte, la lingüista inter-juez de las transcripciones de esta tesis, por el cuidado y la exactitud con la cual trabajó. A su vez, a Fernando Moreno por su valioso apoyo en el análisis cuantitativo de las respuestas de los niños.

Asimismo, a las profesoras por su buena disposición y por haber participado en el cuestionario para adultos de esta investigación, y a los niños que siempre se mostraron entusiasmados de trabajar conmigo.

Por su puesto, a mi familia por su paciencia y apoyo incondicional: Gladys, Miguel, Rodolfo y Sebastián.



CONTENIDOS

LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABLAS	11
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	14
1. Planteamiento del problema	14
2. Preguntas de investigación	15
3. Objetivos de investigación	16
CAPÍTULO 2: LOS MORFEMAS APRECIATIVOS DEL CASTELLANO	18
1. Morfología de la afijación apreciativa	18
1.1 Afijos apreciativos y tipo de morfemas	21
1.2 Conclusiones de los estudios revisados	22
2. Morfofonología de los morfemas apreciativos	23
2.1 Marca de palabra, terminación o desinencia	24
2.2 Alomorfía e interfijos	25
2.2.1 Uso de los interfijos según el número y tipo de sílabas de la base	27
2.2.2 Uso de los interfijos según la vocal final de la base	28
2.2.3 Uso de los interfijos en bases terminadas en consonante	29
2.3 La naturaleza infijal del diminutivo	30
2.4 Conclusiones de los estudios revisados	31
3. Semántica de los morfemas derivativos de diminutivo y aumentativo	32
3.1 Los modelos semánticos y los afijos apreciativos	33
3.2 Conclusiones de los estudios revisados	38
CAPÍTULO 3: ADQUISICIÓN DE LOS MORFEMAS APRECIATIVOS	41
1. Berko (1958)	41
2. Kernan y Blount (1966)	44
3. Pérez-Pereira y Singer (1984)	45
4. Marrero, Albalá y Moreno (2002)	49

5. Aguirre, Albalá y Marrero (2004)	50
6. Conclusiones de los estudios presentados	52
CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	56
1. Participantes y grupos	58
1.1 Sujetos niños	59
<i>Muestra</i>	59
1.2 Sujetos adultos	59
<i>Muestra</i>	60
2. Instrumento	60
2.1 Adaptación de la prueba de desarrollo morfológico: <i>La prueba del wug</i>	61
2.1.1 Variables independientes	62
2.1.2 Lista de palabras	64
<i>Lista de nombres comunes y propios reales</i>	64
<i>Lista de nombres comunes y propios inventados</i>	66
2.1.3 Láminas	67
3. Procedimiento	68
3.1 Aplicación de la prueba de desarrollo morfológico: sujetos niños	69
3.2 Aplicación de la prueba de desarrollo morfológico: sujetos adultos	72
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	73
1. Criterios de codificación	73
1.1 Criterios semánticos y morfológicos de codificación de la respuesta de los niños	73
1.2 Criterios fonológicos de codificación de la respuesta de los niños	76
<i>Extensión silábica del estímulo</i>	77
<i>Final absoluto del estímulo</i>	77
<i>Otros procesos fonológicos</i>	78
2. Resultados del grupo de control de adultos	79

3. Resultados de la prueba de producción elicitada con niños	85
3.1 Desarrollo por edad	86
3.2 Uso productivo de los morfemas	88
3.2.1 Resultados por tipo de palabra	89
<i>Análisis estadístico descriptivo</i>	89
<i>Análisis de regresión logística</i>	91
3.2.2 Resultados por tipo de nombre	93
<i>Análisis estadístico descriptivo</i>	93
A. Nombres comunes	93
B. Nombres propios	95
<i>Análisis de regresión logística</i>	96
3.2.3 Ubicación del morfema	98
<i>Análisis estadístico descriptivo</i>	99
<i>Análisis de regresión logística</i>	100
3.2.4 Resumen de los resultados de productividad	103
3.3 ¿Cómo emplean los morfemas los niños?	104
3.3.1 ¿Qué alomorfos usan más frecuentemente?	104
<i>Análisis estadístico descriptivo</i>	105
<i>Análisis de regresión logística</i>	106
3.3.2 ¿Cómo afectan las características de la base a la producción de morfemas?	108
3.3.2.1 ¿Cómo afecta la extensión silábica la producción de morfemas de los niños?	109
<i>Análisis estadístico descriptivo</i>	109
A. Dos sílabas	109
B. Tres o más sílabas	110
<i>Análisis de regresión logística</i>	112
3.3.2.2 ¿Cómo afecta el final absoluto de la base la producción de morfemas de los niños?	114
<i>Análisis estadístico descriptivo</i>	114
A. Palabras terminadas en las vocales <i>-a</i> u <i>-o</i>	114
B. Palabras terminadas en las vocales <i>-e</i> , <i>-i</i> o <i>-u</i>	115

C. Palabras terminadas en las vocales <i>-a</i> u <i>-o</i> más consonante	116
D. Palabras terminadas en las vocales <i>-e</i> , <i>-i</i> o <i>-u</i> más consonante	117
<i>Análisis de regresión logística</i>	118
3.3.3 Resumen de los resultados de uso	120
3.4 ¿Cómo expresan los niños la noción de diminutivo/aumentativo?	122
<i>Análisis estadístico descriptivo</i>	122
<i>Análisis de regresión logística</i>	125
3.4.1 Resumen de la expresión de la noción de diminutivo/aumentativo	128
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	129
1. Discusión	129
1.1 Desarrollo por edad	129
1.2 Uso productivo de los morfemas	130
1.3 ¿Cómo emplean los morfemas los niños?	134
1.4 ¿Cómo expresan los niños la noción de diminutivo/aumentativo?	137
2. Conclusiones	138
REFERENCIAS	144
ANEXOS	147
Anexo 1: Consentimiento informado: sujetos niños	147
Anexo 2: Consentimiento informado: sujetos adultos	151
Anexo 3: Datos de los sujetos niños	155
Anexo 4: Datos de los sujetos adultos	157
Anexo 5: Láminas de la prueba de desarrollo morfológico	158
Anexo 6: Láminas de entrenamiento	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1. El alomorfo plural /-z/ (Berko, 1958, p. 154)	42
Figura 4.1. Lápiz (<i>lapicito, lapizote, lápiz</i>)	67
Figura 4.2. Magaly (<i>Magalota, Magalita, Magaly</i>)	67
Figura 4.3. Fepo (<i>fepito, fepazo, fepo</i>)	68
Figura 4.4. Rofete (<i>Rofetaza, Rofetita, Rofete</i>)	68
Figura 5.1. Número de aciertos en la formación de diminutivos, según la edad en meses	86
Figura 5.2. Número de aciertos en la formación de aumentativos, según la edad en meses	87
Figura 5.3. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad	90
Figura 5.4. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con nombres comunes, según tipo de palabra y grupo de edad	94
Figura 5.5. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con nombres propios, según tipo de palabra y grupo de edad	95
Figura 5.6. Distribución de la ubicación del morfema diminutivo, según tipo de palabra y grupo de edad	99
Figura 5.7. Distribución de la ubicación del morfema aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad	100
Figura 5.8. Distribución del uso de las formas del morfema diminutivo, según tipo de palabra y grupo de edad	105
Figura 5.9. Distribución del uso de las formas del morfema aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad	106
Figura 5.10. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras de dos sílabas, según tipo de palabra y grupo de edad	110
Figura 5.11. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras de tres o más sílabas, según tipo de palabra y grupo de edad	111
Figura 5.12. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales -a u -o, según tipo de palabra y grupo de edad	114
Figura 5.13. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales -e, -i o -u, según tipo de palabra y grupo de edad	116

Figura 5.14. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales <i>-a</i> u <i>-o</i> más consonante, según tipo de palabra y grupo de edad	117
Figura 5.15. Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales <i>-e</i> , <i>-i</i> o <i>-u</i> más consonante, según tipo de palabra y grupo de edad	118
Figura 5.16. Producción de la noción de diminutivo, según tipo de palabra y grupo de edad	123
Figura 5.17. Producción de la noción de aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad	124



LISTA DE TABLAS

Tabla 2.1. Repertorio de morfemas de diminutivo y aumentativo	19
Tabla 2.2. Repertorio de morfemas diminutivos y sus alomorfos	25
Tabla 2.3. Repertorio de morfemas aumentativos y sus alomorfos	26
Tabla 4.1. Variables independientes léxico-semánticas	62
Tabla 4.2. Variables independientes fonológicas	63
Tabla 4.3. Lista de nombres comunes reales	65
Tabla 4.4. Lista de nombres propios reales	65
Tabla 4.5. Lista de nombres comunes inventados	66
Tabla 4.6. Lista de nombres propios inventados	67
Tabla 5.1. Criterios semánticos de codificación de la respuesta de los niños	74
Tabla 5.2. Criterios morfológicos de codificación de la respuesta de los niños	75
Tabla 5.3. Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres comunes reales	80
Tabla 5.4. Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres comunes inventados	81
Tabla 5.5. Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres propios reales	83
Tabla 5.6. Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres propios inventados	84
Tabla 5.7. Uso correcto de los diminutivos, según rango de edad	87
Tabla 5.8. Uso correcto de los aumentativos, según rango de edad	88
Tabla 5.9. Influencia de la edad y del tipo de palabra, diminutivo, grupo de 4 años	91
Tabla 5.10. Influencia de la edad y del tipo de palabra, aumentativo, grupo de 4 años	91
Tabla 5.11. Influencia de la edad y del tipo palabra, diminutivo, grupo de 5 años	92
Tabla 5.12. Influencia de la edad y del tipo de palabra, aumentativo, grupo de 5 años	92
Tabla 5.13. Efecto del tipo de nombre, diminutivo, grupo de 4 años	97
Tabla 5.14. Efecto del tipo de nombre, aumentativo, grupo de 4 años	97
Tabla 5.15. Efecto del tipo de nombre, diminutivo, grupo de 5 años	98

Tabla 5.16. Efecto del tipo de nombre, aumentativo, grupo de 5 años	98
Tabla 5.17. Efecto de las variables independientes en la ubicación del diminutivo, grupo de 4 años	101
Tabla 5.18. Efecto de las variables independientes en la ubicación del aumentativo, grupo de 4 años	101
Tabla 5.19. Efecto de las variables independientes en la ubicación del diminutivo, grupo de 5 años	102
Tabla 5.20. Efecto de las variables independientes en la ubicación del aumentativo, grupo de 5 años	102
Tabla 5.21. Efecto de las variables independientes en la forma del diminutivo, grupo de 4 años	107
Tabla 5.22. Efecto de las variables independientes en la forma del aumentativo, grupo de 4 años	107
Tabla 5.23. Efecto de las variables independientes en la forma del diminutivo, grupo de 5 años	108
Tabla 5.24. Efecto de las variables independientes en la forma del aumentativo, grupo de 5 años	108
Tabla 5.25. Efecto de la extensión silábica del estímulo, diminutivo, grupo de 4 años	112
Tabla 5.26. Efecto de la extensión silábica del estímulo, aumentativo, grupo de 4 años	112
Tabla 5.27. Efecto de la extensión silábica del estímulo, diminutivo, grupo de 5 años	113
Tabla 5.28. Efecto de la extensión silábica del estímulo, aumentativo, grupo de 5 años	113
Tabla 5.29. Efecto del final absoluto del estímulo, diminutivo, grupo de 4 años	118
Tabla 5.30. Efecto del final absoluto del estímulo, aumentativo, grupo de 4 años	119
Tabla 5.31. Efecto del final absoluto del estímulo, diminutivo, grupo de 5 años	119
Tabla 5.32. Efecto del final absoluto del estímulo, aumentativo, grupo de 5 años	120
Tabla 5.33. Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de diminutivo” mediante recursos sintácticos, grupo de 4 años	126

Tabla 5.34. Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de aumentativo” mediante recursos sintácticos, grupo de 4 años	126
Tabla 5.35. Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de diminutivo” mediante recursos sintácticos, grupo de 5 años	127
Tabla 5.36. Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de aumentativo” mediante recursos sintácticos, grupo de 5 años	127



CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Esta investigación se encuentra enmarcada en el estudio de la adquisición de la primera lengua (L1). El objetivo principal de esta tesis es explorar cómo los niños se van acercando, progresivamente, a las producciones adultas de su L1. De manera específica, busca indagar sobre la adquisición de la morfología del castellano, y se centra en el desarrollo de la adquisición de las marcas morfológicas de diminutivo y aumentativo. Se enfoca en dichas marcas, por un lado, porque la adquisición de los morfemas derivativos, a diferencia de los flexivos, no ha sido ampliamente estudiada para el caso del castellano y, por otro lado, porque se asume que el habla de los niños presenta una profusión de diminutivos y aumentativos desde muy temprana edad.

En ese sentido, se presentarán el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos de esta investigación a continuación.

1. Planteamiento del problema

La presente tesis busca indagar sobre la adquisición de las marcas morfológicas de diminutivo y aumentativo, sin dejar de lado la fonología y la semántica de la L1 en cuestión, del castellano limeño. Cabe señalar que se observó y se analizó las producciones de hablantes de castellano limeño de clase media-alta. Se trabajó con dicha variedad, como una primera aproximación al tema, porque es la variedad dialectal de la investigadora de este estudio que, por tanto, conoce en detalle la forma esperable de la lengua adulta.

Es importante anotar que la relación en la adquisición de la lengua entre la morfología, la morfofonología y la semántica resulta evidente, dado que la lengua es un sistema conformado por subsistemas lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) que están interconectados y que operan en simultáneo. Entonces, lo que se busca con este estudio es indagar cómo se da esta relación, y cuál sería el nivel de impacto de la adquisición de la fonología y de la semántica en la adquisición de la morfología. En otras palabras, lo que se busca es estudiar la adquisición de la morfología, pero insistiendo en que la construcción de palabras depende de manera fundamental de la adquisición de los sonidos y de la estructura silábica de la lengua, y que hablar una L1 implica fijar el significado de los morfemas que la conforman.

Este estudio de la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo por castellanohablantes permitirá dar luces sobre la relación entre el desarrollo de la fonología y de la semántica, y el de la morfología por las siguientes razones: (i) tanto las nociones de diminutivo como de aumentativo se actualizan en la lengua mediante distintos morfemas. La elección de uno de los morfemas en algunos casos responde a razones del significado de estos; por ejemplo, Ruiz de Mendoza (2000) señala que, en castellano, es usual asociar el sufijo *-itV*¹ al sentido positivo y el sufijo *-illV* al negativo: *muchachito* vs. *muchachillo*); (ii) sin embargo, en otros casos, la selección de un alomorfo está directamente relacionada con las restricciones que impone la fonología del castellano (*pie* > *piecito*, no **pieito*). Además, según la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), los diminutivos imponen su pauta acentual a la base que modifican y con los aumentativos suele ocurrir lo mismo (p. 638).

2. Preguntas de investigación

En esta investigación, se busca responder a cuatro preguntas principales:

Pregunta 1: En el caso de la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo, ¿hay un desarrollo en el uso de los morfemas con la edad?

Pregunta 2: ¿El uso de las marcas de diminutivo y aumentativo resulta productivo en el habla infantil?

Pregunta 3: ¿Cómo evoluciona el conocimiento de las reglas morfológicas?

De la tercera pregunta principal, se desprenden las siguientes preguntas secundarias:

Pregunta 3a: ¿Qué alomorfos emplean los niños más frecuentemente?

Pregunta 3b: ¿Cómo los emplean? ¿Hay una progresión de reglas simples, regulares a las normas más irregulares?

Pregunta 4: ¿Cómo comunican los niños las nociones asociadas con los diminutivos y los aumentativos? Es decir, ¿qué recursos, más allá de los morfemas de diminutivo y aumentativo, utilizan los niños para reproducir los significados positivos o peyorativos que se asocian con el diminutivo y el aumentativo?

¹ En este texto, *V* equivale a vocal, en este caso, los morfemas *-o* y *-a* de género.

3. Objetivos de investigación

Para poder responder a las preguntas de investigación, se han propuesto dos objetivos específicos:

- 1) Determinar el impacto de la morfofonología en la adquisición de las marcas de diminutivo y aumentativo; y
- 2) Precisar la influencia de la semántica de dichas marcas en el desarrollo de la adquisición de estas.

Para cumplir con los objetivos planteados, se elaboró una prueba de desarrollo morfológico a partir de los instrumentos de evaluación contruidos por Berko (1958), Kernan y Blount (1966), y Pereira y Singer (1984). Esta es una prueba de producción que busca indagar cómo los niños hablantes de castellano forman diminutivos y aumentativos. Para lograrlo, dicha prueba hace uso de palabras reales y palabras inventadas que respetan la estructura silábica y morfológica del castellano. Siguiendo a los autores mencionados, se utilizaron palabras inventadas para evitar la posibilidad de que estén simplemente repitiendo términos ya conocidos así en bloque. Por ejemplo, si un niño sabe que el diminutivo de *perro* es *perrito*, simplemente puede haber memorizado esa forma diminutiva. Sin embargo, si señala que el diminutivo de **dapa* es **dapita*, tenemos pruebas de que realmente sabe, aunque sea inconscientemente, una de las reglas de derivación que contempla la gramática de su L1.

Otro de los objetivos de esta prueba es evidenciar qué morfemas y alomorfos usan los niños y cómo los emplean. Ello resulta relevante porque, en castellano, el significado de la base y la idea que se quiere transmitir determinan el morfema a utilizar. Asimismo, la estructura silábica de la base y algunas consideraciones morfológicas definen el alomorfo con el que se debe combinar la base en cuestión para formar un diminutivo o aumentativo.

En esta tesis, también se evaluó a los maestros, a quienes se les pidió que formaran diminutivos y aumentativos con las mismas palabras reales e inventadas que se trabajaron con los niños. Esto permite descartar que las formas producidas por los niños que difieran del estándar de su variedad de lengua respondan al *input* que reciben.

Es importante indicar que, en lugar de considerar que los niños cometen “errores” mientras adquieren la morfología de su L1, se asume que los niños se encuentran en un proceso cognitivo complejo que implica ajustes y reajustes de los elementos que van adquiriendo y de los ya adquiridos. Estos ajustes y reajustes pueden generar algunas emisiones distintas a las de los hablantes adultos de su L1 que, desde una visión normativa, se podrían considerar “errores”, pero que, al ser formas esperables en el desarrollo lingüístico de los niños, se ha preferido no llamar así.

Para responder las preguntas de investigación y cumplir con los fines propuestos, en el capítulo 2, se describen las características morfológicas, morfofonológicas y semánticas de los morfemas de diminutivo y aumentativo. En el capítulo 3, se presentan los principales antecedentes de este estudio: Berko (1958), Kernan y Blount (1966), Pereira y Singer (1984), Marrero, Albalá y Moreno (2002), y Aguirre, Albalá y Marrero (2004). En el capítulo 4, se recapitulan las preguntas de investigación, se presentan las hipótesis de este estudio, y se detalla el diseño de la investigación: los participantes y grupos, la prueba de desarrollo morfológico y el procedimiento de aplicación de dicha prueba. En el capítulo 5, se presentan las respuestas del grupo de control y los resultados obtenidos en la prueba con los niños. Finalmente, en el capítulo 6, se realiza la discusión de los resultados en consideración de las preguntas e hipótesis de investigación, y de los estudios expuestos en los capítulos 2 y 3, para plantear las conclusiones a las que llega este trabajo.

CAPÍTULO 2: LOS MORFEMAS APRECIATIVOS DEL CASTELLANO

El castellano cuenta con múltiples recursos para transmitir las nociones apreciativas, afectivas y connotativas; entre dichos recursos, se encuentran los *morfemas apreciativos*: los diminutivos, los aumentativos y los peyorativos. Esta investigación se enfoca en los dos primeros, puesto que se trabajó con niños pequeños (entre los 4;0 y los 5;11 años) hablantes del castellano limeño.

Específicamente, se observó y analizó cómo estos niños producen los morfemas de diminutivo y aumentativo, pero sin dejar de lado las características fonológicas y semánticas de dichos morfemas. Ello debido a que la lengua es un sistema conformado por subsistemas lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) que están interconectados y que operan en simultáneo.

En otras palabras, lo que se busca en esta investigación es estudiar la adquisición de la morfología, pero insistiendo en que la construcción de palabras está estrechamente relacionada con características, restricciones y procesos fonológicos, y que hablar una L1 implica fijar el significado de los morfemas que la conforman.

En la sección 1 de este capítulo, se presentan las características morfológicas de los morfemas de diminutivo y aumentativo; en la sección 2, las características morfofonológicas; y, en la sección 3, las características semánticas de dichos morfemas.

1. Morfología de la afijación apreciativa

Autores como Hummel (1997), Carranza y Seguí (2004), RAE (2009), Martín (2012) y Iannotti (2016) denominan *morfemas apreciativos* a los diminutivos y aumentativos debido a que son afijos que se añaden a diferentes bases (nombres comunes, nombres propios, adjetivos, adverbios, entre otras) para expresar *tamaño, atenuación, encarecimiento, cercanía, ponderación, cortesía, ironía, menosprecio* y otras nociones, otorgándoles una valoración afectiva (positiva o negativa) o atribuyéndoles diversos significados connotativos y pragmáticos, dependiendo de la situación comunicativa.

Existe una gran cantidad de variedades del diminutivo y aumentativo en nuestra lengua. A continuación, se presenta el repertorio de morfemas que se ha podido establecer a partir de la revisión de la bibliografía especializada (Carranza y Seguí, 2004; D'Angelis y

Mariottini, 2006; RAE, 2014; Iannotti, 2016; Lázaro Mora, 1999; Seco, 1967, entre otros):

Tabla 2.1

Repertorio de morfemas de diminutivo y aumentativo

Tipo de morfema	Morfema	Ejemplos
Diminutivo	<i>-itV</i>	<i>Perrito, cucharita</i>
	<i>-inV²</i>	<i>Tomatín, pequeñina</i>
	<i>-illV</i>	<i>Muchachillo, tarjetilla</i>
	<i>-etV</i>	<i>Personajete, veleta</i>
	<i>-icV</i>	<i>Arbolico, mozica</i>
	<i>-ejV</i>	<i>Librejo, calleja</i>
	<i>-uchV</i>	<i>Debilucho, casucha</i>
	<i>-uelV</i>	<i>Pequeñuelo, plazuela</i>
	<i>-ucV</i>	<i>Bajuco, ventanuca</i>
Aumentativo	<i>-azV</i>	<i>Partidazo, pelotaza</i>
	<i>-otV</i>	<i>Grandote, bicicletota</i>
	<i>-al</i>	<i>Dineral</i>
	<i>-ejonV</i>	<i>Pedrejón, mansejona</i>
	<i>-iconV</i>	<i>Mojicón, meticona</i>
	<i>-ijonV</i>	<i>Torcijón, metijona</i>
	<i>-onV</i>	<i>Barrigón, copiona</i>
<i>-udV</i>	<i>Barbudo, peluda</i>	

Según Martín (2012), los diminutivos tienen las siguientes características: (i) se forman con bases léxicas de todas las categorías gramaticales, aunque no con la misma frecuencia: dentro de la categoría nominal, se adjuntan a nombres comunes (*maderita, segunditos, bandadita, esperancita*) y propios (*Jorgito*), y pronombres (*estitos*); y, dentro de la categoría verbal, se combinan con gerundios (*corriendito*) y participios (*planchadita*). Además, se forman también con adjetivos (*amorosita, escalenito, primerito*), adverbios (*prontito, aquicito*), y preposiciones (*hastita*). (ii) Se combinan con ciertos interfijos, *-c-* (*florcita*), *-ec-* (*solecito*), *-cec-* (*piececito*). Cabe anotar que los interfijos no cumplen una función gramatical, sino que su uso está asociado a las características fonológicas de la base a derivar. Según Alvar (1999), su función es enlazar la base con el sufijo. Algunos ejemplos de interfijo serían *ensanchar, pueblecito*,

² La forma en masculino lleva tilde (*-ín*) y la forma en femenino no (*-ina*). Esto también ocurre en otros casos, por ejemplo, *-ón* / *-ona*. Para simplificar, se escribirá la forma sin tilde + V.

cafecito. (iii) Se puede añadir más de un diminutivo para intensificar el valor afectivo de la expresión (*chiquitico*). (iv) No todos tienen igual grado de extensión ni significan lo mismo. Martín (2012), a partir de la revisión del uso de los morfemas de diminutivo en varias regiones de España, considera que la marca de diminutivo más extendida para el español es *-itV*, y que morfemas como *-illV* y *-etV* resultan menos afectivos que *-itV* porque los diminutivos formados con *-illV* y *-etV* tienden a la lexicalización: *tornillo*, *caseta* (p. 127). Sobre la acentuación, la *Nueva gramática* de la RAE (2009) señala que los diminutivos imponen su pauta acentual a la base que modifican, y con los aumentativos suele ocurrir lo mismo. Esto quiere decir que la marca de diminutivo siempre lleva el acento de la palabra derivada: *café* > *cafecito*, *cafecillo*, *cafetín*.

De manera análoga a lo presentado por Martín (2012) para el caso del diminutivo, se puede proponer lo siguiente sobre los aumentativos: (i) derivan raíces de todas las categorías gramaticales: dentro de la categoría nominal, aparecen con nombres comunes (*ladronazo*, *artistaza*) y propios (*Pedrote*), y pronombres (*aquelzote*); y, dentro de la categoría verbal, se adjuntan a participios (*secadote*). Además, se combinan también con adjetivos (*malazo*, *buenón*), adverbios (*tardazo*) y preposiciones (*contraza*). (ii) Según la RAE (2009), “el sufijo *-ote* / *-ota* adquiere la variante *-zote* / *-zota* en contextos similares a aquellos en los que *-ito* / *-ita* presentan la variante *-cito* / *-cita*” (p. 660), por ejemplo, *camionzote*. Es decir, se combina con el interfijo *-z-*, pero también con los interfijos *-ez-* (*solezote*) y *-cez-* (*piecezote*). (iii) Se puede añadir más de un aumentativo para intensificar el valor de este: *buenazazazo*. (iv) Al igual que el diminutivo, no todos tienen el mismo sentido ni la misma extensión.

Con relación a la frecuencia de uso de los morfemas aumentativos, autores como Ruiz de Mendoza (2000) señalan que la elección de uno u otro morfema está determinada por factores de eufonía (*camionazo*, pero no **camionón*) y porque la derivación de infinitivos con *-onV* genera adjetivos deverbativos (*fisgar* > *fisgón*). Por su parte, *-azV* facilita la “formación de sustantivos abstractos que designan la acción o el efecto causado por la misma a partir de sustantivos concretos (por ejemplo, *hacha-hachazo*, *golpe-golpazo*)” (Ruiz de Mendoza, 2000, p. 366). En algunos casos, una palabra admite ambos sufijos, pero con algunas diferencias en el significado de las palabras resultantes, por ejemplo, *cabezón* versus *cabezazo*.

Sobre la frecuencia de uso de la afijación apreciativa en el castellano limeño, según Carreño (1999), que estudia la naturaleza infijal del diminutivo en esta variedad desde la lingüística funcional, “tanto en el español de Lima como en otras variedades, tiene usos que trascienden la mera designación de lo pequeño [...] *ito / ita* [...] es de lejos el más frecuente y más productivo en el español de Lima” (pp. 111-112). Al respecto, autores como Caravedo (1992) y Cerrón-Palomino (2003) señalan que el uso profuso del diminutivo da cuenta de la influencia del castellano andino en el castellano limeño y de los migrantes en la capital, porque esta es una característica típica del castellano andino que ha pasado al castellano costeño sin que los hablantes de esta variedad sean conscientes del origen de ese rasgo lingüístico (véase también Cerrón-Palomino, 1990; Zavala, 1999; y Fernández, 2008).

1.1 Afijos apreciativos y tipo de morfemas

A diferencia de otros procesos de derivación, las bases léxicas que son marcadas por *-itV* o por *-azV* no cambian de categoría gramatical. Por tanto, el diminutivo y el aumentativo son morfemas que solo modifican el significado de la raíz a la que se afijan. Por esta razón, algunos autores como Ruiz de Mendoza (2000) y Zacarías (2006) han afirmado que los afijos apreciativos se encontrarían a “mitad de camino” entre la derivación y la flexión, dado que se considera que los diminutivos son morfemas derivativos, a pesar de que tienen características propias de los morfemas flexivos: (i) no alteran la categoría gramatical de la base léxica a la que se afijan; (ii) presentan un alto grado de regularidad y de productividad en lenguas como el español y el inglés; y (iii) su significado es predecible.

Ruiz de Mendoza (2000) afirma, sobre los sufijos aumentativos, que (i) estos pueden alterar la categoría gramatical de la base a la que se afijan: *copiar* > *copión*; (ii) son pocos los casos en que una misma base puede ser afijada con los distintos morfemas aumentativos, por ejemplo: *cabeza* > *cabezaza*, *cabezota*, *cabezón*, *cabezudo*, pero no se acepta **cabezejón*, **cabezicona*, **cabezijón*, **cabezal³*; y (iii) al igual que los diminutivos, su significado es transparente y predecible. Por tanto, este autor considera que los diminutivos tienen rasgos asociados a los morfemas flexivos y los aumentativos

³ En el caso de *cabezal*, en el uso más común en nuestro dialecto, *-al* no tiene el sentido de aumentativo, sino de pertenencia o relación con el significado de la base; a diferencia del uso aumentativo de *dineral*, por ejemplo.

a los derivativos. Sin embargo, Martín (2012) señala, a partir de analizar el comportamiento del diminutivo, que la sufijación apreciativa se considera derivación homogénea, porque el sufijo no cambia la categoría gramatical de la base. Por ello, el autor considera que este tipo de afijos se comporta como los morfemas flexivos y no como los derivativos.

A pesar de lo señalado por estos autores, en esta investigación, se seguirá la postura más clásica que sostiene que el diminutivo y el aumentativo son morfemas derivativos. Aunque tanto el diminutivo como el aumentativo presentan características propias de los morfemas flexivos, no cumplen con una de las características más importantes de la flexión: no brindan información sintáctica. Es decir, no es posible equiparar, por ejemplo, a *-itV* con las marcas de género y número, dado que dichas marcas son obligatorias para la constitución de palabras en castellano.

1.2 Conclusiones de los estudios revisados

Las conclusiones que se desprenden de la revisión y el análisis de los trabajos que abordan la formación y la estructura de los afijos apreciativos son las siguientes:

- (i) Para el caso del diminutivo, como bien señala Carreño (1999), en la variedad limeña del castellano la forma más recurrente es *-itV*, y de manera excepcional se utilizan las formas *-illV* e *-inV*.
- (ii) Con relación a las formas más recurrente del aumentativo, se puede afirmar que, para el caso del castellano limeño, estas son *-azV* y *-otV*, ya que Pérez-Pereira y Singer (1984) encontraron que *-azV* fue la forma más usada en su estudio; que Ruiz de Mendoza (2000) considera que uno de los morfemas más productivos es *-azV*, seguido en frecuencia de uso por *-otV*; y que, dada la falta de estudios sobre las formas del aumentativo que se usan de manera más recurrente en el castellano limeño, también me tuve que guiar de mi percepción como hablante de esta variedad. Como señala Berntsen (2020), los diminutivos en castellano han sido ampliamente descritos; sin embargo, no ocurre lo mismo con los aumentativos.
- (iii) En esta investigación se va a considerar que los nombres y los adjetivos de persona en *-onV* que devienen de verbos (*copiar* > *copión*), las bases derivadas

en *-onV* que indican golpe o movimiento brusco (*tropiezo > tropezón*), y “los adjetivos que designan la persona o el animal que carece de la noción denotada por el sustantivo del que se derivan [...]” (RAE, 2009, p. 656) (*pelo > pelón* “sin pelo”, es decir, del nombre *pelo* se deriva el adjetivo *pelón*; entonces, se puede decir María está *pelona*) no son aumentativos porque, por un lado, no denotan tamaño, y, por el otro, tampoco dan cuenta de valoraciones afectivas.

- (iv) En cambio, son aumentativos las bases léxicas derivadas en las que la afijación intensifica el significado denotado por el nombre: *novela > novelón* (RAE, 2009, p. 656), dado que, por ejemplo:

- (1) Pepe escribió una *novela*.
(2) Pepe escribió un *novelón*.

En (2), se quiere expresar que la *novela* que escribió Pepe es sobresaliente, de gran calidad; sin embargo, *novelón* también puede hacer referencia a una novela muy extensa. Por tanto, la intensificación también se puede entender como mayor tamaño.

- (v) Uno de los debates más importantes que ha surgido en torno a las características morfológicas de los afijos apreciativos es el que cuestiona la naturaleza derivativa de dichos morfemas. En esta investigación, a pesar de que los afijos apreciativos presentan rasgos flexivos, se va a asumir que son derivativos porque no brindan información sintáctica, ni son obligatorios para la formación de palabras.

2. Morfofonología de los morfemas apreciativos

En este apartado, se presentarán los factores morfológicos y fonológicos que intervienen en la formación de los diminutivos y los aumentativos en castellano. Para el estudio de la derivación apreciativa, se deben considerar relevantes el segmento final de la base, el número de sílabas, el patrón acentual, la presencia de diptongos, e incluso la evolución histórica y la distribución geográfica de la alomorfía en estos morfemas.

2.1 Marca de palabra, terminación o desinencia

Martín (2012), a partir de los estudios de Lázaro Mora (1999), afirma que la formación de los diminutivos sigue patrones muy peculiares, ya que el diminutivo toma la vocal final de la base sin importar el género de la palabra (*cura* > *curita*). Zacarías (2006) plantea también que el diminutivo no tiene noción de género, sino que usualmente copia la marca de la base o recupera el género canónico de la palabra.

Según Carreño (1999), el género de la base determina el género del diminutivo, y “[...] no tiene importancia cuál era la vocal temática original del lexema ni si indicaba género o no” (p. 119). Para el caso de palabras que terminan en *a* u *o*, por concordancia con la vocal temática de la base, la vocal se elide y la vocal del afijo se escoge de acuerdo con la de la base (*gato* > *gatito*, *mesa* > *mesita*).

Al igual que en los trabajos de Carreño (1999), Zacarías (2006) y Martín (2012), Carranza y Seguí (2004) señalan para el aumentativo que, en el caso de las palabras que terminan en vocal, la derivación genera la elisión de la vocal (*martillo* > *martillazo*, *grande* > *grandota*); en el caso de palabras que terminan en consonante, la derivación no produce la elisión de ningún elemento de la base (*león* > *leonazo*, *profesor* > *profesorazo*). Además, especifican que, si la base presenta un diptongo tónico, usualmente este se monoptonga a causa del traslado acentual a la marca de diminutivo (*caliente* > *calentón* vs. *cuenta* > *cuentón*).

Según las autoras, al igual que para Carreño (1999) en el caso del diminutivo, este tipo de afijo puede “[...] cambiar la marca de género del nombre de la base, recuperando los alomorfos prototípicos o canónicos del género masculino (-o) y del femenino (-a), cuando tales marcas no se manifiesten en la base: *mano*, *manaza*; *moto*, *motaza*; *tema*, *temazo*; *drama*, *dramón*” (Carranza y Seguí, 2004, p. 203). No obstante, en el castellano limeño, también se puede encontrar *manazo* y *motazo*. Por tanto, en contraposición a lo señalado por Carranza y Seguí para el castellano de Córdoba, no en todos los casos se recupera el género canónico de la base. Entonces, resulta interesante indagar si esta es una característica propia del castellano limeño o si es extensible a otras variedades de la lengua.

En esta investigación, se va a asumir que *-itV* y *-azV* son morfemas que se unen a la base antes de la marca de género de la palabra en cuestión. Por ejemplo: *horno* > *hornito*,

palanca > *palancaza*. Es decir, la derivación se lleva a cabo antes que la flexión de género y número. Por tanto, la formación de estos diminutivos y aumentativos es reconocida fácilmente por los hablantes, “[...] quienes además pueden recuperar con facilidad la forma base, lo que le da *transparencia morfológica*” (Zacarías, 2006, p. 85). Pero ¿qué ocurre en el caso de palabras sin marcación morfológica de género, por ejemplo, *ladrón* > *ladroncito*? Para el caso de este tipo de palabras es necesario, según Carreño (1999), Zacarías (2006) y la RAE (2009), agregar al sufijo diminutivo los interfijos *-c-* o *-ec-* (además de una marca de género).

2.2 Alomorfía e interfijos

Autores como Colina (2003), Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) afirman que una de las cuestiones más intrincadas de la morfología española es la distribución de los alomorfos de los morfemas de diminutivo, puesto que las motivaciones que subyacen a la distribución de las variantes tienen carácter morfológico y fonológico. Sin embargo, estos autores sostienen que el factor principal que impulsa la alternancia es más morfológico que fonológico.

Según Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018), las formas del diminutivo que presentan alomorfía son las siguientes:

Tabla 2.2

Repertorio de morfemas de diminutivo y sus alomorfos

Morfema	Alomorfo	Ejemplos
<i>-icV</i>	<i>-icV</i>	<i>Hermanica, lorico</i>
	<i>-cicV</i>	<i>Villancico, cancioncica</i>
	<i>-ecicV</i>	<i>Solecico, florecica</i>
	<i>-ececicV</i>	<i>Piececico, florececica</i>
<i>-itV</i>	<i>-itV</i>	<i>Gatito, mesita</i>
	<i>-citV</i>	<i>Doctorcito, cancioncita</i>
	<i>-ecitV</i>	<i>Aceitecito, redescita</i>
	<i>-ececitV</i>	<i>Piececito, florecicita</i>
<i>-illV</i>	<i>-illV</i>	<i>Papelillo, tortilla</i>
	<i>-cillV</i>	<i>Examencillo, cabecilla</i>
	<i>-ecillV</i>	<i>Geniecillo, manecilla</i>
	<i>-ececillV</i>	<i>Piececillo, florececilla</i>

Para el caso del aumentativo, de lo anotado por la RAE (2009), se puede inferir que algunas formas también tendrían alomorfos: “El sufijo *-ote / -ota* adquiere la variante *-zote / -zota* en contextos similares en los que *-ito / -ita* presentan la variante *-cito / -cita* [...]” (p. 660), por ejemplo, *camionzote*.

Tabla 2.3

Repertorio de morfemas de aumentativo y sus alomorfos

Morfema	Alomorfo	Ejemplos
<i>-otV</i>	<i>-otV</i>	<i>Gatote, gordota</i>
	<i>-zotV</i>	<i>Camionzote, mujerzota</i>
	<i>-ezotV</i>	<i>Solezote, redezota</i>
	<i>-ecezotV</i>	<i>Piecezote, florecezota</i>
<i>-azV</i>	<i>-azV</i>	<i>Cuadernazo, mesaza</i>
	<i>-zazV</i>	<i>Manizazo, ñanduzote</i>
	<i>-ezazV</i>	<i>Geniezazo, lucezaza</i>
	<i>-ecezazV</i>	<i>Piecezazo, florecezaza</i>

Zacarías (2006) señala que un problema clásico del estudio de la morfología del español es el de los interfijos del diminutivo. El autor procura solucionar este problema desde el modelo de la Morfología Natural, ya que “[...] los procesos morfológicos no son fijos, estrictos ni excluyentes, sino que se aplican según una serie de preferencias, tanto universales como particulares de la lengua en cuestión” (p. 80). Este modelo asume que lo “natural” es lo “[...] cognoscitivamente más simple, fácilmente accesible, elemental o preferido universalmente y menos marcado” (p. 81). Para este modelo, la naturalidad se comprende desde tres perspectivas: la universal, la tipológica y la adecuación a la lengua específica.

Las preferencias universales implican, asimismo, ocho parámetros de naturalidad universal: (i) iconicidad, (ii) indexicalidad, (iii) transparencia morfosemántica, (iv) transparencia morfotáctica, (v) biunivocidad, (vi) figura-fondo, (vii) relaciones binarias y (viii) forma óptima de las unidades. Muchas veces las predicciones que se desprenden de la evaluación de estos ocho parámetros no se cumplen, porque se generan conflictos de naturalidad. Algunos de estos conflictos se pueden resolver a través de la adecuación tipológica. La solución a los conflictos de naturalidad también se determina considerando cuál de las preferencias es más adecuada para la lengua específica.

Entonces, para Zacarías (2006), y en consideración de los parámetros de naturalidad, el diminutivo es muy icónico, biunívoco, binario y perfila una relación figura-fondo. Pero, entonces, ¿qué ocurre en el caso de palabras como *pancito*? El autor considera como interfijos a las partículas *-c-* y *-ec-*. A partir del análisis de 200 formas diminutivas, Zacarías (2006) concluye que “la aparición del interfijo le [sic] indica a los hablantes con exactitud la frontera entre la base y el sufijo diminutivo, lo que facilita la recuperabilidad de la base [...]” (p. 88). Por tanto, la forma *-itV* sería la más natural porque no supone el uso de los interfijos para generar diminutivos.

2.2.1 Uso de los interfijos según el número y tipo de sílabas de la base

En el caso de las bases bisílabas con diptongo interno, Carranza y Seguí (2004) anotan que se monoptongan al producirse el traslado acentual: *fuerte* > *fortazo*. Sin embargo, en el castellano limeño, es más común el uso de la forma *fuertazo*. Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) señalan que, en las variantes americanas del español, es usual encontrar el empleo de la variante corta *-itV*: *pedrita*, *cuerdita*, *huesito*, *nuevito* en lugar de *pedrecita*, *cuerdecita*, *huesecito*, *nuevecito*. Estos autores también afirman que el uso de la variante larga *-ecitV* genera un acento secundario que recae en la sílaba diptongada, lo que permite su conservación y la recuperación de la base de manera más sencilla: *viejo* > *viejecito*, en el castellano limeño se suele escuchar *viejito*. Zacarías (2006) considera que “el interfijo *-ec-* aparece junto al sufijo diminutivo en algunos casos donde la base tiene marcación de género, pero además contiene un diptongo, como *pueblo* → *pueblecito*” (pp. 90 y 91).

Respecto a las palabras bisílabas con diptongo en la última sílaba, Zacarías (2006) anota que se derivan con la variante *-itV*, por ejemplo: *sucio* > *sucito*, *sucillo*. Al respecto, Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) señalan que el diminutivo se forma con *-ecitV*: *limpio* > *limpiecito*, *rubio* > *rubiecito*. Para el caso del aumentativo, se forma con *-ezotV*: *limpiezota*, *rubiezote*.

Cuando la base tiene tres o más sílabas, Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) anotan que la presencia de un diptongo no tiene ninguna consecuencia. Dichas palabras, al parecer, siempre toman las formas cortas *-itV* o *-citV*: *acuerdo* > *acuerdito*, *guarnición* > *guarnicioncita*. En el caso del aumentativo, se observa el mismo comportamiento: *acuerdazo*, *guarnicionzota*.

2.2.2 Uso de los interfijos según la vocal final de la base

Las partículas *-c-* y *-ec-* aparecen en los casos que se detallan a continuación. En el caso de las palabras terminadas en *-e* átona, esta vocal no marca género en el castellano; según Zacarías (2006), “[...] el sufijo diminutivo forma su terminación a partir del género inherente de la palabra base, y que además toma el interfijo [-c-]” (p. 87), por ejemplo, *padre* > *padrecito*. Sin embargo, según Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018), las palabras terminadas en *e* átona toman la variante larga del sufijo (*-ecitV⁴*), por ejemplo, *dulce* > *dulcecito*, lo que permite la recuperación de la vocal final *-e*. Sobre la derivación de palabras que terminan en *-i* y *-u*, Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) señalan que la vocal final se conserva y se realiza la derivación con *-citV*, lo que permite una correcta recuperación de la base: *ñoqui* > *ñoquicito*, *tribu* > *tribucita*.

En relación con las palabras terminadas en vocal acentuada, Zacarías (2006) afirma que ocurre exactamente lo mismo que en el caso de palabras terminadas en *e* átona: *sofá* > *sofacito*, *café* > *cafecito*, *maní* > *manicito*, *bongó* > *bongocito*, *menú* > *menucito*. Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) anotan que el uso de *-citV* mantiene inalterada la base de las palabras terminadas en vocal tónica, e indica la frontera entre esta y el sufijo, de modo que la recuperación de la base es sencilla. Además, afirman que la presencia del acento hace que las bases terminadas en vocal tónica y en *e* átona reciban el mismo tratamiento en el proceso de formación de los diminutivos y permite que dichas vocales no se elidan.

En el caso del aumentativo, Carranza y Seguí (2004) señalan que, en la derivación con los morfemas *-azV*, *-onV*, *-otV* y *-udV*, se elide la vocal final de la base: *martillo* > *martillazo*, *patada* > *patadón*, *panza* > *panzona*, *pavo* > *pavote*, *grande* > *grandote*, *melena* > *melenudo*. Además, afirman que, en algunos casos, se observa la presencia de los interfijos *-ot-*, *-et-*, *-ad-*, *-er-*, *-arr-* e *-infl-*: *mano* > *manotazo*, *pico* > *picotazo*, *guapo* > *guapetón*, *patada* > *patadón*, *casa* > *caserón*, *nube* > *nubarrón*, *gordo* > *gordinflón*.

⁴ El hecho de que Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) postulen este alomorfo se justifica por el caso de formas como *limpio* > *limpiecito* que se verán más adelante (p. 10).

2.2.3 Uso de los interfijos en bases terminadas en consonante

Las palabras terminadas en las consonantes *n* o *r*, según Zacarías (2006), toman el interfijo *-c-*: *amor* > *amorcito*. Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) señalan que este tipo de palabras se derivan con la variante *-citV*: *botón* > *botoncito*. En relación con las palabras terminadas en otras consonantes, con excepción de *l*, autores como Zacarías afirman que se comportan igual que las palabras terminadas en *n* o *r*, por ejemplo, *mamut* > *mamutcito*. Para este autor, las bases terminadas en la consonante *l* son un caso difícil de explicar debido a que se esperaría que, por terminar en consonante, se deriven con la forma *-citV*, pero usan la versión corta *-itV*: *farol* > *farolito*; sin embargo, también se escucha *farolcito*.

Según Zacarías (2006), “en los monosílabos, al formar el diminutivo, se agrega el interfijo *-ec-*, el cual alarga la palabra” (p. 89), por ejemplo, *flan* > *flanecito*, pero en el castellano limeño la forma más extendida es *flancito*. En contraposición al uso limeño, Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) señalan que, al igual que las palabras terminadas en *e* átona y las palabras terminadas en *l*, los monosílabos toman para la derivación la forma más larga de *-itV*: *-ecitV* (*té* > *tecito*, *pan* > *panecito*), pero en castellano limeño la forma más usada es *pancito*. Este hecho es reconocido por Camus Bergareche, en su publicación de 2018, como una característica de América del Sur.

Entonces, a partir de la revisión de los textos de Zacarías (2006), Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018) se hace evidente que algunos autores defienden la existencia de alomorfos y otros plantean que por razones fonológicas el morfema *-itV* se combina con los interfijos *-c-* y *-ec-*. En la presente tesis, se va a asumir que los alomorfos de *-itV* son *-itV*, *-citV* y *-ecitV*; evidentemente, la elección de una u otra forma responde, en gran parte, a la fonología de la raíz que se quiere derivar. Por tanto, se está siguiendo la postura de Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018), que es más económica que la propuesta por Zacarías (2006). Para el caso de los aumentativos, se va a considerar que el afijo *-otV* se exterioriza como *-otV*, *-zotV* y *-ezotV*, la alternancia entre una y otra forma responde a razones fonológicas.

2.3 La naturaleza infijal del diminutivo

Pero ¿qué ocurre en el caso de palabras como *azúcar* > *azuquitar*? Según Carreño (1999), “[...] puede proponerse la interpretación de que *-it-* se introduce dentro de la raíz, “rompiéndola” [...] es menester entender que sus diminutivos se forman mediante un infijo [...]” (p. 114). Cabe anotar que un infijo es un tipo de afijo cuya característica principal es que se ubica en el interior de la base, se combina con otros afijos, generalmente con sufijos derivativos, y no cumple una función gramatical.

“También están dentro de este grupo palabras invariables en cuanto a género y número, pero susceptibles de ser diminutivizadas: *cerca* → *cerquita*, *ahora* → *ahorita* [...]” (Carreño, 1999, pp. 114 y 115). Es decir, para el caso de palabras terminadas en *a* u *o* en que dichas vocales no marcan género (*pronto* > *prontito*), en las bases terminadas en *a* u *o* más *r* o *s* (*apenas* > *apenitas*, *almíbar* > *almibitar*, *Carlos* > *Carlitos*) y en las palabras terminadas en otras vocales más *s* (*enantes* > *enantitos*, *Gertrudis* > *Gertruditas*), el diminutivo es un infijo.

Carreño (1999) explica lo que ocurre en ejemplos como *enantes* > *enantitos*, *Gertrudis* > *Gertruditas* de la siguiente manera: “[...] el afijo *it* (sea considerado sufijo o infijo) debe ir acompañado necesariamente de las vocales *a* u *o*, y que ello es independiente de que estas vocales pueden o no ser sufijos indicadores de género” (p. 116). Además, en el caso de *enantes* > *enantitos*, *Gertrudis* > *Gertruditas*, “las vocales últimas originales de los significantes de los lexemas quedan simplemente elididas” (p. 116).

El objetivo de Carreño (1999) es demostrar que la clasificación del diminutivo como sufijo puede ser cuestionada, ya que a nivel constitucional se comporta como un infijo. Para evidenciar el comportamiento infijal del diminutivo *-itV*, el autor agrupa a las palabras que se pueden combinar con este morfema de la siguiente manera: (a) palabras terminadas en *a* u *o* (*carro* > *carrito*, *mesa* > *mesita*), en este caso, *-itV* se estaría comportando como sufijo; (b) palabras terminadas en *a* u *o* más consonante (*apenas* > *apenitas*, *lejos* > *lejitos*), con las que actuaría como un infijo; (c) palabras terminadas en otras vocales más consonante (*Mercedes* > *Merceditas*), en este caso, *-itV* se estaría comportando como un infijo; y (d) otros casos, bajo este subtítulo agrupa a palabras como *manito*, *manita* y *manecita*, es decir, términos con más de una forma diminutiva. En el caso de *manecita*, el morfema de diminutivo estaría actuando como un sufijo que requiere

de un interfijo (-ec-) para derivar la base en cuestión.

Entonces, a partir del análisis de la constitución de las bases léxicas, Carreño (1999) determina que las palabras con tema consonántico o terminadas en *e*, *i* o *u* recurren a un interfijo para la diminutivización: *pared* > *paredcita*, *maní* > *manicito*; y que, en el caso de las palabras terminadas en estas vocales más las consonantes *s*, *r*, *y*, excepcionalmente, *l*, la vocal final de la base se elide y, en ese espacio, se inserta el diminutivo antes de la consonante final de la base y el infijo recupera el género de la base: *Mercedes* > *Merceditas*. Además, las bases terminadas en *a* u *o* más consonante siguen el mismo procedimiento: *lejos* > *lejitos*.

Carreño concluye que la constitución infijal del diminutivo en castellano es productiva, pero se restringe a casos muy específicos (*azúcar* > *azuquitar*) y que, además, se une sobre todo a nombres propios, al parecer, porque en esta categoría gramatical abundan palabras que cumplen con los requisitos constitucionales.

Con respecto a esto, se debe anotar que, efectivamente, los ejemplos presentados evidencian que el diminutivo en algunos casos se presenta como infijo y en otros como sufijo. Por tanto, se puede afirmar que, como la definición de infijo lo indica, en algunos casos *-itV* “rompe” la raíz que deriva.

2.4 Conclusiones de los estudios revisados

Las descripciones presentadas en esta sección muestran que, en la formación de los diminutivos y aumentativos, los factores morfológicos resultan ser muy variados y no son fácilmente separables de los fonológicos. Las conclusiones que se desprenden de la revisión y el análisis de los trabajos que abordan la formación de los diminutivos y aumentativos son las siguientes:

- (i) Sobre la marca de palabra, tanto el diminutivo como el aumentativo no tienen noción de género, sino que usualmente copian la marca de la base o recuperan el género canónico de la palabra. No obstante, en el castellano limeño, también se puede encontrar *manito* y *motazo*.
- (ii) Con relación a la alomorfia, a pesar de que autores como Zacarías (2006) señalan lo contrario, se va a asumir que *-itV* se actualiza como *-itV*, *-citV* y

-ecitV; y que *-otV* se exterioriza como *-otV*, *-zotV* y *-ezotV*. La elección de una forma en detrimento de las otras responde a razones morfológicas y fonológicas.

- (iii) Una de las propiedades más llamativas de la formación de diminutivos y aumentativos es el diferente comportamiento de las bases en función del número de las sílabas que las conforman. En el castellano americano, los monosílabos toman las variantes *-citV* y *-zotV*: *pancito* y *florzota*. Para las palabras bisílabas, la asignación de una variante u otra de los afijos de diminutivo y aumentativo parece depender de factores fonológicos, como la presencia de diptongos. En el caso de las palabras de tres o más sílabas, toman las formas cortas (*-itV* y *citV*, y *-otV* y *-zotV*).
- (iv) Como ya se señaló, en esta tesis se va a asumir que, en algunos casos, *-itV* “rompe” la raíz que deriva: *azuquítar*; es decir, que el diminutivo en algunos casos es infijo y en otros, sufijo.

3. Semántica de los morfemas derivativos de diminutivo y aumentativo

Sobre el significado del diminutivo, han surgido dos posturas: según Alonso (1930, 1935), los diminutivos en castellano tienen un valor esencialmente afectivo. Este valor subjetivo sería para este autor más saltante que aquel que denota pequeñez, que durante muchos años se asumió como la noción central del diminutivo. Sin embargo, autores como Taylor (1989) señalan que el diminutivo tiene como valor central, por metonimia o metáfora, la noción de pequeñez física. Además, señala que este sería un morfema con múltiples significados. Estos valores son los siguientes: afecto, desprecio, minusvaloración, aproximación e intensificación. Taylor (1989) también afirma que la expresión de un mismo diminutivo, en algunos casos, puede resultar ambigua por los distintos valores que esta marca tiene.

En la actualidad, la postura de Alonso (1930, 1935) es una de las más aceptadas sobre el significado del diminutivo. Sin embargo, la polémica sigue vigente, pero con algunos matices diferentes que se verán a continuación.

3.1 Los modelos semánticos y los afijos apreciativos

En estudios como el de Martín (2012), se analizan el significado y los valores estilísticos de los diminutivos en español desde el enfoque de la teoría de la cortesía verbal. Dicha teoría considera que las estrategias verbales que utilizan los hablantes son índices del comportamiento en la interacción entre sujetos. Esta teoría considera que la función del diminutivo en el discurso en algunos casos es mitigar una situación desagradable como, por ejemplo, esperar un turno: El doctor solo tardará cinco *minutitos* más.

Martín afirma que el valor esencial del diminutivo es el afectivo; por tanto, centralmente no denotaría pequeñez o disminución. Además, señala que hay dos tipos de sentidos para el significado afectivo del diminutivo: el valorativo emocional, y el de cortesía o amabilidad con el interlocutor. Entonces, los diminutivos son una estrategia de cortesía verbal que se utilizan para reforzar la imagen positiva de los elementos que derivan.

En la misma línea de Martín (2012), el trabajo de Reynoso (2005) busca “[...] observar de qué manera el proceso de disminución responde a las necesidades pragmáticas de comunicación y la manera en que esas necesidades son susceptibles de sistematización a través del análisis de los procesos de subjetivización que subyace en cada acto comunicativo donde se usa un diminutivo” (p. 80).

El autor creó un corpus a partir de la revisión de varias fuentes (ver Reynoso, 2005, pp. 85 y 86 para la lista completa de fuentes revisadas). Tras analizar dicho corpus, señala que evidencia tres tipos de funciones pragmáticas: (i) valoración del tamaño de la entidad disminuida, (ii) valoración de las cualidades de la entidad disminuida y (iii) valoración de las relaciones del hablante con las entidades en el discurso (Reynoso, 2005, p. 81). Esta clasificación plantea un continuo de niveles de involucramiento del hablante con cada uno de los elementos que participan en la escena discursiva. En el primer tipo de valoración, el diminutivo tiene una función cuantificadora. Los usos subjetivos de esta primera función son *descentralizadores* (reduce el tamaño de la base) y *centralizadores* (intensifica el tamaño de la base). Para el segundo tipo de valoración, el diminutivo tiene una función cualificadora. El autor registra dos tipos de valoraciones subjetivas en esta categoría: *negativa* (denota desprecio o menosprecio) y *positiva* (evidencia aprecio o afición). En el caso del tercer tipo de valoración, el diminutivo tiene una función relacional. En este caso, se consignan tres tipos de valoraciones subjetivas: *irónica* (el

hablante emplea el diminutivo para indicar un significado distinto al literal o evidente), por ejemplo: “[...] se ha vuelto muy *formalita* de un tiempo a esta parte, era la más guarra del curso, de pequeña, pero hace un par de años se echó un novio formal [...] (Grandes: 148)” (Reynoso, 2005, p. 83); *amortiguadora* (el hablante intenta, a través del uso del diminutivo, disminuir la intensidad, el tamaño, la fuerza de un objeto o suceso): “Él estaba *mareadito* y me dijo [...] (Zona quechua, Potosí: 90)” (Reynoso, 2005, p. 84); y *respetuosa* (el hablante utiliza el diminutivo con el objetivo de ganar la simpatía de su interlocutor), por ejemplo: “De pronto despertó la mujer, luego empezó a pensar y dijo muchas gracias que así me ayudas *virgencita* (Zona tzeltal: 11)” (Reynoso, 2005, p. 84).

Cabe anotar que los esquemas no son excluyentes. “Debido a la intrincada red polisémica que caracteriza al diminutivo es posible observar funciones pragmáticas encadenadas” (Reynoso, 2005, p. 84). De ello, el autor concluye que el diminutivo en castellano es un marcador pragmático, flexible y polisémico. Denota la relación que establece el hablante con su entorno, sus interlocutores y la entidad “disminuida”. En palabras de Reynoso (2005), “las marcas de disminución en español parecen cubrir un amplio espectro de necesidades pragmáticas de comunicación en esta lengua” (p. 85).

D’Angelis y Mariottini (2006) también han estudiado el valor semántico del diminutivo desde la perspectiva de la pragmática, pero en comparación con los usos del italiano. Este trabajo se basa en el análisis de *chats* en ambas lenguas. Las autoras encuentran que, desde el punto de vista pragmático, este morfema es modificador y modulador de las conversaciones, y se usa para replicar el habla de los niños y los enamorados, para colaborar (atenúa la amenaza dirigida al destinatario) o provocar (enfatisa la amenaza). También, señalan que los diminutivos “[...] no buscan ser apreciativos, como sostienen Brown y Levinson (1987), sino que buscan la proximidad y la cercanía comunicativa (Koch y Oesterreicher, 1990, 2000)” (D’Angelis y Mariottini, 2006, p. 373).

Por su parte, autores como Santibáñez (1999) y Ruiz de Mendoza (2000) proponen que el estudio del significado de los morfemas de diminutivo y aumentativo debe partir de la asunción “[...] de la existencia de estructuras de conocimiento estables en la mente del ser humano, que obedecen a determinados principios organizativos y que configuran lo que en semántica cognoscitiva se denomina modelos cognoscitivos idealizados o MCI” (Ruiz de Mendoza, 2000, p. 355). El tipo de MCI que resulta relevante para los fines de esta tesis es el que se encuentra vinculado con el tamaño. Las características del MCI de

tamaño son las siguientes:

(a) Los objetos varían en tamaño, abarcando éste desde dimensiones muy pequeñas a muy grandes. (b) Un objeto pequeño suele ser más controlable que uno grande. (c) Un objeto pequeño suele parecer potencialmente menos dañino que uno grande. A través de la proyección metonímica, basada en los marcos de referencia generados por nuestra interacción con objetos grandes y pequeños, obtenemos las siguientes extensiones que pasan a formar parte del primer modelo. (d) Los objetos pequeños son controlables y, en la medida en que lo son, pueden percibirse como agradables; de ahí que pasen a representar lo agradable. (e) Los objetos pequeños son poco importantes, incluso despreciables; en la medida en que lo son, pueden percibirse como desagradables; de ahí que pasen a representar lo desagradable. (f) Los objetos grandes son poco controlables y pueden causar sensación de desproporción; en la medida que poseen estas características, pueden percibirse como desagradables; de ahí que pasen a representar lo desagradable. (g) Los objetos grandes son importantes, incluso majestuosos; en la medida que lo son, pueden percibirse como agradables; de ahí que pasen a representar lo agradable (Ruiz de Mendoza, 2000, p. 359).

El estudio realizado por Ruiz de Mendoza (2000) se centra en la dimensión semántica del diminutivo y el aumentativo. El objetivo de este autor es analizar cómo interactúa el modelo cognoscitivo idealizado (MCI) de tamaño con los modelos cognoscitivos de control y el de coste-beneficio, cuya activación depende de distintas pautas léxicas y gramaticales de los enunciados. Ello le permitirá determinar, de manera sistemática, los principios que subyacen a la interpretación de estos morfemas.

A partir de las características del MCI de tamaño, y de la revisión y la crítica de las nociones presentadas por Taylor (1989), que estudia el diminutivo desde el punto de vista de la lingüística cognoscitiva, el autor establece los valores del diminutivo. Según Ruiz de Mendoza (2000), en primer lugar, Taylor (1989) vincula el tamaño pequeño a la actitud de afecto y a la carencia de valor; de acuerdo con este autor, ambos significados y usos se desprenden de la misma raíz. Para Ruiz de Mendoza (2000), esto no es posible si se tiene en consideración las características del MCI de tamaño. Para él, en castellano, es usual asociar el sufijo *-itV* al sentido positivo y el sufijo *-illV* al negativo. En segundo lugar, Ruiz de Mendoza (2000) señala que Taylor (1989) distingue tres valores adicionales: minusvalorativo, aproximativo e intensificador. Sin embargo, Ruiz de Mendoza (2000) considera que el valor minusvalorativo no se diferencia del despreciativo, y para los otros dos valores no se evidencia una clara relación con las nociones de tamaño. El diminutivo aproximativo es asociado por Taylor (1989) con expresiones de cantidad en las que el valor exacto de las mismas no es relevante. Por

ejemplo:

(3) Espera unos *minutitos* más, por favor.

(4) No te preocupes, que solo tardaré un *minutillo*.

En palabras de Ruiz de Mendoza (2000), los morfemas *-itV* e *-illV* abren un espacio mental concreto: “Los objetos pequeños son controlables [...]; de ahí que pasen a representar lo agradable; y los objetos pequeños son poco importantes, incluso despreciables; [...] de ahí que pasen a representar lo desagradable” (p. 359). Como ya se señaló, el primer espacio mental suele estar asociado con *-itV* y el segundo con *-illV*. Por tanto, en (3) se usa el diminutivo para mitigar la cantidad del tiempo de espera, porque lo más probable es que esos *minutitos* se transformen en varios minutos. Mediante el uso de esta forma, el emisor invoca la solidaridad del receptor. En (4), se utiliza el diminutivo para denotar que el tiempo que se tardará es insignificante. Entonces, “estas implicaciones se forman en el espacio mental combinado, en el que se proyecta conjuntamente información procedente de los MCI de tamaño y de coste-beneficio” (Ruiz de Mendoza, 2000, p. 363).

En relación con el valor de intensidad, este no se aplica a nombres, sino a adjetivos, adverbios, participios y gerundios. Según Ruiz de Mendoza (2000), en este caso *-itV* potencia e *-illV* aminora. Por ejemplo:

(5) Es un niño muy *guapito*.

(6) Muy guapo no es, solo *guapillo*.

Al igual que para el valor aproximativo, Ruiz de Mendoza (2000) señala que *-itV* se asocia a lo agradable e *-illV* a lo no deseable, a lo desagradable o a lo que no tiene importancia. Por tanto, concluye que el diminutivo posee dos valores centrales: el afectivo y el despreciativo, “[...] siendo todas las demás implicaciones generadas a partir del uso de estos dos en combinación con la estructura conceptual de la base a la que se aplican” (p. 365).

En relación con el aumentativo, el autor señala que los morfemas más productivos son *-onV* y *-azV*, seguidos en frecuencia de uso por *-otV* y *-udV* (*peludo*). Los valores atribuidos a estos morfemas están asociados a las características (f) y (g) del MCI de tamaño: “Los objetos grandes son poco controlables y pueden causar sensación de

desproporción; [...] de ahí que pasen a representar lo desagradable; y los objetos grandes son importantes, incluso majestuosos; [...] de ahí que pasen a representar lo agradable” (Ruiz de Mendoza, 2000, p. 359). A diferencia de lo que ocurre con los diminutivos, para Ruiz de Mendoza (2000), no hay una asociación específica entre tipo de sufijo y significado. Por ejemplo:

(7) ¡Menudo *perrazo*!

(8) Me atacó un *perrazo*.

Estos ejemplos evidencian que las marcas de aumentativo pueden asumir valor positivo (7) o negativo (8). Además, no es solo relevante el tamaño del elemento (*perrazo*), sino que también se está evaluando si la actitud del emisor es negativa o positiva.

Es de suma importancia anotar que las distinciones presentadas por Ruiz de Mendoza (2000) entre las formas *-itV* e *-illV* del diminutivo no son relevantes en la variedad limeña del castellano. No obstante, sí se encuentran los valores que el autor les atribuye a las marcas de diminutivo en cuestión: el afectivo y el despreciativo. La diferencia radica en que en la variedad limeña uno u otro significado no es determinado por la partícula de diminutivo que se utilice, sino por el contexto o la situación comunicativa en la que se enuncie el diminutivo, y por la entonación que se utilice al emitirlo. En esta variedad, el contexto resulta determinante debido a que, como ya se señaló, la forma más recurrente, por no decir la única, que se utiliza es *-itV*, según Escobar (1978) y Carreño (1999). Por tanto, con dicha forma, se actualizan los dos significados presentados por Ruiz de Mendoza (2000). Es decir, de lo señalado por Ruiz de Mendoza (2000), se puede concluir que, para el caso de la variedad limeña de castellano, el diminutivo y el aumentativo se comportarían de la misma manera al nivel del significado, dado que una misma forma, dependiendo de las circunstancias en las que se enuncia, puede tener distintos significados.

En relación con el significado del aumentativo⁵, Carranza y Seguí (2004) hacen un estudio descriptivo del uso de este afijo en la variedad del español de Córdoba, Argentina, y toman en consideración los distintos registros en diversos géneros discursivos. Las autoras presentan los valores significativos de los sufijos aumentativos y la relación de

⁵ Las autoras presentan el siguiente repertorio de sufijos aumentativos: *-ón, -ona, -azo, -aza, -udo, -uda, -al, -ote* y *-ota*.

estos sufijos con los subsistemas sintáctico, léxico y fonológico.

Carranza y Seguí (2004) señalan que (i) los sufijos aumentativos aplicados a nombres indican, en muchos casos, tamaño grande o excesivo (*patón, ventanal, ratonazo, bigotazos*). (ii) Cuando estos se aplican a adjetivos, *-azV* usualmente reemplaza al superlativo o a *muy* (*malaza, buenazo*). El morfema *-otV* (*leonzote, grandota*) tiene el mismo sentido que *-azV* (*leonazo, grandaza*), pero su uso no es tan recurrente. Es importante anotar que en algunos casos *-onV* no intensifica, sino atenúa (tirando a *rubión*). En relación con los adjetivos que expresan un estado momentáneo, transitorio, emociones pasajeras, los que admiten el afijo *-azV* no aceptan *-onV*: *enamoradazo*, pero no *enamoradón*. (iii) Con respecto a la afijación de adverbios, el aumentativo aporta los mismos valores semánticos que para el caso de los adjetivos.

De lo señalado por Carranza y Seguí (2004) para el caso del español de Córdoba, se puede afirmar que el comportamiento, el significado y el uso del aumentativo en esta variedad es equiparable a los usos de este en la variedad limeña de castellano. Sin embargo, no siempre se cumple que los morfemas *-otV* y *-azV* tengan el mismo significado, por ejemplo: *cuerpote* ‘cuerpo grande’ (aumentativo) vs. *cuerpazo* ‘cuerpo sexy’ (ponderativo), *carrote* ‘carro grande’ (aumentativo) vs. *carrazo* ‘carro de lujo’ (ponderativo).

3.2 Conclusiones de los estudios revisados

Sobre el significado de los afijos apreciativos, se ha encontrado que tanto desde la pragmática como desde la semántica se han realizado estudios que indagan acerca del significado de las distintas formas en que aparecen estos afijos en la lengua y los usos asociados a ellos. Las conclusiones que se desprenden de la revisión y el análisis de los trabajos que abordan los sentidos del diminutivo y el aumentativo son las siguientes:

- (i) Sobre el significado del diminutivo, de acuerdo con la perspectiva pragmática, este sería una estrategia de la (des)cortesía verbal. Es decir, según Martín (2012), se utiliza en el discurso para denotar desprecio o menosprecio, aprecio o afición, e ironía; busca amortiguar situaciones desagradables y ganarse la simpatía del interlocutor; también es un cuantificador (intensifica o debilita, en términos de dimensionalidad, la raíz derivada) (pp. 81-84). Por tanto, de acuerdo

con Reynoso (2005), D'Angelis y Mariottini (2006) y Martín (2012), el diminutivo es un modulador de las conversaciones que se utiliza con el objetivo de obtener proximidad y cercanía con el interlocutor en la comunicación.

- (ii) Desde la semántica, autores como Santibáñez (1999) y Ruiz de Mendoza (2000) señalan que el diminutivo tiene dos valores: afectivo y despreciativo. Estos autores siguen la postura de Alonso (1930, 1935), dado que consideran que el sentido de pequeñez es el menos utilizado.
- (iii) Dado que, en el castellano limeño, se utiliza mayoritariamente la forma *-itV* y no suele haber contraste con otras (salvo algunas excepciones) a diferencia de otras variedades del español, el tono con el que se emita la expresión determina cuál de los valores se está actualizando.
- (iv) También, es relevante señalar que el valor que tome el diminutivo también se encuentra estrechamente relacionado con el significado y con el uso que reciba en el castellano la raíz derivada:

(9) *tipa* deriva en *tipita*

En el caso del ejemplo (9), en el castellano limeño, este término siempre tendrá carga negativa, dado que la acepción que se maneja de la raíz siempre es negativa.

- (v) Con relación a la carga semántica de los aumentativos, al igual que los diminutivos, se afirma que pueden ser afectivos o peyorativos, y que el significado de este morfema también lo determina la entonación y el contexto de aparición de este. Por ejemplo:

(10) ¡Menudo *perrazo* (más imponente)!

(11) Me atacó un *perrazo* (horrible).

En (10) y (11), para Ruiz de Mendoza (2000), se mezclan el sentido evaluativo, positivo en (10) y negativo en (11), con el tamaño (p. 365). Sin embargo, Carranza y Seguí (2004) señalan que “a veces un mismo tema admite dos sufijos aumentativos diferentes que se distribuyen valores significativos diversos: Ej.: [...] *Lo agarró con sus manazas* (‘manos grandes’), *Me dio un manón bárbaro*

(‘un fuerte golpe con la mano’)” (p. 203). Pero, al igual que Ruiz de Mendoza (2000), afirman que en otros casos los valores no se modifican, por ejemplo: *problemazo, problemón*.



CAPÍTULO 3: ADQUISICIÓN DE LOS MORFEMAS APRECIATIVOS

En este capítulo, se presentan las cinco investigaciones relevantes sobre la adquisición de los diminutivos y aumentativos que permitieron plantear esta tesis. La primera de dichas investigaciones es la conocida como *wug test* o *prueba del wug* de Berko (1958), que destaca porque es el estudio que inaugura este tipo de investigación. Luego los trabajos realizados por Kernan y Blount (1966) y Pérez-Pereira y Singer (1984), que son adaptaciones al castellano de la *prueba del wug*, también constituyen un aporte valioso al diseño y contribuyeron en el planteamiento de las preguntas de investigación. Finalmente, los estudios de Marrero, Albalá y Moreno (2002) y Aguirre, Albalá y Marrero (2004) aportaron en la delimitación de las preguntas de investigación. Es importante anotar que solo el estudio de Pérez-Pereira y Singer (1984) indaga sobre la adquisición del aumentativo.

A continuación, se explica cada uno de los estudios mencionados y se desarrolla una conclusión a partir de todos ellos.

1. Berko (1958)

El punto de partida de esta investigación es el estudio transversal realizado por Jean Berko en 1958, *The child's learning of English morphology* 'El aprendizaje del niño de la morfología del inglés'. Entre los objetivos de dicho estudio se encuentran indagar sobre qué aprenden los niños expuestos a la morfología inglesa, cómo evoluciona este conocimiento, y cuál es la progresión de las reglas simples y regulares a las irregulares.

Otro de los objetivos del trabajo de Berko es descubrir qué alomorfos adquieren primero los niños. Ello resulta relevante porque, por ejemplo, en inglés la mayoría de los verbos son regulares. Sin embargo, algunos verbos de uso frecuente, como *come* 'venir', *go* 'ir', *sing* 'cantar' o *eat* 'comer' no lo son; no utilizan el morfema regular *-ed*: se dice *came* 'vino' no *comed*; *went* 'fue' no *goed*; *sang* 'cantó' no *signed*; y *ate* 'comió' no *eated*.

Para cumplir con dichos objetivos, la autora diseñó una prueba de producción, conocida como la *prueba del wug*, para explorar la capacidad de los niños hablantes de inglés de aplicar reglas morfológicas a palabras reales y pseudopalabras (palabras sin sentido, palabras inventadas o no-palabras), pero que replicaban y respetaban la estructura silábica

y morfológica del inglés, y les pidió que proporcionaran versiones plurales, con distintos tiempos verbales, con marcas de posesivo, o derivaciones y compuestos de esas palabras.

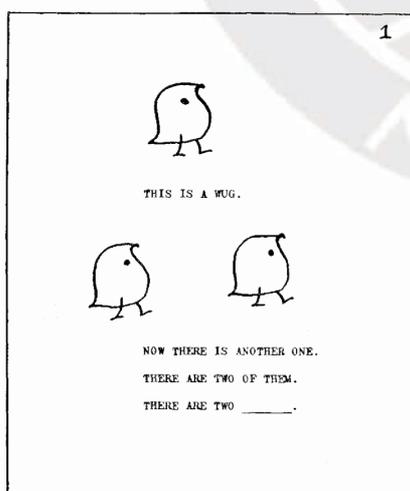
Berko utilizó palabras sin sentido porque consideraba que, si los niños podían flexionar o derivar correctamente una palabra inventada, se podía asumir que habían interiorizado las reglas de combinación y el significado del morfema en cuestión, que eran capaces de generalizar dicho morfema a nuevos casos, y que también estaban en capacidad de seleccionar el alomorfo correcto.

Esta prueba se aplicó a noventa y cuatro niños entre los 4;0 y los 7;0 años que cursaban el preescolar y primer grado. Además, se evaluó a doce adultos, todos graduados de la universidad y algunos con estudios de posgrado, que eran hablantes nativos de inglés, con el propósito de conocer el *input* que los niños recibían.

Las palabras reales e inventadas, que fueron presentadas acompañadas de veintisiete láminas con figuras brillantes, hacían referencia a dibujos de animales y personas que, en algunos casos, realizaban una acción. Además, cada una de las láminas tenía un texto que funcionaba como estímulo para la producción de la palabra que se buscaba, representada por un blanco en el texto. A continuación, se presenta como ejemplo la lámina que se empleó para medir el uso del alomorfo del plural -s:

Figura 3.1.

El alomorfo plural /-z/ (Berko, 1958, p. 154)⁶



⁶ Esto es un *wug*. Ahora hay otro. Hay dos de ellos. Hay dos _____.

En relación con la adquisición del diminutivo para el caso del inglés, Berko encontró que el 50 % de los adultos de la muestra señaló *wuglet*⁷, como en *piglet* ‘chanchito’ e *eaglet* ‘aguilucho’, como forma en diminutivo de la palabra inventada *wug* [wʌg]. El resto produjo las siguientes formas: *little wug*, *wuggie*, *wugette* y *wugling*⁸. Por su parte, los niños de su muestra no utilizaron en ningún caso un morfema (-y, -let y -ling). Sin embargo, el 52 % de los niños produjo el significado en cuestión por medio de frases, por ejemplo, *baby wug*, *teeny wug* y *little wug*⁹. Además, un par de niños señalaron que “un *wug* pequeño es un *wig*”¹⁰, empleando una vocal más estrecha para denominar a un animal más pequeño.

Berko concluyó, en primer lugar, que todos los niños entrevistados entendieron lo que se les pedía. En algunos casos, decían *Eso es difícil*¹¹ y reflexionaban un rato antes de responder, o daban su respuesta con una forma y luego se corregían. Además, observó que las respuestas no siempre fueron correctas en lo que respecta a la gramática del inglés, pero fueron coherentes, y evidenciaron que los niños entre 4 y 7 años aplican reglas morfológicas claramente delimitadas.

En segundo lugar, encontró que a los niños y a las niñas les fue igual de bien en la prueba; es decir, no se pudo distinguir ningún patrón de diferencias por género. Según la autora, estos hallazgos difieren de los resultados de la mayoría de las otras pruebas de adquisición del lenguaje. Por lo general, se ha demostrado que las niñas tienen una ligera ventaja sobre los niños.

En tercer lugar, observó algunas diferencias entre los niños de preescolar y los de primer grado. Por ejemplo, ningún niño de preescolar podía proporcionar el pasado irregular, y algunos de primer grado sí podían hacerlo. Sin embargo, las respuestas de los dos grupos no fueron cualitativamente diferentes: ambos emplearon las mismas reglas morfológicas simplificadas, y la mejoría de los niños de primaria, en comparación con el desarrollo de los de preescolar, estuvo relacionada con el perfeccionamiento de los conocimientos que ya tenían: los plurales simples y posesivos, y el tiempo progresivo. Por esta razón, las

⁷ *wugcito*

⁸ *Wug* pequeño, *wugcito*, -ette forma diminutivos con nombres femeninos y nombres de productos de imitación, y -ling se usa para los cachorros de ciertos animales, como en *hatchling* para un bebé cocodrilo o pájaro, *antling* para una hormiga bebé, etc.

⁹ *wug bebé*, *wug chiquitín*, *wug pequeño*

¹⁰ La traducción es mía: “[...] little *wug is a *wig [...]” (Berko, 1958, p. 168).

¹¹ La traducción es mía: “That’s a hard one” (Berko, 1958, p. 171).

respuestas de ambos grupos se combinaron para realizar un análisis más detallado.

En cuarto lugar, sobre los diminutivos, anotó que la derivación es un proceso poco utilizado por los niños entre los 4 y 7 años. Al parecer, en este rango de edad, las terminaciones derivadas competirían con los sufijos de flexión que están en proceso de adquisición.

Finalmente, señaló que el mejor desempeño de los niños fue con las formas más regulares y que tienen menor cantidad de variantes. En el caso de los morfemas que tienen varios alomorfos, encontró que utilizaban la forma más común o con mayor distribución.

2. Kernan y Blount (1966)

El estudio de Kernan y Blount resulta relevante, ya que es una adaptación para el castellano de la *prueba del wug*. En ese sentido, el propósito fue investigar qué reglas morfológicas internalizan los niños expuestos a la gramática del castellano. Para lograrlo, los autores indagaron sobre los siguientes procesos morfológicos: formación de plurales, diminutivos, los tiempos futuro, pretérito, imperfecto y presente perfecto en tercera persona, y posesivos singulares y plurales; la adición de sufijos que denotan un lugar donde se fabrica o vende algo, un agente, y una persona que fabrica, vende o está a cargo de algo.

En este caso, se trabajó con 92 niños de 5 a 12 años de clase baja hablantes de la variedad del español mexicano de Ciudad de Guzmán (Jalisco). Cabe anotar que se va a prestar mayor atención a los resultados de los niños de 5 a 7 años, dado que la presente investigación indaga sobre las manifestaciones lingüísticas de niños que se encuentran entre los 4 y los 6 años. Además, la prueba se aplicó a dieciocho adultos de la misma clase socioeconómica que los niños, para conocer el *input* que los niños recibían.

En relación con la metodología, a pesar de que este estudio es una adaptación de la *prueba del wug* para el castellano, los investigadores se vieron en la necesidad de preceder cada grupo de preguntas sobre un determinado morfema con una de ejemplo que usaba un nombre o verbo real debido a que a los niños de su muestra les costó mucho entender la tarea en cuestión.

Kernan y Blount encontraron que la mayoría de las respuestas de los adultos fueron similares. No obstante, en los ítems del formulario sobre los que no hubo acuerdo, se consideró que cada variante de la respuesta era correcta. Específicamente, sobre la formación del diminutivo, observaron que no parecía haber una regla gramatical internalizada que llevara a la selección de una forma u otra del diminutivo, ya que los adultos proporcionaron tres formas de diminutivo diferentes para cada uno de los dos nombres a los que fueron expuestos. A continuación, se presentan dichos nombres y formas:

- (a) feto (correspondiente a *ladrón*): *fetorcito*, *fetorito* y *fetorocito*
- (b) tifo (correspondiente a *niño*): *tifito*, *tifocito* y *tifonito*

Tomando como referencia las respuestas brindadas por los adultos, se puede afirmar que el 63.3 % de los niños derivó correctamente el nombre terminado en consonante. Sin embargo, en el caso de los niños más pequeños de la muestra (de 5 a 7 años), solo el 37 % derivó de manera adecuada *feto*; y el 57 %, *tifo*. Además, observaron que el principal error en la formación de diminutivos fue que los niños se negaran a dar alguna respuesta. También, evidenciaron que, a pesar de que en el castellano hay varias marcas de diminutivo, tales como *-itV*, *-illV*, *-etV*, entre otras, la forma que más usaron los niños y los adultos que participaron en este estudio fue *-itV*.

Kernan y Blount concluyeron que no hubo diferencia significativa entre niños y niñas en la internalización de las reglas gramaticales del castellano. Además, observaron que a los 12 años los niños parecen dominar la mayoría de estas reglas. También, encontraron que el proceso de internalización estaba muy avanzado en los niños de 5 a 7 años; sin embargo, tenían, por ejemplo, dificultad para formar diminutivos y plurales con nombres terminados en consonante.

3. Pérez-Pereira y Singer (1984)

Al igual que Kernan y Blount (1966), Pérez-Pereira y Singer adaptan el trabajo de Berko (1958) para estudiar la adquisición de la morfología del castellano como L1. Esta investigación resulta de principal relevancia, puesto que, a diferencia de sus predecesores y al igual que la presente tesis, indaga también sobre el uso del aumentativo, y acerca de la producción de palabras reales, además de las inventadas (que ellos llaman *no palabras*)

ya estudiadas por Kernan y Blount (1966). El uso de ambos tipos de palabras resulta importante debido a que permite analizar con mayor precisión las producciones infantiles, ya que permite aislar el efecto de la familiaridad y la memoria para observar el empleo y la adquisición de los morfemas del castellano como L1. En la medida que se asume que los niños van adquiriendo progresivamente la morfología de su L1, se espera que la formación de diminutivos y aumentativos con las palabras reales y las inventadas sea similar, punto que se desarrollará con mayor detalle en los siguientes capítulos.

Además, el estudio de Pérez-Pereira y Singer incluye más palabras reales e inventadas para el diminutivo que el estudio previo, además de que, como ya se mencionó, incluye también aumentativos, cubriendo así el uso de los distintos alomorfos de cada morfema. Por ejemplo, para el caso del diminutivo, trabajó con las palabras reales *árbol*, *jirafa* y *palmera*, y las palabras inventadas *pátula*, *patús*, *estipa* y *astor*; y, en el caso del aumentativo, con las palabras reales *botella*, *pelota* y *perro*, y palabras inventadas *sibil*, *tipón*, *lando* y *tapo*. Otra característica que resulta importante es la muestra del estudio, por su parecido con la de esta tesis en cuanto a nivel socioeconómico y edad, ya que estuvo conformada por 109 niños de clase media alta y alta de La Coruña (España), hablantes de castellano como L1 que se encontraban entre los 3 y 6 años.

Con relación a la aplicación de la prueba, los autores siguieron el mismo procedimiento que Berko (1958): les presentaron a los niños las palabras reales y las inventadas mediante láminas. Asimismo, con cada palabra, crearon un texto en el que se omitió la forma que se esperaba que el niño produjera. Por ejemplo, para los morfemas de diminutivos y aumentativos, utilizaron los siguientes textos:

Diminutivos: “Esta es una *pátula grande*. Es una *patulaza*. Esta otra es una *pátula pequeña*, es una _____”.

Aumentativos: “Este es un *sibil pequeño*. Es un *sibilito*. Este otro es un *sibil grande*, es un _____”.

Sobre las marcas de diminutivo y aumentativo, Pérez-Pereira y Singer encontraron que en los niños de su muestra se evidencia una mejora progresiva en el desempeño de la producción de dichos morfemas, y que las pruebas con palabras inventadas resultaron más difíciles que las de palabras reales para todos los niños de su muestra. De acuerdo con los autores, los niños de 3 años presentaron dificultad para formar correctamente los diminutivos y los aumentativos con palabras reales (para el caso del diminutivo, entre en

0-10 % de aciertos, y, para el caso del aumentativo, no se reportan aciertos) e inventadas (para el caso del diminutivo, menos del 10 % de aciertos, y, para el caso del aumentativo, no se reportan aciertos). En el caso de los niños de 4 años, se evidencia un incremento importante en el número de aciertos, tanto para la correcta formación de diminutivos como de aumentativos con palabras reales (para el caso del diminutivo, 60 % de aciertos, y, para el caso del aumentativo, 50 % de aciertos) e inventadas (para el caso del diminutivo, 40 % de aciertos, y, para el caso del aumentativo, 30 % de aciertos). En el caso de los niños de 5 años, se observó que utilizaron de manera adecuada el diminutivo y el aumentativo para el caso de las palabras reales (80 % de aciertos para el caso del diminutivo y 70 % para el caso del aumentativo). Sin embargo, no ocurrió lo mismo con las palabras inventadas (40 % de aciertos para el caso del diminutivo y 50 % para el caso del aumentativo). Y, en el caso de los niños de 6 años, se encuentra un comportamiento muy similar al de los niños de 5 años en la correcta formación de diminutivos y aumentativos con palabras reales (para el caso del diminutivo, 90 % de aciertos, y, para el caso del aumentativo, 80 % de aciertos) e inventadas (para el caso del diminutivo, 50 % de aciertos, y, para el caso del aumentativo, 50 % de aciertos).

A partir del análisis de errores, los autores afirman lo siguiente sobre la derivación de diminutivos y aumentativos: (i) con las palabras reales, los niños utilizan únicamente *-itV* para formar diminutivos, y *-azV* para formar los aumentativos. Sin embargo, en el caso de las palabras inventadas, en algunos casos emplean, *-inV* para formar diminutivos, y, en casi la mitad de las respuestas, utilizan *-onV* para formar los aumentativos. (ii) Los niños de 5 y 6 años cometieron errores que consistían en añadir el sufijo correcto, pero modificando la palabra base: *árbol > arbito*, *botella > botaza*, *brotaza*, *sibil > sibazo*; y en derivar la base con un sufijo incorrecto: *botella > botelleza*. (iii) En el caso de los niños más pequeños (3 y 4 años), el error más recurrente fue el de no derivar la base, es decir, repetían la palabra sin modificación alguna. Otro error de este grupo fue añadir a la palabra estímulo un adjetivo, que en el caso de los diminutivos era *pequeño* y en el de los aumentativos *grande*. (iv) En la prueba del aumentativo, la palabra con la que todos los niños produjeron errores fue *tipón*. En este caso, el error más recurrente fue no derivar esta palabra. Pérez-Pereira y Singer consideran que este comportamiento está estrechamente relacionado con la terminación en *-onV* del término en cuestión, por lo que los niños podían asumir que la palabra ya estaba derivada.

Además, los investigadores señalan que los errores cometidos por los niños en la formación de diminutivos y aumentativos se pueden deber a que, en castellano, tanto el diminutivo como el aumentativo se pueden formar usando uno de varios sufijos diferentes que compiten entre sí: *-itV* e *-inV*, y *-onV*, *-azV* y *-otV*, respectivamente. Los autores consideran que dicha pluralidad de formas podría dificultar el dominio de estos morfemas. Cabe anotar que los autores concluyen que el uso de las distintas formas del diminutivo y el aumentativo no se encuentra condicionado por la fonología de la base derivada. Por ejemplo: en diminutivo, es correcto decir *pequeñín*, *pequeñito* o *pequerrechín*; y, en aumentativo, *librón*, *librazo* o *librote*.

Asimismo, afirman que el diminutivo se utiliza en gran medida cuando los niños no son conscientes del significado de dicho morfema. Esto ocurre porque esta marca aparece en gran medida en el habla dirigida a los niños. En relación con el aumentativo, señalan que es utilizado frecuentemente por los adultos en sentido figurado, pero este uso no resulta evidente para los niños. Por ejemplo: *golazo* por un espléndido gol en el fútbol.

Pérez-Pereira y Singer también mencionan que es importante considerar que, a pesar de que la marca de diminutivo o la de aumentativo no aparezcan, las nociones de tamaño pueden estar presentes en el habla de los niños, pero con formas alternativas que existen en el castellano como, por ejemplo, *un perro grande* o *un perro pequeño*.

Saltan a la vista las diferencias entre los resultados de este estudio y los obtenidos por Berko (1958), ya que Berko encontró que, en ningún caso, los niños de la muestra (hablantes de inglés entre los 4 y los 7 años) utilizaron los morfemas diminutivos y que más del 50 % produjo esta noción por medio de frases. Pero también resultan llamativas las coincidencias entre los resultados de Pérez-Pereira y los evidenciados por Kernan y Blount, puesto que estos autores observaron que el 37 % de los niños entre los 5 y los 7 años hablantes de castellano derivó correctamente la palabra inventada terminada en consonante y el 57 %, la terminada en vocal. El origen de estas diferencias y coincidencias podría estar relacionado con el uso profuso que se hace de este morfema en castellano.

4. Marrero, Albalá y Moreno (2002)

Este es un estudio sobre el uso del diminutivo por niños hablantes de castellano peninsular en el que se analizan tres tipos de datos de habla natural espontánea: habla infantil, conversaciones entre adultos y niños, y conversaciones entre adultos (con fines simplemente contrastivos). La muestra estuvo conformada por dos niños y cuatro adultos. Se infiere que los adultos que interactuaron con los niños eran el padre o la madre de cada uno de ellos. Con relación a la conversación entre adultos, no se señalan mayores detalles sobre ellos, solo que uno es de Castilla y el otro de Andalucía. Sobre los niños, cabe precisar que el niño 1 fue grabado a las siguientes edades: 2;6, 3;8, 5;4 y 6;6; y el niño 2, a las edades de 1;9, 3;0, 3;4, 3;7, 4;0 y 4;7.

Sobre la frecuencia de uso del diminutivo, los investigadores encontraron importantes diferencias cuantitativas entre los tres grupos analizados: la marca de diminutivo es utilizada por los niños casi trece veces más que por los adultos; sin embargo, cuando los adultos hablan con los niños, la frecuencia de uso de los diminutivos se acerca considerablemente a la de los niños o incluso la supera. Además, el estudio mostró que el uso de este morfema es altamente productivo y recurrente, ya que deriva distintas bases léxicas: nombres comunes, adjetivos, nombres propios y adverbios. Asimismo, los autores observaron que el uso es altamente productivo entre 2;0-4;0 años, con pico entre los 2;8-3;8 años, aunque después disminuye su recurrencia. Mencionan también que la producción de diminutivos solía ser más espontánea en el habla de los niños, ya que, en varias ocasiones, los adultos de la muestra repetían los diminutivos empleados por los niños.

En relación con la distribución por clases de palabras, se observó que predominantemente se marca con este morfema a los nombres y que la formación del diminutivo con adjetivos es mayor en el habla de los niños que en la de los adultos, pero en el discurso dirigido hacia el niño hay una tendencia de los adultos a aproximarse a los valores de los infantes también con los adjetivos. Además, Marrero, Albalá y Moreno encontraron que los niños forman diminutivos con adverbios y nombres propios a pesar de que la combinación del diminutivo con este tipo de bases no es frecuente. La misma tendencia se evidencia para el caso de las conversaciones entre niños y adultos, y entre adultos.

Sobre los alomorfos del diminutivo, hallaron que las formas utilizadas por los sujetos de la muestra fueron las siguientes: *-itV*, *-ititV*, *-illV* e *-inV*. De estas, la que se utilizó predominantemente fue *-itV*.

5. Aguirre, Albalá y Marrero (2004)

Esta investigación se centra en la adquisición del diminutivo y analiza las características fonoprosódicas de este morfema. Entre los objetivos de este estudio, se encuentra indagar los aspectos cualitativos del desarrollo de la adquisición del diminutivo, así como las características morfológicas, semánticas y pragmáticas de este, en base al análisis de los datos de dos corpus longitudinales de habla espontánea, el de María (López Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994) y el de Magín (Aguirre, 1995). En ambos corpus, la variedad registrada es el castellano de Madrid, y en los dos, las grabaciones comienzan al 1;7 y se prolongan hasta casi los cuatro años en un caso, y hasta los 2;7 en el otro.

Según las investigadoras, el diminutivo es uno de los primeros morfemas derivativos que los niños adquieren. Señalan que, en el caso del castellano, esto ocurre porque existen factores morfológicos y fonoprosódicos que permiten esta temprana adquisición. Entre dichos factores, mencionan que, en castellano, el morfema diminutivo recupera las marcas prototípicas de género (*-o* para el masculino y *-a* para el femenino) cuando no se manifiestan en la base: *árbol* > *arbolito*. Además, este morfema desplaza el acento de las palabras derivadas a la penúltima sílaba, el lugar de acentuación más frecuente en el castellano: *canción* > *cancioncita*.

En cuanto al corpus, las investigadoras trabajaron con más de 51,030 emisiones infantiles (repartidas casi al 50 % entre ambos niños) y cerca de 82,000 emisiones de adultos interactuando con ellos. La muestra total de este estudio asciende a casi 1000 diminutivos en el habla de los niños analizados, y algo menos de 1500 en la de los adultos que interactúan con ellos. El análisis morfológico se llevó a cabo desde dos perspectivas: cuantitativa y cualitativa.

En el análisis cuantitativo, Aguirre, Albalá y Marrero hallaron que las producciones de los dos hablantes se parecían mucho: ambos niños empiezan con un uso muy limitado o inexistente de la marca de diminutivo, ya que o no aparecen formas con diminutivo o aparecen las formas, pero sin su correspondiente forma no derivada. Esto ocurre entre

1;7-1;9 de edad, pero en poco tiempo, entre 1;9-1;10, el uso de la marca se triplica: de un máximo de tres contrastes, se pasa a nueve. Este estudio muestra también que el uso del diminutivo es un recurso de alta productividad en el léxico infantil porque se aplica a nombres y adjetivos. Asimismo, las investigadoras observaron que, una vez que los niños adquieren las reglas de combinación y el significado del diminutivo, la frecuencia de uso del diminutivo está determinada por los temas tratados, el estilo utilizado y la situación afectiva, entre otros factores. (p. 123).

También, encontraron que la diferencia más notoria en el uso del diminutivo entre niños y adultos es que los adultos repiten más las mismas palabras en diminutivo que los niños, es decir, los niños son más productivos.

Con respecto a las categorías gramaticales que suelen ser afectadas morfológicamente por el diminutivo, observaron que la que más se diminutiviza es el nombre, pero solo los nombres comunes (alrededor del 70 % del total), seguida por los adjetivos (18-19 %) y los nombres propios (5-10 %). Sin embargo, al analizar la frecuencia de la diminutivización en cada una de las categorías, se encontró que el adjetivo es la categoría que tiende más a la formación de diminutivos (20 % de los adjetivos de Magín presentan el sufijo en cuestión y un 12 % de los de María); por su parte, los nombres y los nombres propios no superan el 5-10 % de ocurrencia. Cabe anotar que solo se evidenciaron un par de casos de adverbios y pronombres derivados de esta forma.

En el análisis cualitativo, las investigadoras observaron que la oposición más temprana entre un diminutivo y su forma simple aparece alrededor del 1;8 de edad. En el caso de los nombres propios, la primera oposición surge entre 1;9-1;10. Además, encontraron que el morfema de diminutivo que más se usa es *-itV*, y que en algunos casos también se utiliza las formas *-inV*, *-illV* y *-etV*. También, observaron que *-in* suele emplearse con bases léxicas que denotan pequeñez o brevedad: *chiquitín*, *chiquinín*, *momentín* (p. 130), aunque también aparece con sustantivos que tienen otros significados, por ejemplo, *camaroncín* (alternando con *camaroncito*) (p. 130). En el caso de *-illV* y *-etV*, los niños de su muestra usan en pocos casos estos morfemas.

En relación con la adquisición de los aspectos semánticos y pragmáticos del diminutivo, las investigadoras encontraron que los adultos usaban este morfema con los niños por razones pragmáticas, ya que lo empleaban para generar un clima de ternura y afectividad.

También, evidenciaron que, en la mayoría de los casos, no era posible asignar al diminutivo el valor semántico de pequeñez. Asimismo, observaron que, para denotar tamaño, tanto los niños como los adultos utilizaban adjetivos como *pequeño* o *chiquito*. Dichos adjetivos también podían aparecer marcados con *-itV* o con alguno de sus alomorfos. Además, otra función del diminutivo que encontraron, y que era muy utilizada por los adultos, estaba relacionada con convencer al niño de algo.

También, hallaron que las categorías semánticas que más aparecieron en diminutivo fueron “el cuerpo y sus partes”, “juegos y juguetes”, “animales”, “relaciones sociales”, entre otras. Es importante anotar que Aguirre, Albalá y Marrero consideran que la etapa inicial de utilización del diminutivo es exclusivamente pragmática, dado que los valores de afectividad, lúdicos o atenuadores (en ese mismo orden de frecuencia) eran los que se actualizaban en la mayoría de los diminutivos del corpus con el que trabajaron.

6. Conclusiones de los estudios presentados

- (i) Sobre el uso de palabras inventadas, a partir de trabajos como los de Berko (1958), Kernan y Blount (1966), y Pérez-Pereira y Singer (1984), se puede señalar que, si los niños pueden formar correctamente diminutivos y aumentativos con palabras que desconocen, han internalizado las reglas gramaticales y las nociones asociadas a los morfemas en cuestión, que son capaces de derivar nuevos casos con dichos morfemas, y que también pueden escoger el alomorfo más adecuado.
- (ii) En relación con la dificultad de la *prueba del wug*, en algunos casos, los niños manifestaban que las preguntas eran difíciles y reflexionaban un rato antes de responder, o daban su respuesta con una forma y luego se corregían. En otros casos, los investigadores se vieron en la necesidad de preceder cada grupo de preguntas sobre un determinado morfema con una de ejemplo que usaba un nombre o verbo real debido a que a los niños les costó mucho entender la tarea en cuestión.
- (iii) Con respecto a la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo, en primer lugar, se puede señalar que el diminutivo y el aumentativo aparecen de manera temprana en las emisiones infantiles, dado que estos morfemas derivativos operan con las categorías gramaticales que aparecen primero y que son más

frecuentes en el habla infantil: nombres y adjetivos¹². Al respecto, Dressler y Merlini Barbaresi (1994) afirman que los diminutivos se encuentran en varias lenguas entre los primeros morfemas que los niños adquieren.

En segundo lugar, se puede anotar que tanto para el caso del inglés como para el del castellano, se encontró que la mayoría de los niños produjo el significado en cuestión por medio de frases: *little wug* ‘wug pequeño’, *baby wug* ‘wug bebé’, *perro pequeño*. También, se observó que, para los niños hablantes de castellano, resulta más sencillo formar diminutivos con bases terminadas en vocal: *tifocito*, *jirafita*. En el caso de los morfemas de aumentativo, nuevamente, los niños utilizaron adjetivos para reproducir esta noción: *perro grande*. En la producción de ambos morfemas, se observó que el principal error fue que los niños se negaran a dar alguna respuesta.

Al respecto, autores como Aguirre, Albalá y Marrero (2004), Carranza y Seguí (2004) y Iannotti (2016) plantean que los hablantes de castellano usan una serie de recursos para reforzar la subjetividad de los morfemas apreciativos. Entre estos recursos, se encuentran (i) la doble sufijación (*poco* > *poquito* > *poquitito*), (ii) la entonación y los gestos, (iii) el uso de adjetivos (*casa* > *caserón enorme*), (iv) el uso de prefijos intensificadores (*flaca* > *reflaca*), (v) la repetición (*lindo* > *lindo, lindo*; *gordo* > *gordito, gordito*), (vi) el uso de adverbios de cantidad (*difícil* > *muy difícil*), (vii) el uso de superlativos (*simpático* > *simpatiquísimo*). Entonces, cabe indagar en esta investigación sobre el uso de estos recursos durante el periodo de adquisición del castellano como L1, y acerca del significado y la recurrencia de estos.

- (iv) En los estudios que analizan habla espontánea, se muestra que el uso del morfema de diminutivo es altamente productivo y recurrente en el habla infantil, ya que es utilizado por los niños casi trece veces más que por los adultos.

Según Aguirre, Albalá y Marrero (2004), los valores pragmáticos asociados a la diminutivización inciden en la frecuente aparición en el habla infantil. Asimismo, indican que el uso frecuente de este morfema estaría asociado a que el castellano

¹² Los verbos son la tercera categoría más frecuente, pero los diminutivos no aparecen con ellos en este estudio.

cuenta con un sistema muy productivo de formación de diminutivos. Por ello, es importante deslindar las imitaciones infantiles de las emisiones espontáneas, y cerciorarse de que los niños no hayan aprendido la palabra como “bloque”; es decir, los niños deben producir de forma diferenciada la forma simple y la derivada, por ejemplo: *casa* y *casita*.

Estos autores también afirman que la noción de pequeñez aparecería raramente en el uso que los niños hacen del diminutivo y se podría suponer que algo muy similar ocurre con el uso del aumentativo. En ese sentido, Dressler y Merlini Barbaresi (1994) proponen como valores más relevantes los de carácter afectivo, suavizador, atenuador, entre otros.

Asimismo, se observó que predominantemente se forman diminutivos con nombres y adjetivos, y que los niños también los forman con adverbios y nombres propios a pesar de que la combinación de este morfema con este tipo de bases no es frecuente en el habla de los adultos.

- (v) Además, se encontró que el morfema que más usan los niños y los adultos para formar diminutivos es *-itV* y para los aumentativos es *-azV*. Sobre los alomorfos, es importante anotar que autores como Pérez-Pereira (1989) señalan que el uso de uno u otro no responde a razones fonológicas. Sin embargo, autores como Aguirre, Albalá y Marrero (2004), y Carranza y Seguí (2004) afirman que en algunos casos la elección de los alomorfos depende de factores fonológicos como la prosodia de la base, por ejemplo: *camión* > *camionazo* (**camionón*), *sillón* > *sillonazo* (**sillonón*). Por esta razón, uno de los objetivos de este estudio es indagar cómo se da esta relación y cuál sería el nivel de impacto de la fonología en el desarrollo de la adquisición de la morfología.
- (vi) En relación con la importancia del *input* que reciben los niños, de los cinco estudios presentados, cuatro utilizan las producciones de adultos que tienen las mismas características socioeconómicas y dialectales que los niños de la muestra como grupo de control. Es decir, se emplean como referencia las emisiones de los adultos para determinar los aciertos o errores de los niños. En otras palabras, se comparan las producciones infantiles con el *input* al que están expuestos los niños que podría diferir en algunos casos del estándar de la lengua. En estas

investigaciones, se considera que un niño ha formado de manera incorrecta un diminutivo o un aumentativo cuando su producción es distinta a la de los adultos, o cuando produce la forma sin marca o no emplea ningún recurso de la lengua para denotar el significado en cuestión.

- (vii) Sobre el desarrollo de la adquisición, para el caso del inglés, el estudio de Berko (1958) muestra que ninguno de los noventa y cuatro niños entre 4 y 7 años utilizó los morfemas de diminutivo (-y, -let y -ling). Sin embargo, el 52 % de ellos produjo el significado en cuestión por medio de frases: *baby wug* ‘wug bebé’, *teeny wug* ‘wug chiquitito’ y *little wug* ‘wug pequeño’. En el caso del castellano, a pesar de que la muestra del estudio de Aguirre, Albalá y Marrero no es representativa, cabe mencionar que hallaron que los dos niños de su muestra tenían un uso muy limitado o inexistente de la marca de diminutivo entre 1;7-1;9 de edad, pero que, en poco tiempo, entre 1;9-1;10, el uso de la marca se triplicó. Por su parte, Marrero, Albalá y Moreno (2002) observaron que el uso es altamente productivo entre 2;0-4;0 años, con un pico entre los 2;8-3;8 años, aunque después disminuye su recurrencia. Al respecto, Kernan y Blount (1966) encontraron que el proceso de internalización estaba muy avanzado en los niños de 5 a 7 años y que, al parecer, a los 12 años ya se domina la formación de diminutivos.

Sin embargo, el trabajo de Pérez-Pereira y Singer (1984), que contrasta las emisiones infantiles con el estándar de la lengua, considera que los niños menores de 5 años de su muestra no utilizaron de manera adecuada el diminutivo, tanto para el caso de las palabras reales como para el de las palabras inventadas, y que incluso los niños de 5 y 6 años tampoco lo hacían con las palabras inventadas.

- (viii) Las investigaciones revisadas evidencian que a los niños y a las niñas les fue igualmente bien en la formación de diminutivos y aumentativos; es decir, no se pudo distinguir ningún patrón de diferencias por género.

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se señaló en la Introducción, el presente estudio busca dar cuenta de cómo es la producción de los sufijos apreciativos (diminutivo y aumentativo) de los niños en el nivel morfológico, y cómo estas producciones se van acercando al sistema adulto de su L1 —en este caso, el castellano limeño— mediante el análisis de emisiones infantiles recogidas por medio de producción elicitada. En específico, el objetivo de esta investigación es estudiar la adquisición y el funcionamiento de los sufijos apreciativos (diminutivo y aumentativo) a partir de cuatro preguntas principales de investigación y sus respectivas hipótesis:

Pregunta 1: En el caso de la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo, ¿hay un desarrollo en el uso de los morfemas con la edad?

Hipótesis 1: Habrá una progresión con la edad en el dominio de la formación de diminutivos y aumentativos.

Pregunta 2: ¿El uso de las marcas de diminutivo y aumentativo resulta productivo en el habla infantil?

Hipótesis 2a: Sobre la productividad de estos morfemas, se puede señalar que su uso es altamente productivo y recurrente en el habla infantil, como lo señalan Marrero, Albalá y Moreno (2002) para el caso del diminutivo. También, se puede anotar que la productividad se muestra de tres maneras: mostrando que los niños (i) pueden usar los morfemas con palabras inventadas de manera similar a como los emplean con las palabras reales y tener un mejor desempeño en el uso del morfema diminutivo con palabras reales, (ii) los pueden usar con nombres comunes y propios, y (iii) los morfemas aparecen no solo en los términos meta (los nombres), sino también en adjetivos y otros nombres.

Hipótesis 2b: Sobre la productividad de dichos morfemas, se puede afirmar que la producción de diminutivos podría ser mayor a la evidenciada en otras variedades porque, según autores como Carreño (1999), ello podría estar relacionado con el uso profuso que se hace del morfema diminutivo en el castellano limeño. En el caso de los aumentativos, dada la falta de estudios al respecto, pero a partir del conocimiento de la variedad en cuestión, se puede

pronosticar que el comportamiento de este morfema será similar al del diminutivo.

Pregunta 3: ¿Cómo evoluciona el conocimiento de las reglas morfológicas?

De la tercera pregunta principal, se desprenden las siguientes preguntas secundarias:

Pregunta 3a: ¿Qué alomorfos emplean los niños más frecuentemente?

Hipótesis 3a: *-itV* (*perrito*) es la forma que aparecerá recurrentemente para el diminutivo —como lo señalan Kernan y Blount (1966), Escobar (1978) Pérez-Pereira y Singer (1984), Carreño (1999), Marrero, Albalá y Moreno (2002), y Aguirre, Albalá y Marrero (2004), y de acuerdo con el *input* que reciben los niños—, y, para el aumentativo, será *-azV* (*perrazo*), seguida por *-otV* (*perrote*) —como lo señalan Pérez-Pereira y Singer (1984), y Ruiz de Mendoza (2000), y de acuerdo con el *input* que reciben los niños—.

Pregunta 3b: ¿Cómo los emplean? ¿Hay una progresión de reglas simples, regulares a las normas más irregulares?

Hipótesis 3b: La elección y el uso de uno u otro alomorfo de diminutivo o aumentativo tendrán relación con la estructura fonológica de la base a derivar, como lo señalan Carranza y Seguí (2004), Zacarías (2006), Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche (2018). Por lo tanto, (i) los niños responderán mejor a las palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o* debido a que son las que se combinan con la forma más sencilla (sin interfijos) de estos morfemas, como lo señala Kernan y Blount (1966), y (ii) tendrán más facilidad en producir los morfemas con las palabras bisílabas que con las trisílabas.

Pregunta 4: ¿Cómo comunican los niños las nociones asociadas con los diminutivos y los aumentativos? Es decir, ¿qué recursos, más allá de los morfemas de diminutivo y aumentativo, utilizan los niños para reproducir los significados positivos o peyorativos que se asocian con el diminutivo y el aumentativo?

Hipótesis 4: Los niños reproducirán las nociones asociadas con el diminutivo y aumentativo también a través de otros recursos lingüísticos y extralingüísticos.

Para corroborar las hipótesis planteadas, era necesario trabajar con evidencia empírica; en este caso, con producciones infantiles. A continuación, se detalla el diseño de la investigación con que se ha conducido este estudio. En primera instancia, se describirá a los participantes. Después, se explicará la prueba de desarrollo morfológico que se diseñó y utilizó para recoger los datos que son materia de análisis en este trabajo. Por último, se dará a conocer el procedimiento que se empleó para aplicar la prueba en cuestión.

1. Participantes y grupos

En esta tesis, se trabajó con niños en etapa preescolar de 4;0 a 5;11 años. Se consideró conveniente trabajar con esta población, ya que a dichas edades los niños aún no leen ni escriben convencionalmente por sí mismos. Ello resulta importante debido a que se asume que los niños que ya saben leer y escribir tienen una noción formal o letrada de la estructura de las palabras. Dicha conciencia de la estructura de las palabras podría influenciar en las respuestas de los niños e inducirlos a hipercorrección o a autocorrección¹³. De hecho, ello ocurrió en el caso de algunos de los niños mayores de la muestra (grupo 5 años). También, es necesario contar con información sobre el *input* que reciben los niños. En ese sentido, se aplicó la prueba de desarrollo morfológico, en formato cuestionario, a las profesoras de la mayoría de los niños que participaron en esta investigación. En este caso, las profesoras que participaron en esta prueba constituyen el grupo de control.

Es importante anotar que para la aplicación de la prueba se pidió la autorización de la escuela a las que los niños asistían, y también se solicitó la aprobación de los padres o de los tutores de cada uno de los niños que participaron en este estudio. Dicha autorización se hizo por escrito por medio de la firma del “Consentimiento informado: sujetos niños” (ver Anexo 1), y permite el uso de la información recabada para fines académicos y de manera anónima. Además, antes de iniciar las entrevistas, se le consultó, de manera oral, a cada uno de los niños si deseaban participar de la interacción y se les indicó que ellos podían indicar el término en cualquier momento de la entrevista (o “juego”). En el caso de que alguno de los niños no hubiese querido participar en la prueba, esta se hubiese dado por finalizada. Sin embargo, esto no ocurrió.

¹³ En los siguientes ejemplos, se puede observar cómo algunos niños de la muestra corrigieron sus propias respuestas: “[Binoculares] medianos, ¡ay!, chiquitos”, “azúcar... azúcar grande”, “tapil gran... tapil”.

En el caso de los adultos que participaron en este trabajo, cada uno también dio su consentimiento por escrito mediante la firma del “Consentimiento informado: sujetos adultos” (ver Anexo 2). En este caso, fueron entrevistados mediante un cuestionario en línea entre setiembre y octubre del 2020.

1.1 Sujetos niños

En esta investigación, los sujetos de estudio son niños hablantes de castellano limeño como L1 de nivel socioeconómico alto, y que se encuentran entre los 4;0 y los 5;11 años. Son niños con desarrollo cognitivo y físico regular: tienen un índice de inteligencia promedio para personas de su edad¹⁴, y sus sistemas auditivo y fonador no presentan ninguna lesión.

Los niños fueron agrupados en dos grupos de edad para este estudio: 4;0-4;11 (grupo de 4 años o de los niños menores), y 5;0-5;10 (grupo de 5 años o de los niños mayores).

Muestra

La muestra estuvo conformada por 38 participantes, 21 niñas (55.26 %) y 17 niños (44.74 %); entre 4 años, y 5 años y 10 meses de edad, en promedio la edad de los niños fue 5;1 años. De estos niños, 13 (34.21 %) pertenecen al grupo de 4 años y la media de edad de este grupo es de 4;5 años; y 25 (65.79 %), al de 5 años¹⁵ y la media de edad de este grupo es de 5;5 años (para mayores detalles, ver el Anexo 3). De los 38 niños que participaron en la investigación, 37 asistían al mismo centro de estudios y fueron evaluados en este lugar, y uno acudía a otra escuela y se les aplicó la prueba en casa.

1.2 Sujetos adultos

Como ya se señaló, los sujetos adultos que colaboraron con esta investigación son los docentes de la mayoría de los niños que se evaluaron en este estudio. Se creyó que esto era lo más conveniente por las siguientes razones: en primer lugar, son un grupo de adultos que se encuentra en constante contacto con los niños. En segundo lugar, se supone

¹⁴ Esta información fue brindada por los encargados (usualmente, los directores o el docente a cargo de los niños que participaron en este estudio) de cada uno de los centros de estudios en los cuales se aplicaron las pruebas.

¹⁵ Por circunstancias fuera del control de la investigadora, no se pudo trabajar con más niños de 4 años. Sin embargo, la estadística muestra que la presencia de menos niños de 4 años no afecta los resultados.

que son los encargados de normar las producciones de los niños. Son vistos como la autoridad académica, ya que los instruyen, los corrigen y los evalúan directa e indirectamente. Finalmente, resultaba más práctico y accesible, puesto que, con la mayoría de los niños, se trabajó en el colegio al que asistían.

Muestra

La muestra estuvo conformada por ocho participantes, todas mujeres, entre 32 y 51 años, y procedentes de Lima, Perú; Santa Cruz, Bolivia; y Estados Unidos de América (para mayores detalles, ver el Anexo 4). A pesar de que no todas las profesoras procedían de Lima, ninguna fue excluida debido a que este podría ser un factor determinante, dado que sus producciones podrían evidenciar otras marcas regionales y, por tanto, las de los niños también. Cabe anotar que todos los sujetos adultos han concluido la universidad y que algunos incluso tienen estudios de posgrado.

2. Instrumento

Para esta investigación, se diseñó una prueba de desarrollo morfológico a partir de la metodología utilizada por Berko (1958) para el estudio de la adquisición de la morfología del inglés como L1 y de las adaptaciones de Kernan y Blount (1966), y Pérez-Pereira y Singer (1984) de dicha prueba para el castellano. A continuación, se describe este método experimental, el diseño del experimento y los procedimientos seguidos. En la descripción del método y sus características, se recoge la experiencia y la intuición de la investigadora, pero también los estudios realizados por otros especialistas.

Dado que las hipótesis de investigación de este trabajo implican factores fonológicos, morfológicos y semánticos, la prueba de desarrollo morfológico que se diseñó también ha considerado las características fonológicas y semánticas de los términos que conforman las listas de palabras a ser evaluadas. Es importante recordar que, en este trabajo, la fonología no es el foco y que los resultados que se obtengan al respecto complementarán los hallazgos del desarrollo de la adquisición de los morfemas, sus alomorfos y el significado de estos.

Como ya se describió detalladamente en el capítulo 3, la prueba de producción diseñada por Berko (1958) requiere que los niños apliquen las reglas de la gramática de su lengua, específicamente, las reglas de flexión y derivación verbal y nominal a palabras inventadas

que respetan la estructura silábica y morfológica de su L1. Asimismo, el diseño de dicha prueba implica la evaluación de los maestros de los niños. Esto permite evidenciar si las respuestas de los niños responden al *input* que reciben o están relacionadas con el proceso de adquisición de su L1.

A diferencia de Berko, tanto Kernan y Blount (1966) como Pérez-Pereira y Singer (1984), en su adaptación de la *prueba del wug* al castellano, evaluaron el desarrollo morfológico mediante una lista de palabras que también incluía palabras reales. En el caso de Kernan y Blount (1966), como se señaló en el capítulo 3, los autores emplearon en su mayoría palabras inventadas y experimentaron considerables dificultades para obtener respuestas de los sujetos. Por ello, optaron por presentarles a los niños una pregunta de ejemplo que usaba una palabra real antes de presentarles las preguntas sobre cada morfema. Por su parte, Pérez-Pereira y Singer (1984) aplicaron dos tipos de pruebas: una conformada por palabras reales y otra por palabras inventadas, pero que respetaban las reglas fonológicas del castellano. Además, estos autores incluyeron al aumentativo en su estudio.

2.1. Adaptación de la prueba de desarrollo morfológico: *la prueba del wug*

Al igual que en los estudios de Kernan y Blount (1966), y Pérez-Pereira y Singer (1984), la prueba de desarrollo morfológico que se elaboró para los fines de esta investigación se basa en su mayor parte en la metodología utilizada por Berko (1958), pero con algunas de las modificaciones realizadas por dichos estudios para el español. Por un lado, al igual que en el estudio de Kernan y Blount (1966), también se creyó oportuno que los niños tuvieran un entrenamiento previo con la finalidad de que se familiarizaran con la dinámica de la prueba; para ello, se empleó una pequeña lista de palabras reales e inventadas, y sus respectivas láminas en este estudio. Por otro lado, en esta investigación, se trabajó con el mismo número de palabras reales e inventadas que fueron seleccionadas o creadas bajo los mismos criterios que en el estudio de Pérez Pereira y Singer (1984). Y, además, se realizaron algunos otros cambios a la prueba original: este estudio únicamente indaga sobre los morfemas de diminutivo y aumentativo e introduce las variables fonológicas y semánticas para la construcción de la lista de palabras, como se detallará en la siguiente sección de este capítulo.

A continuación, se presentan y se describen las variables usadas en este estudio.

2.1.1 Variables independientes

En esta investigación, las variables independientes son las características de las palabras que funcionan como estímulos para recoger la data. A continuación, se presentan las variables independientes, se detallan los valores que estas pueden tener y ejemplos para cada caso.

Tabla 4.1

Variables independientes léxico-semánticas

Variable	Valores de la variable	Ejemplos
Tipo de palabra	Palabras reales	Casa, peine
	Palabras inventadas	Fepo, gope
Tipo de nombre	Nombres comunes	Perro, dipucal
	Nombres propios	Silvia, Taquemi

Siguiendo a Berko (1958), Kernan y Blount (1966), y Pereira y Singer (1984), se utilizaron palabras inventadas para aislar el efecto de la familiaridad, y así analizar y conocer mejor cómo los niños emplean los morfemas de diminutivo y aumentativo, como se señaló en los capítulos 1 y 3.

Asimismo, se decidió trabajar con los nombres (comunes y propios) porque, como señalan Aguirre, Albalá y Marreo (2004), y Merlini (2004), es la categoría gramatical que con mayor frecuencia se combina con las marcas de diminutivo y aumentativo. Además, según Marrero, Albalá y Moreno (2002), y Aguirre, Albalá y Marreo (2004), la combinación de estos morfemas y dicha categoría gramatical resulta altamente productiva, como se señaló en los capítulos 2 y 3.

Tabla 4.2

*Variables independientes fonológicas*¹⁶

Variable	Valores de la variable	Ejemplos
Extensión silábica del estímulo	Palabra de dos sílabas	Perro, casa
	Palabra de tres o más sílabas	Mejudo, Alejandro
Final absoluto del estímulo	Palabras terminadas en <i>-a</i> u <i>-o</i>	Perro, Silvia
	Palabras terminadas en <i>-e</i> , <i>-i</i> o <i>-u</i>	Peine, badasi
	Palabras terminadas en <i>-a</i> u <i>-o</i> más consonante	León, Lucas
	Palabras terminadas en <i>-e</i> , <i>-i</i> o <i>-u</i> más consonante	Lápiz, Melades

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, resulta importante evaluar el impacto del proceso de la adquisición del sistema fonológico en la adquisición y la producción de las marcas de diminutivo y aumentativo. Por esta razón, se optó por trabajar con palabras de dos y de tres sílabas, lo que permitirá determinar si la extensión silábica de la palabra hace alguna diferencia en la respuesta de los niños. Asimismo, se creyó conveniente que la terminación de las palabras fuera distinta porque, como se detalló en el capítulo 2, las distintas formas de los morfemas de diminutivo y aumentativo aparecen dependiendo de las terminaciones de las palabras a ser derivadas, y porque algunos estudios muestran que a los niños les cuesta formar diminutivos y aumentativos con bases terminadas en consonantes (para mayores detalles, revisar el capítulo 3).

Para los fines de esta investigación, la edad de los niños ha sido considerada como una variable cuasi-independiente debido a que podría determinar o influenciar en el nivel de desempeño de los niños con los morfemas de diminutivo y aumentativo, y porque, como se pronosticó en la hipótesis 1, las respuestas de los niños deberían evidenciar una progresión en el dominio de estos morfemas.

¹⁶ Cabe señalar que, a pesar de que la acentuación es una característica fonológica de las palabras y que la formación de diminutivos y aumentativos cambia la acentuación de la base, esta no se exploró ni se controló en este estudio debido a que nada en los antecedentes parecía indicar que fuera relevante.

En la siguiente sección, se presentan las listas de palabras reales e inventadas y las láminas que se emplearon en la prueba de desarrollo morfológico de esta investigación.

2.1.2 Listas de palabras

El experimento consta de cuatro listas de palabras: nombres comunes y propios reales, y nombres comunes y propios inventados. Dichas listas se elaboraron tomando en cuenta las palabras que se habían usado en los estudios anteriores, la intuición de la investigadora sobre el léxico propio de los niños pequeños y, a su vez, el vocabulario al que están expuestos en las entidades educativas a las que asisten, ya que, cuando se realizó la prueba, en los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur, no había datos disponibles para el castellano peruano. La adaptación realizada para esta investigación, al igual que las elaboradas por Kernan y Blount (1966) y Pereira y Singer (1984), y la prueba original de Berko (1958), respeta, en el caso de las palabras inventadas, las estructuras silábica y morfológica de la L1 de los niños, en este caso, el castellano.

Lista de nombres comunes y propios reales

Los nombres comunes y propios reales se les dijeron a los niños uno a uno y cada uno acompañado por una lámina que mostraba al referente de dicho nombre. Había en total 32 nombres de ambos tipos (16 palabras por cada tipo), organizados en dos listas, una por cada tipo de nombre: comunes o propios. Cada lista tenía el mismo número de palabras de dos sílabas y de palabras de tres o más sílabas; es decir, ocho ítems por tipo de extensión silábica. Asimismo, como ya se señaló, el criterio de extensión silábica se subdividió por terminaciones. A continuación, se presenta las listas de palabras reales utilizadas en este estudio. La Tabla 4.3 presenta los nombres comunes reales:

Tabla 4.3

Lista de nombres comunes reales

Extensión de la sílaba	Terminaciones	Palabras reales
Dos sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(1) Perro (2) Casa
	Palabras terminadas en otras vocales	(3) Peine (4) Puente
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(5) León (6) Pañal
	Palabras terminadas en otras vocales más consonante	(7) Lápiz (8) Túnel
Tres o más sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(9) Bicicleta (10) Helicóptero
	Palabras terminadas en otras vocales	(11) Bigote (12) Tomate
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(13) Biberón (14) Azúcar
	Palabras terminadas en otras vocales más consonante	(15) Binoculares (16) Avestruz

La Tabla 4.4 presenta los nombres propios reales:

Tabla 4.4

Lista de nombres propios reales

Extensión de la sílaba	Terminaciones	Palabras reales
Dos sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(17) Silvia (18) Pablo
	Palabras terminadas en otras vocales	(19) Pepe (20) Fany
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(21) Carlos (22) Lucas
	Palabras terminadas en otras vocales más consonante	(23) Miguel (24) Daniel
Tres o más sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(25) Alejandro (26) Mariana
	Palabras terminadas en otras vocales	(27) Enrique (28) Magaly
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(29) Sebastián (30) Cristóbal
	Palabras terminadas en otras vocales más consonante	(31) Mercedes (32) Gertrudis

Lista de nombres comunes y propios inventados

A continuación, se presentan las listas de palabras inventadas. La Tabla 4.5 presenta los nombres comunes inventados:

Tabla 4.5

Lista de nombres comunes inventados

Extensión de la sílaba	Terminaciones	Palabras inventadas
Dos sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(33) Fepo ¹⁷ (34) Dapa ¹⁸
	Palabras terminadas en otras vocales	(33) Gope ¹⁹ (36) Trime
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(37) Fetor (38) Matol
	Palabras terminadas en otras vocales más consonante	(39) Tapil (40) Mones
Tres o más sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(41) Mejudo (42) Peluma
	Palabras terminadas en otras vocales	(43) Tosote (44) Badasi
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(45) Dipucal (46) Tebollón
	Palabras terminadas en otras vocales más consonante	(47) Menotel (48) Trimopiz

La Tabla 4.6 presenta los nombres propios inventados:

¹⁷ Rayas, 2012, p. 53

¹⁸ Rayas, 2012, p. 53

¹⁹ Rayas, 2012, p. 53

Tabla 4.6

Lista de nombres propios inventados

Extensión de la sílaba	Terminaciones	Palabras inventadas
Dos sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(49) Lopo (50) Nola
	Palabras terminadas en otras vocales	(51) Pope (52) Tuti
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(53) Lulos (54) Cilas
	Palabras terminadas en otras vocales más consonante	(55) Tamel (56) Miniél
Tres o más sílabas	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i>	(57) Malina (58) Feluso
	Palabras terminadas en <i>-i</i> , <i>-e</i> o <i>-u</i>	(59) Taquemi (60) Rofete
	Palabras terminadas en <i>a</i> u <i>o</i> más consonante	(61) Atolás (62) Picobal
	Palabras terminadas en <i>-i</i> , <i>-e</i> o <i>-u</i> más consonante	(63) Melades (64) Lanudis

2.1.3 Láminas

El desempeño morfológico de los niños se evaluó por medio de las listas de palabras presentadas en la sección anterior. Dichas listas se le presentaron a cada niño acompañadas por material visual, el cual se encontraba conformado por un conjunto de ilustraciones. Las ilustraciones a colores se presentaron en cartillas de 20 x 20 cm. Cada lámina constaba de la ilustración de un objeto, animal o persona a la que referían los nombres a ser evaluados. Cada referente se presentó en tres tamaños distintos: pequeño, mediano y grande. A continuación, se muestra un ejemplo para cada lista de palabras (para mayores detalles, revisar el Anexo 5):

Figura 4.1. Lápiz (*lapicito*, *lapizote*, *lápiz*) Figura 4.2. Magaly (*Magalota*, *Magalita*, *Magaly*)



Figura 4.3. Fepo (*fepito, fepazo, fepo*)



Figura 4.4. Rofete (*Rofetaza, Rofetita, Rofete*)



3. Procedimiento

Con respecto a la recolección de los datos, se optó por un diseño de investigación transversal y un método experimental. Se consideró que esta era la metodología idónea para recoger las producciones infantiles, porque —a diferencia del método observacional que implica la observación de un fenómeno durante un tiempo determinado, que puede ser afectado por diversas circunstancias, y un control mínimo sobre el objeto de estudio y las variables intervinientes— este consiste en la aplicación de pruebas controladas (experimentos) para tener acceso al objeto de estudio. Asimismo, el método experimental es un proceso sistemático que permite ajustar y cambiar las variables independientes, y mide cualquier cambio en dichas variables. Además, este método permite hacer una o más preguntas de investigación e hipótesis para dicha(s) pregunta(s). Es decir, el investigador, a partir de sus conocimientos previos, debe plantear respuestas tentativas a las interrogantes que desea responder.

Además, se consideró pertinente que el estudio fuera transversal y no longitudinal, ya que un estudio longitudinal obliga a trabajar con los mismos sujetos durante todo el espectro temporal que se desea investigar. En otras palabras, y tomando como referencia esta tesis, se tendría que trabajar con cada uno de los niños desde que cumplen los 4;0 hasta los 5;11 años; es decir, solo la recolección de datos tardaría 1 año y 11 meses. Por tanto, se escogió este tipo de estudio por razones prácticas, puesto que no era factible para la investigadora trabajar con un niño o con un grupo de niños por el lapso de más de un año.

3.1 Aplicación de la prueba de desarrollo morfológico: sujetos niños

En esta investigación, como ya se señaló, se optó por recoger los datos mediante una prueba de producción que estudia el desarrollo morfológico. En esta prueba, se les presentó a los niños un determinado estímulo, una lámina, con el objetivo de que lo denominaran. Para este estudio, se prefirió el método de producción guiada, puesto que se considera que utilizar la imitación podría influir o condicionar la producción de los niños.

Como los sujetos niños de esta investigación fueron hablantes de corta edad, se buscó crear un ambiente lúdico en el cual ellos se sintieran confiados y cómodos, para que pudieran expresarse con naturalidad y espontaneidad, en la medida que la prueba lo permite.

Se evaluó a los niños individualmente bajo el formato de una entrevista que era presentada como un juego, en el cual el sujeto debía nombrar las imágenes que el investigador le mostraba. Las sesiones con los niños se llevaron a cabo en Lima, Perú, entre agosto y diciembre de 2017, y se registraron en audio y video. En el caso de los niños que fueron evaluados en el colegio, las entrevistas se realizaron fuera del aula; usualmente, en el aula de cuentos o de arte, y, en algunas ocasiones, en una pequeña oficina multiusos cercana a las aulas y que los niños conocían. En el caso del niño que fue evaluado en casa, se lo entrevistó en el espacio asignado por el cuidador.

La aplicación de cada una de las listas de palabras estuvo precedida por una etapa de entrenamiento, durante la cual la investigadora le mostró a cada uno de los niños en qué consistía la prueba. Para cada lista de palabras, se contó con siete términos de entrenamiento y sus respectivas láminas (para mayores detalles, ver el Anexo 6). En ningún caso, fue necesario utilizar los siete términos de entrenamiento. Usualmente, la investigadora hacía el ejercicio con una o dos láminas: *Esta es una silla* (señalando la mediana). *Esta una sillita* (indicando la más pequeña). *Esta es una sillota* (apuntando a la más grande). Luego de ello, se le pedía al niño que formara el diminutivo y el aumentativo de un término, pero con una de las láminas de entrenamiento. Si se evidenciaba que el niño había entendido la dinámica y deseaba jugar, se empezaba con la prueba propiamente dicha. Cabe anotar que todos los niños tuvieron éxito en la etapa de entrenamiento, que todos estuvieron dispuestos a participar en la entrevista, y que las

láminas de cada lista se les mostraron en orden aleatorio.

Específicamente, para el caso de los nombres comunes reales, se replicó el procedimiento utilizado por Berko (1958): *Esto es un ____ . Este es un ____ pequeño/grande. ¿Cómo llamarías a un ____ pequeño/grande?* También, se empleó este fraseo: *Si este es un ____ mediano, ¿cómo le dirías a este?* (señalando al más grande o al más pequeño).

En el caso de los nombres propios reales, se utilizó el mismo procedimiento: *Este es ____ . Este es ____ pequeño/grande. ¿Cómo le dirías a ____ grande/pequeño?*

Para el caso de las palabras inventadas, se replicó el procedimiento utilizado por Kalashnikova (2009), fueron presentadas a los niños mediante un “títere que viene de otro país”, a fin de que el uso de los nombres inventados fuera más apropiado pragmáticamente que si se les presentaba a los niños estas formas inventadas con el mismo procedimiento que las palabras reales:

Este es Paco. Dile hola a Paco. Él viene de muy, muy lejos. En ese lugar, la gente habla un poco diferente. Les ponen nombres diferentes a las cosas o las personas. Paco vino a hablar sobre unas fotos con nosotros, pero yo no le entiendo todo lo que dice. Él me dijo que tú sí le vas a entender. ¿Puedes ayudarme a entender lo que dice y a hablar con él a su manera? (p. 37).

Después de dar estas instrucciones, el experimentador iniciaba la prueba:

En el caso de los nombres comunes inventados, se mostraba al niño y al títere la primera imagen. El experimentador le preguntaba al títere: *Paco, ¿qué es esto?* El títere respondía usando una palabra inventada: *Esta es una ____*. La respuesta del títere se repitió dos veces (Kalashnikova, 2009, pp. 37-38). *Si esta es una ____* (apuntando al mediano), *¿cómo le dirías a esta?* (señalando al más grande o al más pequeño).

Para el caso de los nombres propios inventados, se siguió el siguiente procedimiento:

Paco, ¿cómo se llama tu amigo/a? El títere respondía usando una palabra inventada. La respuesta del títere se repitió dos veces. *Si este es ____* (apuntando al mediano), *¿cómo se llama este?* (señalando al más grande o al más pequeño).

Como ocurrió en los estudios de Berko (1958), Kernan y Blount (1966), y Pérez-Pereira y Singer (1984), fue necesario que la investigadora preguntara en más de una oportunidad sobre el contenido de las láminas debido a que los niños se distraían con algún objeto,

hacían consultas sobre otros temas o contaban anécdotas. Por esa razón, era necesario repetirles o recordarles la dinámica de la entrevista. Siempre se recalcó que este era un juego, con la finalidad de no estresar y obligar a los niños a terminar con la prueba.

Al margen de las diferencias de procedimientos, en ambos casos el niño oyó la palabra (real o inventada) tres veces antes de que se le pidiera producirla. Para las palabras reales, oyó la palabra meta tres veces del experimentador y, para las inventadas, la oyó dos veces del títere y una del experimentador. No se consideró que este cambio de "hablante" pudiera producir una diferencia en las respuestas; sin embargo, sí se consideró que presentarles a los niños una mezcla de palabras reales e inventadas sin ninguna explicación de las segundas podría generarles confusión.

A pesar de que se podría considerar que el uso de una instrucción distinta para cada una de las listas de palabras podría ser un factor de confusión, los resultados obtenidos evidencian que no fue así, ya que los niños de 4 y 5 años se desempeñaron de manera similar con las palabras reales y con las inventadas (para mayores detalles, ver, en el capítulo 5, la sección "3.2.1 Resultados por tipo de palabra"). Ello podría estar relacionado con que, usualmente, se aplicó la prueba en dos sesiones: en la primera, se trabajó con las palabras reales y, en la segunda, con las inventadas.

El tiempo de aplicación del experimento variaba según cada niño; pero, en general, la prueba se aplicó en dos sesiones (la segunda sesión se solía realizar 2 o 3 semanas después de la primera): en la primera, se trabajó con los términos reales y, en la segunda, con los inventados. Cada una de las sesiones podía durar entre 15 y 30 minutos. La duración de la entrevista dependía de varios factores: (i) grado de confianza del niño: en algunos casos, los niños entraron en confianza de inmediato y, en otros casos, tardaron unos minutos; (ii) nivel de motivación: si la dinámica de la prueba le resultaba atractiva al niño, la entrevista se realizaba en pocos minutos; y (iii) volumen de la voz: algunos de los niños tenían un volumen de voz bajo, por ello era necesario pedirles que hablaran un poco más alto, y, en otros casos, había que preguntarles sobre el contenido de las láminas dos o tres veces.

3.2 Aplicación de la prueba de desarrollo morfológico: sujetos adultos

Antes de las sesiones experimentales, la investigadora entró en contacto con los sujetos adultos, las docentes de la mayoría de los niños con los que se trabajó en esta investigación, y les preguntó si estarían dispuestas a participar en el experimento. Si los sujetos estaban interesados en participar, se les pedía que contestaran un cuestionario.

Había dos versiones del cuestionario. Cada una era una versión resumida o corta de la prueba. En cada versión, se incluyó las cuatro listas de palabras, pero, en lugar de considerar cuatro términos por terminación (dos bisílabas y dos de tres o más sílabas), se incorporaron dos palabras por terminación (una bisílaba y una de tres o más sílabas). Por ejemplo, en una versión, se incluyó los términos *perro* y *bicicleta*, y en la otra las palabras *casa* y *helicóptero*.



CAPÍTULO 5: RESULTADOS

La presentación de los resultados obtenidos en este estudio se ha realizado en consideración de las características de las variables presentadas en el capítulo 4, y su relación con las preguntas y las hipótesis de investigación, también presentadas en el capítulo 4.

A continuación, se presentan los criterios de codificación que se utilizaron en esta tesis; tanto los semánticos-morfológicos, en la sección 1.1, como los fonológicos, en la sección 1.2. Luego, en la sección 2, se presenta las respuestas del grupo de control y, en la sección 3, los resultados de la prueba de elicitación con los niños, considerando su edad, la productividad de los morfemas de diminutivo y aumentativo, el uso que hacen los niños de dichos morfemas, y las formas no prototípicas que emplean para producir las nociones de diminutivo y aumentativo.

1. Criterios de codificación

Los criterios de codificación se deben aplicar a cada una de las respuestas producidas por los niños a los estímulos en esta investigación. Tienen como objetivo que la categorización de las emisiones infantiles se desarrolle de manera homogénea. Los criterios se dividen en dos grupos de acuerdo con su propósito:

1.1 Criterios semánticos y morfológicos de codificación de la respuesta de los niños

A continuación, se presentan los criterios semánticos de codificación, sus posibilidades y ejemplos.

Tabla 5.1

Criterios semánticos de codificación de la respuesta de los niños

Criterio	Posibilidades	Ejemplos
Noción de diminutivo	No aparece la noción de diminutivo.	Perro, puente
	Aparece la noción de diminutivo de manera morfológica o por medio de otros recursos lingüísticos y extralingüísticos.	Casa pequeña, leoncito, gestos que denotan pequeñez
Noción de aumentativo	No aparece la noción de aumentativo.	Bigote, helicóptero
	Aparece la noción de aumentativo de manera morfológica o por medio de otros recursos lingüísticos y extralingüísticos.	León papá, tunelzote, gestos que denotan gran tamaño

Los criterios de la Tabla 5.1 nos permiten contestar a la pregunta 4 y, por lo tanto, los resultados de este análisis se presentarán al final del capítulo, en la sección 3.4 *¿Cómo expresan los niños la noción de diminutivo/aumentativo?*

La Tabla 5.2 presenta los criterios morfológicos, sus posibilidades y ejemplos.

Tabla 5.2

Criterios morfológicos de codificación de la respuesta de los niños

Criterio	Posibilidades	Ejemplos
Morfema de diminutivo	No se produce el morfema de diminutivo.	Bicicleta pequeña, mini helicóptero
	Se produce el morfema de diminutivo.	Azuquillar, casa pequeñita
Ubicación del morfema de diminutivo	Se produce el morfema de diminutivo en el término estímulo.	Biberoncito, azuquillar
	Se produce el morfema de diminutivo en el modificador del término estímulo.	Casa pequeñita, perro chiquitín
Forma del morfema de diminutivo	Se produce la forma <i>-itV</i> o sus alomorfos.	Casa pequeñita, biberoncito
	Se produce la forma <i>-illV</i> o sus alomorfos.	Azuquillar, perrillo
	Se produce la forma <i>-inV</i> o sus alomorfos.	Peinecín, perro chiquitín
Morfema de aumentativo	No se produce el morfema de aumentativo.	Bicicleta grande, lápiz gigante
	Se produce el morfema de aumentativo.	Tomatón, casa grandota
Ubicación del morfema de aumentativo	Se produce el morfema de aumentativo en el término estímulo.	Perrazo, peinezote
	Se produce el morfema de aumentativo en el modificador.	Casa grandota, puente grandazo
Forma del morfema de aumentativo	Se produce la forma <i>-azV</i> o sus variantes.	Puente grandazo, tunelazo
	Se produce la forma <i>-otV</i> o sus variantes.	Casa grandota, aveztruzota
	Se produce la forma <i>-onV</i> o sus variantes.	León gigantón, bigotón

Los criterios de *morfema de diminutivo* y *morfema de aumentativo* permiten contestar a las preguntas 1 y 2, es decir, (1) ver si hay una progresión con la edad (relacionando los resultados de esta codificación a la variable independiente de edad) y (2) qué tan productivo es el uso de los morfemas (relacionando esta codificación a las variables independientes edad, tipo de palabra y tipo de nombre). Los criterios relacionados con la *ubicación del morfema* también están relacionados con la noción de productividad, pues puede ser que los niños no usen el morfema de diminutivo/aumentativo en el nombre meta, pero sí en algún modificador de este, por lo que se deben tomar todos los casos de aparición del morfema en cuenta para medir su productividad. Además, estos ejemplos, si los hubiera, mostrarían que los niños son capaces de usar la morfología relevante en otras categorías gramaticales más allá del nombre.

La codificación sobre la forma del morfema ayuda a contestar la pregunta 3a sobre los alomorfos usados por los niños. Por otro lado, las variables independientes morfofonológicas permitirán ver si la productividad de los morfemas se ve afectada por estas características y están relacionadas con la pregunta 3b.

A continuación, se presentan los criterios fonológicos que permitieron decidir cuándo una emisión se consideraba correcta, aunque no fuera idéntica al uso adulto.

1.2 Criterios fonológicos de codificación de la respuesta de los niños

Son aplicables a cualquier emisión infantil expresada como respuesta a los estímulos. Tienen como objetivo apoyar en la categorización de las emisiones infantiles como *correctas* o *incorrectas* en cuanto a la formación de diminutivos/aumentativos, cuando presentan procesos fonológicos que no aparecen en el habla adulta en este tipo de ejemplos, como la elisión de segmentos (vocales, consonantes, sílabas) y la reduplicación de segmentos, entre otros. Es importante señalar que se consideraron como correctas las emisiones infantiles en las que el morfema de diminutivo/aumentativo fuera claro y la raíz fuese claramente reconocible. Estos criterios se aplican a los nombres comunes y a los nombres propios sean estos reales o inventados.

Extensión silábica del estímulo

- (i) Palabras de dos sílabas: se consideran como correctos aquellos diminutivos y aumentativos en cuya formación los niños hayan elidido
- la vocal final de la base (*puente* > *puentito*),
 - la consonante final de la base (*león* > *leocito*), o
 - la vocal y la consonante finales de la base (*túnel* > *tunito*).
- (ii) Palabras de tres o más sílabas: se consideran como correctos aquellos diminutivos y aumentativos en cuya formación, los niños eliden
- la vocal final de la base (*bigote* > *bigotito*),
 - la consonante final de la base (*biberón* > *biberote*, *azúcar* > *azurcote*),
 - la sílaba final de la base (*binoculares* > *binoculazo*), o
 - la vocal que antecede a la sílaba final y la sílaba final de la base (*bicicleta* > *biciclilla*, *bicicleta* > *biciclín*).

Final absoluto del estímulo

- (i) Se consideran como correctos aquellos diminutivos y aumentativos en cuya formación los niños no han recuperado las marcas prototípicas o inherentes de género de la base:
- Palabras terminadas en *-a* u *-o* (género): *Silvia* > *Silviote*.
 - Palabras terminadas en *-e*, *-i* o *-u*: *puente* > *puentita*, *puentote*.
 - Palabras terminadas en *-a* u *-o* más consonante: *azúcar* > *azuquillor*.
 - Palabras terminadas en *-e*, *-i* o *-u* más consonante: *túnel* > *tunelcita*, *tunelita*.
- (ii) También, se admite la flexión de las palabras con las formas que agregan al sufijo un interfijo (*-citV*, *-cillV*, *-zotV*):
- Palabras terminadas en *-a* u *-o* (género): *casa* > *casota*, *casazota*.
- (iii) Además, se admite la flexión de las palabras con las formas simples de los sufijos (es decir, sin interfijos):
- Palabras terminadas en *-e*, *-i* o *-u*: *peine* > *peinito*
 - Palabras terminadas en *-a* u *-o* más consonante: *león* > *leonito*.
 - Palabras terminadas en *-e*, *-i* o *-u* más consonante: *túnel* > *tunelito*.

Otros procesos fonológicos

- (i) Adición de consonantes y vocales: por ejemplo, *punte* > *puenelcito*²⁰, *menotel* > *menolotel muy grande*.
- (ii) Elisión de consonantes y vocales: por ejemplo, *punte* > *puenelcito*, *azúcar* > *azucota*.
- (iii) Reduplicación de vocales: por ejemplo, *bicicleta* > *biciclitín*, *biberón* > *bibirín*.

De acuerdo con los criterios de codificación, se consideraron como usos correctos de los morfemas a la aplicación del morfema a la figura correspondiente, sin tomar en cuenta los cambios presentados aquí bajo criterios morfofonológicos. Se consideraba como uso incorrecto del morfema tres tipos de respuesta:

- La ausencia del morfema: por ejemplo, el niño llamaba *perro* a la figura que mostraba el perro más pequeño.
- El uso incorrecto del morfema: por ejemplo, si se usaba el diminutivo para denominar al objeto más grande de la lámina.
- El reemplazo del término estímulo por otra palabra: por ejemplo, *barba* (> *barbita*) en vez de *bigote* (> *bigotito*).

También, se consideraron como usos incorrectos los siguientes procesos fonológicos debido a que, si el niño elimina un número de segmentos mayor al señalado en la sección “Extensión silábica del estímulo” o sustituye varios segmentos, no se puede asegurar que está formando el diminutivo o el aumentativo con el estímulo propuesto:

- Sustitución de vocales, consonantes o segmentos: por ejemplo, *binoculares* > *binocorcillos*, *matol* > *patol grande*.

²⁰ En este caso, además de la adición de [l], se observa la elisión de [t]. Para la codificación de las emisiones infantiles, no se planteó un número máximo o mínimo de procesos aceptable. Como ya se señaló, se consideraron como correctas las emisiones infantiles en las que el morfema fuera claro y la base fuese reconocible.

- La forma abreviada de *bicicleta* (> *bici*) debido a que, si bien no es una producción incorrecta, se ha considerado de esta manera porque la forma acotada no permite el uso del diminutivo y el aumentativo²¹.

2. Resultados del grupo de control de adultos

Para categorizar si una producción infantil es correcta se consideró, además de los criterios, las respuestas a la prueba de desarrollo morfológico (en formato cuestionario) de los ocho adultos que participaron en este estudio (para mayores detalles, ver el capítulo 4). En ese sentido, los adultos que participaron en esta prueba constituyen el grupo de control y, por ello, se contrastaron las producciones de los niños con sus respuestas.

A continuación, se presentan las respuestas de los adultos para cada una de las listas de palabras del cuestionario de desarrollo morfológico. La Tabla 5.3 presenta las respuestas al cuestionario de los nombres comunes reales. En esta tabla, así como en las Tablas 5.4, 5.5 y 5.6, los números entre paréntesis indican la cantidad de adultos que produjeron dicha palabra. Cabe señalar que, en todas las listas del cuestionario de desarrollo morfológico, se evaluó a 3 adultos en el caso de los términos impares y a 5 adultos²² en el caso de los términos pares debido a que, como se detalló en el capítulo 4, se elaboraron dos versión resumidas o cortas de la prueba.

²¹ Cabe anotar que, en el grupo de 4 años, este uso solo se presentó en un par de casos para el diminutivo (*bici mini*, *bici bebé*) y en un par también para el aumentativo (*bici grandaza*, *bici enorme*), y que, en el caso del grupo de 5 años, solo se presentó en un caso para el diminutivo (*bici pequeña*).

²² Esta distribución desigual responde a que la coordinadora de las profesoras envió los cuestionarios a todas las integrantes del equipo de profesoras, pero no todas desearon participar del estudio.

Tabla 5.3

Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres comunes reales

N.º	Término	Diminutivo	Aumentativo
1	Perro	Perrito (3)	Perrazo (3)
2	Casa	Casita (5)	Casota (5)
3	Peine	Peinecito (3)	Peinezote (2), peinezazo (1)
4	Puente	Puentecito (4), puentito (1)	Puentazo (1), puentote (1), puentezote (3)
5	León	Cachorrito (1), leoncito (2)	León (1), leonazo (1), leonzote (1)
6	Pañal	Pañalito (5)	Pañalazo (2), pañalote (2), pañalón (1)
7	Lápiz	Lapicito (3)	Lapizazo (1), lapizote (2)
8	Túnel	Tunelcito (5)	Tunelzazo (1), tunelazo (1), tunelzote (3)
9	Bicicleta	Bibicletita (3)	Bicicletota (3)
10	Helicóptero	Helicopterito (2), helicoptercito (1), helicópero pequeño (1), helicopererito (1)	Helicopeterazo (1), helicopterozazo (1), helicopterozote (2), gran helicóptero (1)
11	Bigote	Bigotito (3)	Bigotazo (1), bigotote (2)
12	Tomate	Tomatito (5)	Tomatazo (2), tomatote (2), tomatón (1)
13	Biberón	Biberoncito (3)	Biberonazo (1), biberonzote (2)
14	Azúcar	Azuquítar (4), azucarcita (1)	Azucarota (1), azucarote (1), azucarzote (1), azucarón (1), S/R ²³ (1)
15	Binoculares	Binocularcitos (2), binocularcito (1)	Binocularzotes (2), binocularzote (1)
16	Avestruz	Aveztrucita (5)	Avestruzota (3), avestruzón (2)

Los morfemas más frecuentes son, para el caso del diminutivo, *-itV* —esta es la única forma que los adultos utilizan con los nombres propios comunes—, y, para el caso del aumentativo, *-otV* (38 respuestas), seguido muy de lejos por las formas *-azV* (16 respuestas) y *-onV* (5 respuestas).

²³ Sin respuesta

En el caso de los nombres comunes reales, llama la atención las respuestas para *león* (> *cachorrito*, para el diminutivo, y *león*, para el aumentativo), ya que se esperaba que los adultos formaran diminutivos o aumentativos con los términos estímulo. También, en el caso del término *helicóptero*, resulta llamativa la elisión de una de la consonante *-t-* (*helicóp[t]ero pequeño*), y, además de la elisión de *-t-*, la adición de *-er-* (*helicop[t]er-er-ito*) y la de *-e-* (*helicop-e-terazo*) que podrían ser usos epentéticos.

La Tabla 5.4 presenta las respuestas al cuestionario de los nombres comunes inventados.

Tabla 5.4

Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres comunes inventados

N.º	Término	Diminutivo	Aumentativo
1	Fepo	Fepocito (1), fepito (2)	Feposazo (1), fepote (2)
2	Dapa	Dapita (4), S/R (1)	Dapota (3), dapazota (1), S/R (1)
3	Gope	Gopecito (1), gopito (2)	Gopezazo (1), gopazo (1), gopote (1)
4	Trime	Trimecita (2), timito (1), trimecito (1), S/R (1)	Trimezota (1), trimote (1), trimezote (2), S/R (1)
5	Fetor	Fetorcito (3)	Fetorzazo (1), fetorzote (2)
6	Matol	Matolita (1), matolito (1), matolcita (1), S/R (2)	Matolota (1), matolote (1), matolzote (1), S/R (2)
7	Tapil	Tapilcito (3)	Tapizazo (1), tapilzote (2)
8	Mones	Monecita (2), monecitos (1), monecito (1), S/R (1)	Monezota (1), monezotes (1), monezote (2), S/R (1)
9	Mejudo	Mejudito (2), mejudocito (1)	Mejudazo (2), mejudozote (1)
10	Peluma	Pelumita (3), pelumacita (1), S/R (1)	Pelumota (3), pelumazota (1), S/R (1)
11	Tosote	Tosetecito (1), tosotito (1), tosotecito (1)	Tosetozazo (1), tosotazo (1), tosotezotes (1), S/R (1)
12	Badasi	Badasito (2), badasita (2), S/R (1)	Badasote (2), badasitote (1), badasota (1), S/R (1)
13	Dipucal	Dipucalcito (3)	Dipucalzazo (1), dipucalzote (2)
14	Tebollón	Tebollonito (3), tebolloncito (1), S/R (1)	Tebollonazo (1), tebollonote (1), tebollonzote (2), S/R (1)
15	Menotel	Menotelcito (2), menotelicto ²⁴ (1)	Menotelzazo (2), menotelzote (1)
16	Trimopiz	Trimopicita (1), trimopicito (3), S/R (1)	Trimopizota (1), trimopizote (3), S/R (1)

²⁴ Este parece ser un error de digitación.

Al igual que con los nombres comunes reales, los morfemas más frecuentes son, para el caso del diminutivo, *-itV*—esta es la única forma que los adultos utilizan con los nombres propios comunes—, y, para el caso del aumentativo, *-otV* (42 respuestas), seguido muy de lejos por la forma *-azV* (13 respuestas).

En el caso de los nombres comunes inventados, resulta llamativa una de las respuestas para *trime* (> *t[r]imito*), en lugar de *trimito*, debido a que se elide una de las consonantes de la primera sílaba (*-r*) en la formación del diminutivo, y una de las respuestas para *tapil* (> *tapi[l]zazo*), en lugar de *tapilzazo*, ya que en la afijación se pierde la consonante final de la base (*-l*). También, llaman la atención algunas respuestas para *tosote*: *tos-e-tecito*, por *tosotecito*, puesto que se sustituye la segunda vocal de la base en la formación del diminutivo, y *tos-e-t-o-zazo*, por *tosotezazo*, debido a que se da una metátesis entre las vocales de la base (se cambia la ubicación de la segunda *-o-* por la de la *-e* final, y viceversa) en la formación del aumentativo.

La Tabla 5.5 presenta las respuestas al cuestionario de los nombres propios reales.

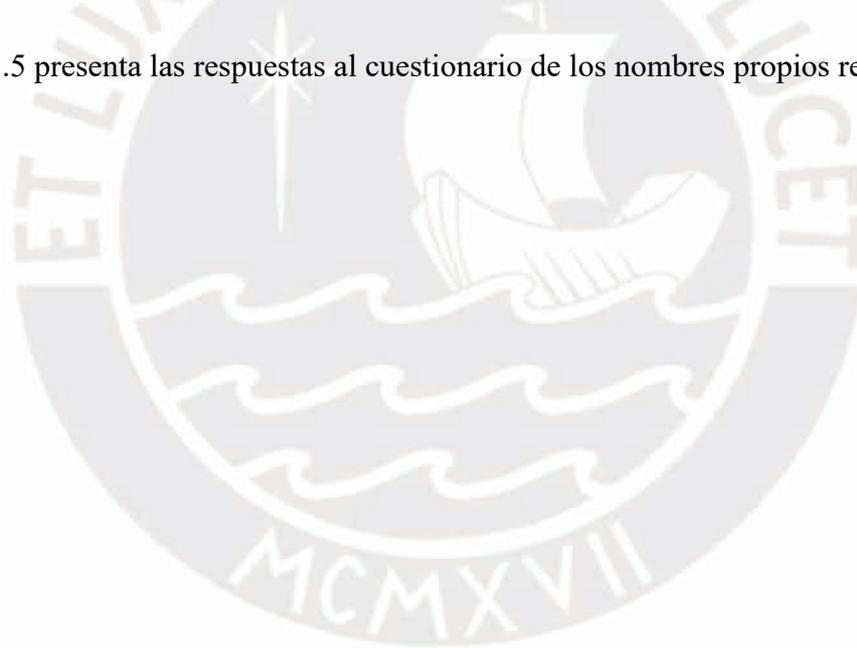


Tabla 5.5

Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres propios reales

N.º	Término	Diminutivo	Aumentativo
1	Silvia	Silvita (2), Silviecita (1)	Silviota (2), Silviezota (1)
2	Pablo	Pablito (5)	Pablote (5)
3	Pepe	Pepito (3)	Pepazo (1), Pepote (2)
4	Fani	Fanita (1), Fanicita (4)	Fanota (1), Fanizota (3), Fanón (1)
5	Carlos	Carlitos (3)	Carlote (3)
6	Lucas	Luquitas (2), Lucasito (2), Luquita (1)	Lucotas (1), Lucazote (2), Lucazo (1), Lucón (1)
7	Miguel	Miguelito (3)	Miguelazo (1), Miguelote (2)
8	Daniel	Daniel oro ²⁵ (1), Danielito (4)	Danielazo (2), Danielote (2), Danielón (1)
9	Alejandro	Alejandrino (3)	Alejandrino (1), Alejandrote (2)
10	Mariana	Marianita (5)	Marianota (4), Marianaza (1)
11	Enrique	Enriquito (3)	Enricazo (1), Enricote (2)
12	Magaly	Magalita (3), Magalcita (1), Maguita (1)	Magalota (3), Magalzota (1), S/R (1)
13	Sebastián	Sebastiancito (3)	Sebastianzazo (1), Sebastianzote (2)
14	Cristóbal	Cristobalillo (1), Cristobalito (4)	Cristobalazo (1), Cristobalote (3), S/R (1)
15	Mercedes	Mercedecita (2), Mercedita (1)	Mercedes (1), Mercedota (1), Mercedezota (1)
16	Gertrudis	Gertrudita (1), Gertrudicita (3), Gertru (1)	Gertrudota (1), Gertrudizota (3), S/R (1)

Los morfemas más frecuentes son, para el caso del diminutivo, *-itV*, y solo en un caso la forma *-illV* (*Cristobalillo*), y, para el caso del aumentativo, *-otV* (47 respuestas), seguido muy de lejos por las formas *-azV* (10 respuestas) y *-onV* (3 respuestas).

En el caso de los nombres propios reales, llama la atención las respuestas para *Mercedes* (> *Mercedes*), ya que se esperaba que los adultos formaran aumentativos con los términos estímulo.

²⁵ Este parece ser un error de digitación.

La Tabla 5.6 presenta las respuestas al cuestionario de los nombres propios inventados.

Tabla 5.6

Respuestas de los adultos al cuestionario de desarrollo morfológico, nombres propios inventados

N.º	Término	Diminutivo	Aumentativo
1	Lopo	Lopicito (1), Lopito (1)	Lopozazo (1), Lopote (2)
2	Nola	Nolita (4), S/R (1)	Nolota (2), Nolaza (1), S/R (2)
3	Pope	Popcito (1), Popito (2)	Popozazo (1), Popote (2)
4	Tuti	Tutita (4), Tuticito (1)	Tutaza (1), Tutota (2), Tutizote (1), S/R (1)
5	Lulos	Lulocito (1), Lulitos (2)	Lulozazo (1), Lulote (1), Lulotes (1)
6	Silas	Solitas ²⁶ (1), Silacita (3), Silascita (1)	Silaza (1), Silazota (3), S/R (1)
7	Tamel	Tamelcito (2), Tamelito (1)	Tamelzazo (1), Tamalote (1), Tamelzote (1)
8	Miniel	Minielito (3), Minielita (1), Minielcita (1)	Minielote (3), Milienota (1), S/R (1)
9	Malina	Malinita (2), Malinacita (1)	Malinaza (1), Malinota (1), Malinazota (1)
10	Feluso	Felusito (4), Felicito (1)	Felizote (1), Feluzote (3), Felusón (1)
11	Taquemi	Taquemicita (2), Taquemito (1)	Taquemizaza (1), Taquemote (1), Taquemizota (1)
12	Rofete	Rofetito (4), Rofetecito (1)	Rofetote (3)
13	Atolas	Atolacita (2), Atolitas (1)	Atolazaza (1), Atolotas (1), Atolizota (1)
14	Picobal	Poco añito ²⁷ (1), Picobalito (3), Picobalcito (1)	Picobalote (3), Picobalón (1), Picobalzote (1)
15	Melades	Meladicita (1), Meladitas (1), Meladecito (1)	Meladazaza (1), Meladotas (1), Meladezote (1)
16	Lanudis	Lanudita (1), Lanudicita (2), Lanudicito (2)	Lanudaza (1), Lanudizota (2), Lanudizote (1), Lanudizón (1)

Al igual que con los nombres comunes reales e inventados, los morfemas más frecuentes son, para el caso del diminutivo, *-itV*—esta es la única forma que los adultos utilizan con los nombres propios comunes—, y, para el caso del aumentativo, *-otV* (42 respuestas),

²⁶ Este parece ser un error de digitación.

²⁷ Parece ser un error de digitación. Cabe señalar que las respuestas “Daniel oro”, “Poco añito” y “Solitas” son respuestas del mismo sujeto adulto. En ese sentido, también se podría atribuir a distracción, a un autocorrector muy activo, o a que este hablante es en realidad muy creativo.

seguido muy de lejos por las formas *-azV* (12 respuestas) y *-onV* (3 respuestas).

En el caso de los nombres propios inventados, resulta llamativa la respuesta para *Miniel* ($> Mi-l-ienota$), en vez de *Minielota*, puesto que hay metátesis de la *-n-* por *-l-*. También, llaman la atención las respuestas para *Feluso*: *Fel-i-cito* debido a que se reemplaza la segunda vocal de la base (*-i-* en vez de *-u-*, *Felucito*) en la formación del diminutivo y *Fel-i-zote* porque también se reemplaza la segunda vocal de la base (*-i-* en vez de *-u-*, *Feluzote*) en la formación del aumentativo.

3. Resultados de la prueba de producción elicitada con niños

A continuación, se analizan las respuestas de los niños a la prueba de desarrollo morfológico (para mayores detalles, ver el capítulo 4). Para ello, se tendrá en consideración, como ya se señaló, las características semánticas, morfológicas y fonológicas asociadas a los morfemas de diminutivo y aumentativo.

En primer lugar, se presenta el análisis estadístico descriptivo, los resultados obtenidos en este análisis fueron comparados mediante pruebas de hipótesis con un nivel de confianza del 97.5 %, es decir, para que la diferencia entre los resultados sea significativa $\Pr(>|z|) < 0.025$. Cabe señalar que el análisis estadístico descriptivo de los datos fue complementado y enriquecido con un análisis de regresión logística. Este análisis busca determinar cuáles de las variables independientes influyen en formar correctamente diminutivos o aumentativos, y, a su vez, determinar cuál es la magnitud de este efecto. Dicho efecto se representa como el aumento o reducción porcentual de las oportunidades o probabilidades (*odds*²⁸) de formar correctamente diminutivos o aumentativos. En este caso, se trabajó con un nivel de confianza del 95 %, es decir, para que el efecto de una variable sea significativo $\Pr(>|z|) < 0.05$.

En ese sentido, se realizaron varias regresiones logísticas en donde se consideró cada una de las diferentes variables y también se realizaron regresiones similares considerando solo uno de los grupos de edad (4 años o 5 años). En los casos donde la regresión indicó que alguna de las variables tenía un efecto estadísticamente significativo, se procedió a interpretar este resultado.

²⁸ Es importante señalar que, en este caso, no se está hablando de una probabilidad matemática, sino del resultado de la división de la probabilidad de éxito entre la probabilidad de fracaso.

3.1. Desarrollo por edad

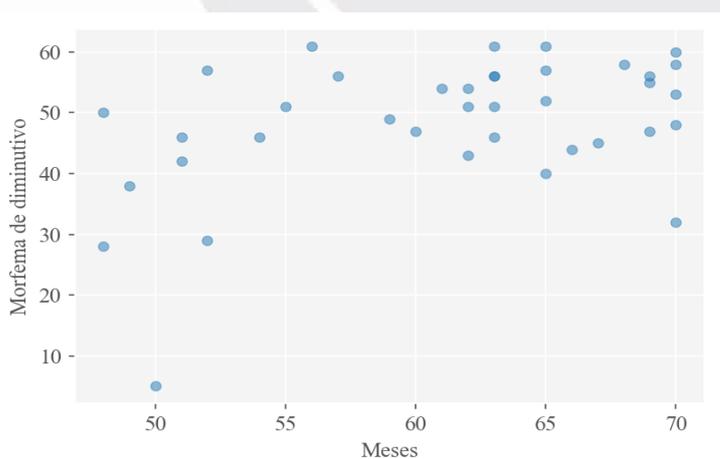
Como ya se señaló en la introducción y en el capítulo 4, la primera pregunta de investigación de esta tesis busca determinar, en el caso de la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo, cómo evoluciona el conocimiento de las reglas morfológicas, y si hay una progresión de reglas simples, regulares, a las normas más irregulares y cualificadas. En ese sentido, en primer lugar, se va a analizar solo aquellos casos en los que los niños de la muestra sí produjeron los morfemas, considerando las variables independientes léxico-semánticas y morfofonológicas, y los criterios de codificación morfofonológicos.

En las Figuras 5.1 y 5.2, se muestra la proporción de aciertos de los niños de 4 y 5 años en la formación de los diminutivos y aumentativos. Cabe recordar que cada niño fue expuesto a 64 términos (para mayores detalles, ver el capítulo 4); por tanto, ese es el número máximo de respuestas correctas que los niños de la muestra podrían tener. También, es importante recordar que el grupo de 4 años estuvo conformado por 13 niños y el de 5 años por 25 niños (para mayores detalles, ver el capítulo 4).

La Figura 5.1 muestra el número de aciertos en la formación de diminutivos de los niños de 4 y 5 años:

Figura 5.1

Número de aciertos en la formación de diminutivos, según la edad en meses



En la Figura 5.1, se observa que a mayor edad en meses el desempeño de los niños en la prueba de desarrollo morfológico para el caso del diminutivo parece mejorar. Se puede afirmar ello debido a que en el eje x se presenta la edad en meses y, en el eje y, se muestra

el máximo número de respuestas correctas que un niño puede responder para el caso del diminutivo (64 aciertos). Esto parece revelar que durante el período de edad de 4;0 a 5;11 años ocurre un avance importante en el dominio de este morfema. Se comprueba esta impresión con los análisis estadísticos presentados a continuación.

En la Tabla 5.7, se presentan la cantidad y el porcentaje de aciertos para el caso de los diminutivos de los niños de 4 y 5 años.

Tabla 5.7

Uso correcto de los diminutivos, según rango de edad

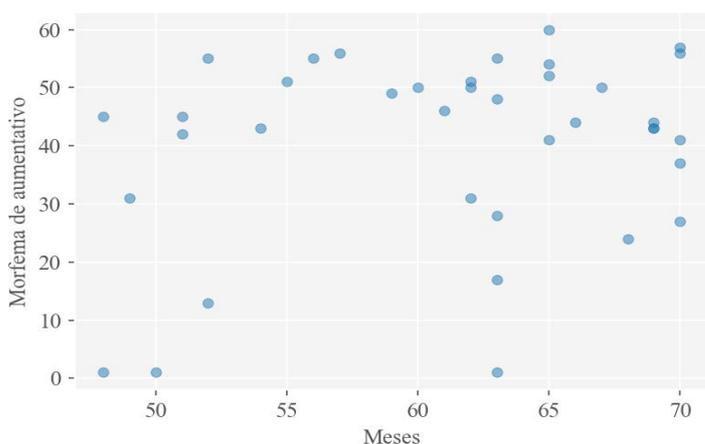
Rango de edad	Cantidad de aciertos	Porcentaje de aciertos
4 años	558	67.07 %
5 años	1285	80.31 %

Para complementar los resultados presentados en el diagrama de dispersión (Figura 5.1), se compararon los porcentajes de aciertos de los niños de 4 años con los de 5 años para el caso del diminutivo por medio de una prueba de hipótesis y se encontró que la diferencia es significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0$). Es decir, los niños de 5 años formaron una mayor proporción de diminutivos que los de 4 años.

Para el caso de la formación de aumentativos, se obtienen los siguientes resultados:

Figura 5.2

Número de aciertos en la formación de aumentativos, según la edad en meses



En la Figura 5.2, no se evidencia una clara progresión con la edad en meses en el dominio de la formación de los aumentativos. Se puede afirmar ello debido a que en el eje x se presenta la edad en meses y, en el eje y , se muestra el máximo número de respuestas

correctas que un niño puede responder para el caso del aumentativo (64 aciertos).

En la Tabla 5.8, se presentan la cantidad y el porcentaje de aciertos para el caso de los aumentativos de los niños de 4 y 5 años.

Tabla 5.8

Uso correcto de los aumentativos, según rango de edad

Rango de edad	Cantidad de aciertos	Porcentaje de aciertos
4 años	487	58.53 %
5 años	1050	65.60 %

A pesar de lo evidenciado en el diagrama de dispersión (Figura 5.2), al comparar el porcentaje de aciertos de los niños de 4 años con el de los niños de 5 años, se encontró que la diferencia es significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0003$). De esta manera, se puede afirmar que los niños del grupo de 5 años formaron una mayor proporción de aumentativos que los de 4 años.

Finalmente, al comparan los resultados de las Tablas 5.7 y 5.8, se puede afirmar que, tanto los niños de 4 años como los de 5 años, tuvieron un significativo mejor desempeño en la formación de diminutivos que de aumentativos ($\Pr(>|z|) = 0.0002$ y $\Pr(>|z|) = 0.0$, respectivamente).

3.2. Uso productivo de los morfemas

En esta investigación, se ha catalogado como características léxico-semánticas de las palabras, según las variables, al tipo de palabra y al tipo de nombre (para mayores detalles, ver el capítulo 4), porque eso permite contestar la pregunta 2 —¿El uso de las marcas de diminutivo y aumentativo resulta productivo en el habla infantil?—, explicarla y probar las hipótesis de que el uso es productivo y recurrente de tres maneras: (i) que pueden usar los morfemas con palabras inventadas de manera similar a como los emplean con las palabras reales y tener un mejor desempeño en el uso del morfema diminutivo con palabras reales, (ii) que los pueden usar con nombres comunes y propios, y (iii) que aparecen no solo en los términos meta (los nombres), sino también en adjetivos y otros nombres.

3.2.1 Resultados por tipo de palabra

En este estudio, se creyó oportuno trabajar con palabras reales e inventadas, pero que respetan las reglas fonológicas del castellano. Ello se realizó con el objetivo de aislar el efecto de la familiaridad con los términos, y así poder determinar con mayor exactitud cómo forman los niños de la muestra los diminutivos y los aumentativos en castellano, como ya se señaló en los capítulos 1 y 3.

Análisis estadístico descriptivo

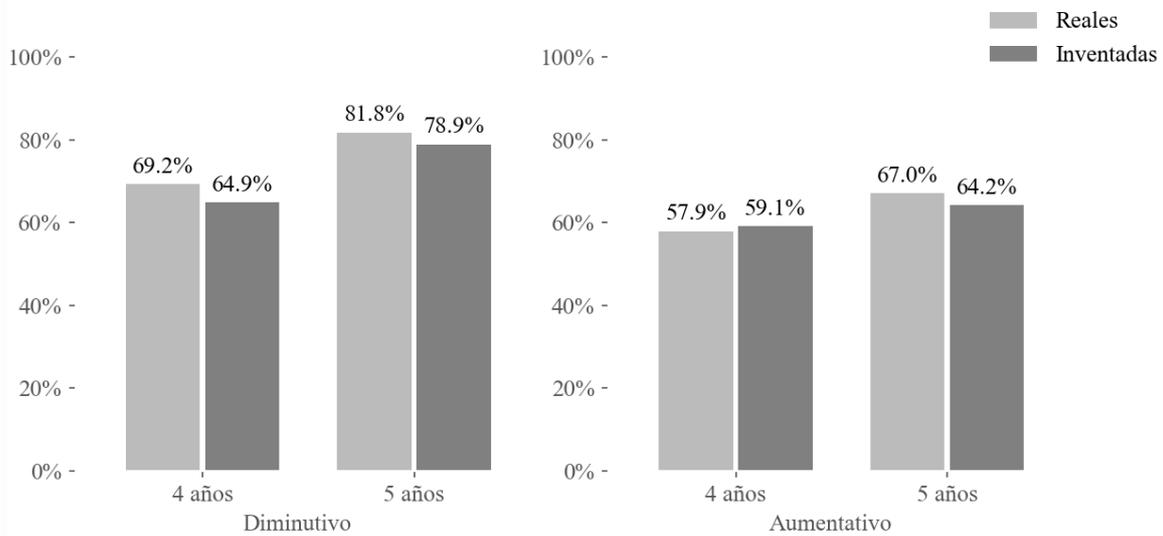
A partir de comparar los resultados que se muestran en la Figura 5.3 mediante pruebas de hipótesis, se puede afirmar que, en el caso de los niños de 4 años, la diferencia entre los resultados obtenidos para la formación de diminutivos con palabras reales (69.2 %) e inventadas (64.9 %) no resulta significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0921$), y, en el caso de los niños de 5 años, también se puede señalar que la diferencia entre palabras reales (81.8 %) e inventadas (78.9 %) no es significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0741$) para la formación de diminutivos. Estos resultados muestran un comportamiento atípico e inesperado, ya que “se supone que, en general, los niños responderán mejor a los ítems con palabras reales, siendo la diferencia con los ítems con palabras artificiales achacable al efecto de la experiencia previa, o la familiaridad” (Pérez-Pereira, 1984, p. 208).

En este caso, se le ha dado importancia a resultados que no son significativos, ya que evidencian que los niños se desempeñan igual con las palabras reales que con las inventadas. Es decir, en este caso específico, vale la pena mostrar las diferencias que no son significativas porque refuerzan la hipótesis 2a.

También, se puede señalar que los niños de 5 años tuvieron un significativo mejor desempeño que los niños de 4 años en la correcta formación de diminutivos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$) e inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

Figura 5.3

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad



En el caso del aumentativo, al igual que en el caso del diminutivo, se observan comportamientos inesperados, ya que ni en el grupo de 4 años ni en el de 5 años hay una diferencia significativa entre los resultados de las palabras reales y las inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.3625$ y $\Pr(>|z|) = 0.1234$, respectivamente). Estos hallazgos difieren de los reportados por Pérez-Pereira y Singer (1984), quienes encontraron que los niños menores de 5 años de su muestra no utilizaron de manera adecuada el diminutivo, tanto con las palabras reales como con las inventadas, y que incluso los niños de 5 y 6 años tampoco lo hacían con las palabras inventadas.

Asimismo, se puede señalar que los niños de 5 años tuvieron un significativo mejor desempeño que los de 4 años en la correcta formación de aumentativos con palabra reales ($\Pr(>|z|) = 0.0009$), pero no con palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0402$).

Finalmente, al comparar los resultados obtenidos para cada morfema, se puede anotar que los niños de 5 años se desempeñaron significativamente mejor en la correcta formación de diminutivos que de aumentativos tanto con las palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$) como con las inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

Análisis de regresión logística

Para interpretar el efecto del tipo de palabra, se muestran las probabilidades de formar correctamente los diminutivos y los aumentativos con palabras inventadas versus palabras reales (caso base).

Es importante señalar que, en todas las tablas de los análisis de regresión logística, se han resaltado los resultados significativos.

En el caso del grupo de los niños más pequeños, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.9

Influencia de la edad y del tipo de palabra, diminutivo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.111	0.022	0.0000	***
Palabra inventada	-0.285	0.151	0.0598	.

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.9, se puede señalar que, en el grupo de 4 años, el efecto del tipo de palabra no es significativo ($\text{Pr}(>|z|) > 0.05$), por lo que no se puede afirmar que tenga algún efecto en las probabilidades de formar correctamente un diminutivo. Sin embargo, la edad en meses sí resulta significativa. Al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se evidencia que cada mes adicional de edad aumenta en 11.17 % las probabilidades de formar correctamente un diminutivo.

Para el caso de la formación de los aumentativos, se analiza también el efecto de estas dos variables:

Tabla 5.10

Influencia de la edad y del tipo de palabra, aumentativo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.265	0.024	0.0000	***
Palabra inventada	-0.147	0.155	0.3411	.

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

Al igual que en el caso de los diminutivos, el efecto del tipo de palabra no es significativo ($\text{Pr}(>|z|) > 0.05$) en el grupo de los niños más pequeños de la muestra, por lo que no se puede afirmar que tenga algún efecto en las probabilidades de formar correctamente un

aumentativo. No obstante, la edad en meses sí resulta significativa. Al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se evidencia que cada mes adicional de edad incrementa en 30.37 % las probabilidades de formar correctamente un aumentativo.

En el caso de los niños mayores de la muestra, se obtienen los siguientes resultados para la formación de los diminutivos:

Tabla 5.11

Influencia de la edad y del tipo palabra, diminutivo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.004	0.019	0.8320	
Palabra inventada	-0.182	0.126	0.1485	

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

De acuerdo con la Tabla 5.11, se puede señalar que, en el grupo de 5 años, el efecto del tipo de palabra y de la edad en meses no son significativos ($Pr(>|z|) > 0.05$), por lo que no se puede afirmar que tenga un efecto en las probabilidades de formar correctamente un diminutivo.

Para el caso de la formación de los aumentativos, se analiza también el efecto de estas dos variables:

Tabla 5.12

Influencia de la edad y del tipo de palabra, aumentativo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.018	0.016	0.2724	
Palabra inventada	-0.122	0.105	0.2468	

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.12, se puede señalar que, al igual que en el caso de los diminutivos, el efecto del tipo de palabra y de la edad en meses no son significativos ($Pr(>|z|) > 0.05$) en el grupo de 5 años, por lo que no se puede afirmar que tengan un efecto en las probabilidades de formar correctamente un aumentativo. Es decir, el resultado es similar al grupo de los más pequeños.

A continuación, se presentan los resultados del análisis para cada una de las características morfofonológicas de los términos estímulo.

3.2.2 Resultados por tipo de nombre

Este estudio se ha enfocado en los nombres (tanto comunes como propios), ya que —como se vio en el capítulo 2— se suelen formar diminutivos y aumentativos con esta categoría gramatical y porque —como se vio en el capítulo 3— esta es de las primeras categorías gramaticales que los niños adquieren.

Análisis estadístico descriptivo

En primer lugar, se presenta el porcentaje de aciertos de los niños en la formación de diminutivos y aumentativos con nombres comunes reales e inventados, y, en segundo lugar, el porcentaje de diminutivos y aumentativos formados correctamente a partir de nombres propios reales e inventados.

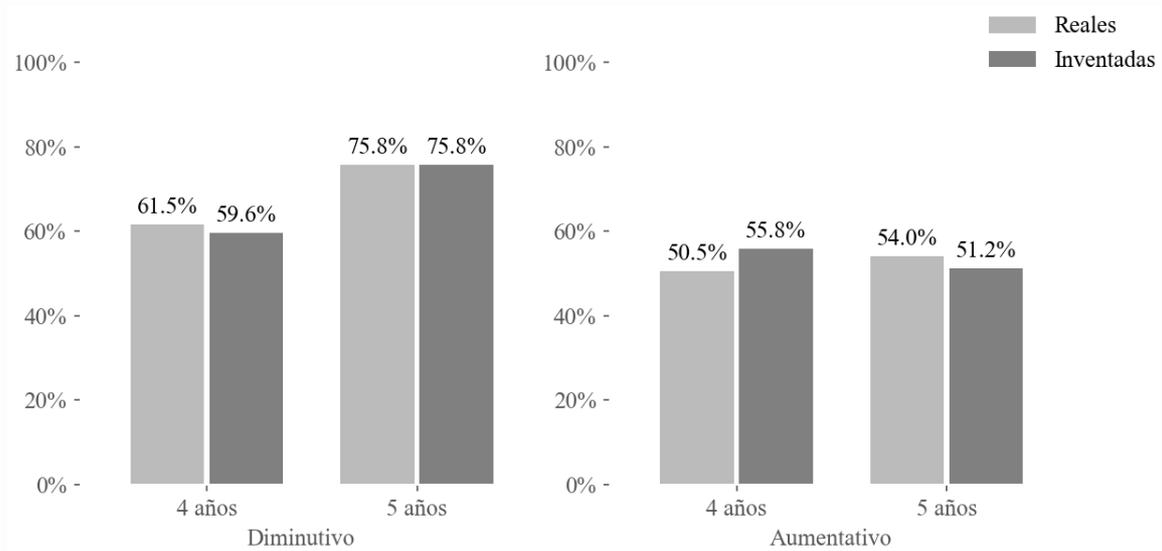
A. Nombres comunes

La Figura 5.4 muestra que, en el caso de los nombres comunes, se repite un patrón similar al visto en los resultados por tipo de palabra con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, se observa un significativo mejor desempeño de los niños del grupo de 5 años que de los niños del grupo de 4 años en la correcta formación de diminutivos con nombres comunes reales ($\Pr(>|z|) = 0.0001$) e inventados ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

Para la formación de diminutivos con nombre comunes, también se encontró que, para los niños de 4 y 5 años, no hay diferencias significativas entre los nombres comunes reales e inventados ($\Pr(>|z|) = 0.3441$ y $\Pr(>|z|) = 0.5$, respectivamente).

Figura 5.4

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con nombres comunes, según tipo de palabra y grupo de edad



En la Figura 5.4, también se puede observar que, a diferencia de los resultados para la formación de diminutivos con nombres comunes, el desempeño de los niños del grupo de 5 años no dista significativamente del de los niños del grupo de 4 años en el caso de la formación de aumentativos con nombres comunes reales ($\Pr(>|z|) = 0.2048$) ni con nombres comunes inventados ($\Pr(>|z|) = 0.1448$).

Para la formación de aumentativos con nombres comunes, para los niños del grupo de 4 años, se encontró que no hay una diferencia significativa entre los nombres comunes inventados y los reales según la prueba de hipótesis ($\Pr(>|z|) = 0.1399$), y, en el grupo de 5 años, también se observó que dicha diferencia no es significativa ($\Pr(>|z|) = 0.218$).

Finalmente, al comparar los resultados obtenidos para cada morfema mediante una prueba de hipótesis, se encontró que tanto los niños de 4 como los de 5 años tuvieron un desempeño significativamente mejor en la correcta formación de diminutivos que de aumentativos con nombres comunes reales ($\Pr(>|z|) = 0.0115$ y $\Pr(>|z|) = 0.0$, respectivamente). También, se evidenció que el grupo de 5 años se desempeñó significativamente mejor en la formación de diminutivos que de aumentativos con nombres comunes inventados ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

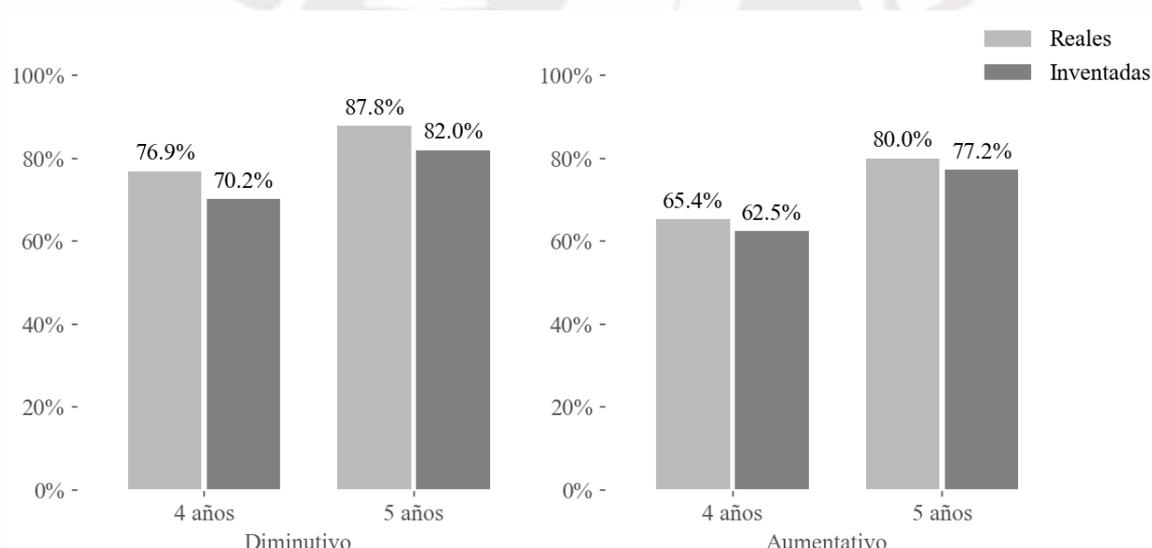
B. Nombres propios

La Figura 5.5 presenta que, en el caso de los nombres propios, se repite un patrón similar al observado en los resultados por tipo de palabra con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, se observa un significativo mejor desempeño de los niños de 5 años que de los de 4 años en la correcta formación de diminutivos con nombres propios reales ($\Pr(>|z|) = 0.0003$) y con nombres propios inventados ($\Pr(>|z|) = 0.0004$).

Para la formación de diminutivos con nombres propios, también se encontró que, para los niños de 4, no resulta significativa la diferencia entre los nombres propios reales e inventados ($\Pr(>|z|) = 0.0598$). En el caso de los niños de 5 años, se evidenció que dicha diferencia sí resulta significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0116$).

Figura 5.5

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con nombres propios, según tipo de palabra y grupo de edad



También, se evidencia un significativo mejor desempeño del grupo de 5 años que del grupo de 4 años en la correcta formación de aumentativos con nombres propios reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$) e inventados ($\Pr(>|z|) = 0.0001$).

Para la formación de aumentativos, también se evidencia que, para ambos grupos, no resulta significativa la diferencia entre los nombres propios reales e inventados ($\Pr(>|z|) = 0.2701$ y $\Pr(>|z|) = 0.1714$, respectivamente).

Por último, se muestra que todos los niños (4 y 5 años) se desempeñan significativamente mejor en la correcta formación de diminutivos que de aumentativos con nombres propios reales ($\Pr(>|z|) = 0.0047$ y $\Pr(>|z|) = 0.0014$, respectivamente).

Si comparamos los resultados obtenidos en cada tipo de nombre (Figuras 5.4 y 5.5), y a partir de realizar pruebas de hipótesis, se puede afirmar que, para el caso de los diminutivos, los niños del grupo de 4 años tuvieron un significativo mejor desempeño con los nombres propios reales (76.9 %) que con los nombres comunes reales (61.5 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0003$), y lo mismo ocurrió con los nombres propios inventados (70.2 %) y los nombres comunes inventados (59.6 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0119$). Por su parte, los niños del grupo de 5 años presentaron un comportamiento similar; es decir, tuvieron un significativo mejor desempeño en la formación de diminutivos con nombres propios reales (87.8 %) que con los nombres comunes reales (75.8 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0$), y lo mismo ocurrió con los nombres propios inventados (82 %) y los nombres comunes inventados (75.8 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0152$).

En el caso de la formación de los aumentativos, los niños del grupo de 4 años también tuvieron un desempeño significativamente mejor con los nombres propios reales (65.4 %) que con los nombres comunes reales (50.5 %) ($\Pr(>|z|) = 0.001$). Por su parte, en el grupo de los niños de 5 años, se desempeñaron significativamente mejor en la formación de aumentativos con los nombres propios reales (80 %) que con los nombres comunes reales (54 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0$), y lo mismo ocurrió con los nombres propios inventados (77.2 %) y los comunes inventados (51.2 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0$). Sin embargo, resulta llamativo que, en algunos casos, tanto los niños de 4 años como los 5 años, superan apenas el 50 % de uso correcto con dicho morfema.

Análisis de regresión logística

En este caso, se analizó el efecto que tiene el tipo de nombre (común o propio) en las probabilidades de formar correctamente los diminutivos y los aumentativos. Para interpretar el efecto del tipo de nombre se muestran las probabilidades de formar correctamente diminutivos y aumentativos en caso de que la palabra sea un nombre propio versus que sea un nombre común (caso base).

Se puede esperar que las variables ya usadas en el análisis anterior se comporten de manera similar; esto significa que en ambos grupos el efecto de la edad sea altamente significativo y el efecto del tipo de palabra no lo sea.

Para el caso de los niños del grupo de 4 años, se obtuvo los siguientes resultados para la formación de los diminutivos:

Tabla 5.13

Efecto del tipo de nombre, diminutivo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.104	0.023	0.0000	***
Palabra inventada	-0.290	0.153	0.0575	.
Nombre propio	0.537	0.152	0.0004	***

Nota. Códigos de significancia: 0 <= *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

Las variables edad en meses y nombre propio resultan significativas. Al convertir la estimación en escala logarítmica de estas variables a una escala porcentual, se evidencia que las probabilidades de formar correctamente un diminutivo aumentan en 71.11 % si la palabra es un nombre propio y en 11.01 % por cada mes adicional que tengan los niños. Sin embargo, una vez más, el tipo de palabra no resulta significativo para la correcta formación de diminutivos.

Para el caso de la formación de los aumentativos, se analiza también el efecto de estas tres variables:

Tabla 5.14

Efecto del tipo de nombre, aumentativo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.262	0.025	0.0000	***
Palabra inventada	-0.149	0.155	0.3372	
Nombre propio	0.328	0.154	0.0331	*

Nota. Códigos de significancia: 0 <= *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

Aquí vemos también que las variables edad en meses y tipo de nombre resultan significativas. Al convertir la estimación en escala logarítmica de estas variables a una escala porcentual, se evidencia que las probabilidades de formar correctamente un aumentativo aumentan en un 38.88 % si la palabra es un nombre propio y en un 29.92 % por cada mes adicional que tengan los niños. La Tabla 5.14 también muestra que el efecto del tipo de palabra no resulta significativo para la correcta formación de aumentativos en

el grupo de niños de 4 años.

Para el caso de los niños mayores de la muestra, se obtienen los siguientes resultados para la formación de los diminutivos:

Tabla 5.15

Efecto del tipo de nombre, diminutivo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.004	0.019	0.8309	
Palabra inventada	-0.185	0.127	0.1458	
Nombre propio	0.587	0.129	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

Las variables edad en meses y el tipo de palabra no resultan significativas. Sin embargo, el tipo de nombre sí resulta significativo. Al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se evidencia que las probabilidades de formar correctamente los diminutivos aumentan en un 79.79 % en el caso de que la palabra sea un nombre propio.

Para el caso de la formación de los aumentativos, se analiza también el efecto de estas tres variables:

Tabla 5.16

Efecto del tipo de nombre, aumentativo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.019	0.017	0.2538	
Palabra inventada	-0.132	0.110	0.2285	
Nombre propio	1.200	0.112	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

Al igual que en el caso de los diminutivos, solamente resulta significativo el tipo de nombre. Al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se evidencia que las probabilidades de formar correctamente los aumentativos aumentan en un 231.85 % en el caso de que la palabra sea un nombre propio.

3.2.3 Ubicación del morfema

En esta sección, se ha organizado la presentación de los resultados de acuerdo con la ubicación de los morfemas de diminutivo y aumentativo debido a que, en algunos casos,

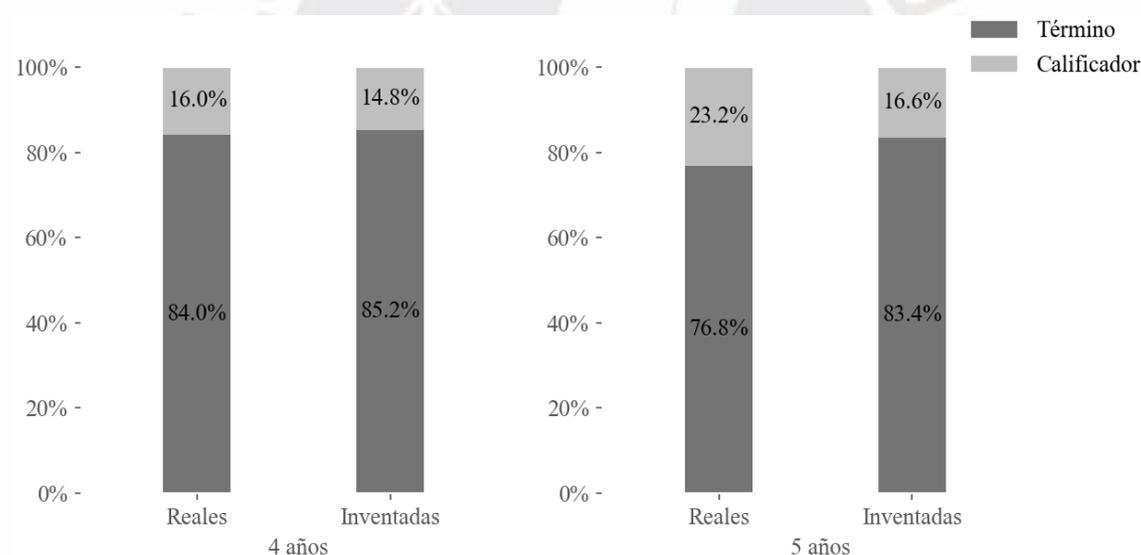
los niños no formaron el diminutivo/aumentativo con la palabra estímulo, sino que lo hicieron con su modificador, por ejemplo: *perro* > *perro chiquitín*, *Miguel* > *Miguel grandote*.

Análisis estadístico descriptivo

A partir de la Figura 5.6, se puede anotar que, en el caso de los diminutivos, los niños mayores (grupo de 5 años) derivaron una proporción significativamente mayor de modificadores que los más pequeños (grupo de 4 años) con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0058$). En el caso de la derivación de los términos meta reales, se puede afirmar que los niños de 4 años derivaron una proporción significativamente mayor que los niños de 5 años ($\Pr(>|z|) = 0.0058$).

Figura 5.6

Distribución de la ubicación del morfema diminutivo, según tipo de palabra y grupo de edad



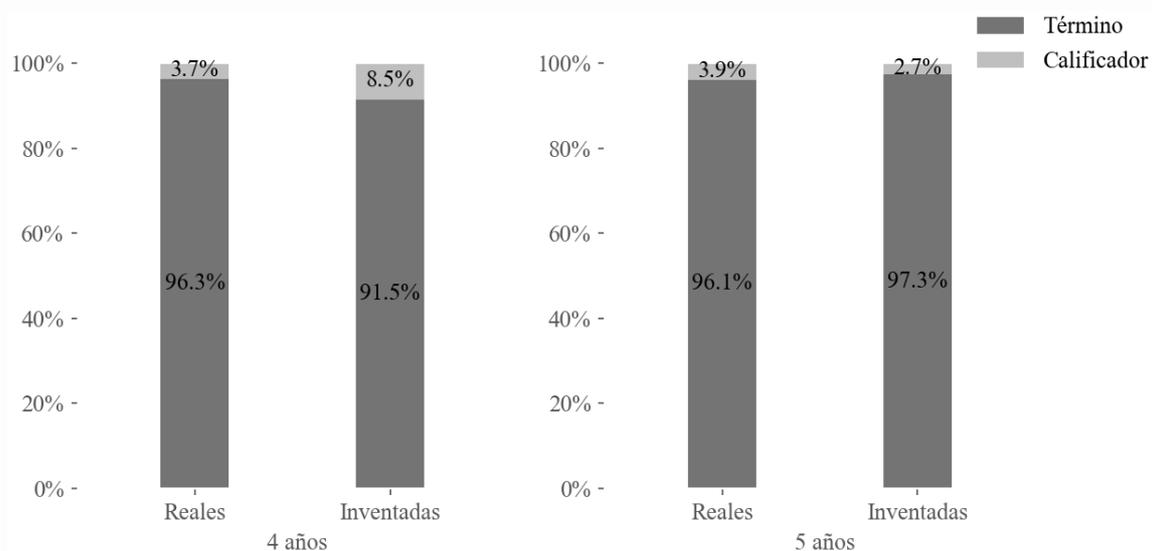
También, se puede anotar que, en ambos grupos de edad, se derivó un significativo mayor número de términos reales que modificadores reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$, para ambos grupos de edad), y lo mismo ocurrió para el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$, para ambos grupos de edad).

De acuerdo con la Figura 5.7, se puede señalar que, en el caso de los aumentativos, los niños más pequeños (grupo de 4 años) derivaron una proporción significativamente mayor de modificadores con palabras inventadas que los mayores (grupo de 5 años)

($\Pr(>|z|) = 0.0002$). Sin embargo, al comparar el desempeño de ambos grupos de edad en la formación de aumentativos con términos inventados, se evidencia que los niños de 5 años derivaron una proporción significativamente mayor de términos meta con dichas características que los niños menores ($\Pr(>|z|) = 0.0002$).

Figura 5.7

Distribución de la ubicación del morfema aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad



También, se puede afirmar que, al igual que en el caso del diminutivo, los niños de 4 y 5 años derivaron un número significativamente mayor de términos que modificadores reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$, para ambos grupos de edad), y lo mismo ocurrió para el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$, para ambos grupos de edad).

Análisis de regresión logística

Al igual que en el análisis de la forma de los morfemas de diminutivo y aumentativo, en este caso, también se ha considerado la influencia que pueden tener las variables independientes en la ubicación de los morfemas en cuestión.

Tabla 5.17

Efecto de las variables independientes en la ubicación del diminutivo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.806	0.089	0.0000	***
Palabra de 3 o más sílabas	0.665	0.335	0.0471	*
e/i/u	0.299	0.446	0.5017	
a/o + C	0.053	0.430	0.9018	
e/i/u + C	0.326	0.511	0.5229	
Palabra inventada	0.358	0.330	0.2780	
Nombre propio	-1.085	0.334	0.0012	**

Nota. Códigos de significancia: 0 <= *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.17, se puede observar que, en el grupo de 4 años, son significativas las variables para la extensión silábica, el tipo de nombre y la edad en meses, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede señalar que las probabilidades de que el diminutivo se forme con el modificador aumentan en un 94.51 % si la palabra tiene tres o más sílabas, y disminuyen en un 66.21 % si la palabra es un nombre propio y en un 55.34 % por cada mes de edad adicional.

Para el caso de la formación de los aumentativos, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.18

Efecto de las variables independientes en la ubicación del aumentativo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.097	0.066	0.1450	
Palabra de 3 o más sílabas	0.071	0.399	0.8585	
e/i/u	0.451	0.567	0.4264	
a/o + C	0.097	0.552	0.8605	
e/i/u + C	1.171	0.717	0.1027	
Palabra inventada	1.232	0.475	0.0095	**
Nombre propio	-2.422	0.597	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 <= *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.18, se puede afirmar que solo son significativas las variables para el tipo de palabra y el tipo de nombre, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede señalar que las probabilidades de que el aumentativo se forme con el modificador aumentan en un 242.96 % si la palabra es inventada y disminuyen en un 91.13 % si la palabra es un nombre propio.

En el grupo de los niños mayores de la muestra, se puede observar que son significativas las variables para el tipo de estímulo, el tipo de nombre y la edad en meses.

Tabla 5.19

Efecto de las variables independientes en la ubicación del diminutivo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.054	0.023	0.0184	*
Palabra de 3 o más sílabas	0.201	0.149	0.1787	
e/i/u	-0.010	0.208	0.9601	
a/o + C	-0.046	0.198	0.8157	
e/i/u + C	-0.014	0.247	0.9545	
Palabra inventada	-0.497	0.156	0.0014	**
Nombre propio	-1.768	0.168	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.19, se puede afirmar que son significativas las variables para el tipo de palabra, el tipo de nombre y la edad en meses, porque, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede señalar que las probabilidades de que el diminutivo se forme con el modificador disminuyen en un 39.16 % si la palabra es inventada, en un 82.94 % si la palabra es un nombre propio y en un 5.29 % por cada mes de edad adicional.

Para el caso del aumentativo, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.20

Efecto de las variables independientes en la ubicación del aumentativo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.157	0.058	0.0067	**
Palabra de 3 o más sílabas	0.762	0.383	0.0467	*
e/i/u	-0.016	0.558	0.9775	
a/o + C	0.481	0.480	0.3160	
e/i/u + C	0.110	0.635	0.8630	
Palabra inventada	-0.551	0.388	0.1556	
Nombre propio	-2.803	0.612	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.20, se puede afirmar que, en el grupo de 5 años, son significativas las variables para la extensión silábica, el tipo de nombre y la edad en meses, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede señalar que las probabilidades de que el aumentativo se forme con el modificador aumentan en un 114.31 % si la palabra tiene tres o más sílabas y en un

16.96 % por cada mes de edad adicional, y disminuyen en un 93.94 % si la palabra es un nombre propio.

3.2.4 Resumen de los resultados de productividad

Sobre los resultados de productividad, se puede señalar lo siguiente:

(i) Con relación al tipo de palabra, se evidenció que, para el caso del grupo de 4 años, el efecto del tipo de palabra no es significativo. Sin embargo, la edad en meses sí lo es para formar correctamente diminutivos y aumentativos. Para el caso del grupo de 5 años, se puede anotar que el efecto del tipo de palabra y la edad en meses no resultan significativos ni para la formación de los diminutivos ni para la de los aumentativos. Ello confirmaría que los niños pueden usar los morfemas con palabras inventadas al mismo nivel que con las palabras reales.

(ii) Acerca del tipo de nombre (común vs. propio), se puede afirmar que tanto los niños del grupo de 4 años como el de 5 años tuvieron un significativo mejor desempeño en la formación de diminutivos con nombres propios que con nombres comunes, tanto para los reales como para los inventados. También, se observó que los niños de ambos grupos de edad se desempeñaron significativamente mejor en la correcta formación de aumentativos con los nombres propios reales que con los nombres comunes reales. En el caso de los niños de 5 años, ocurrió lo mismo en el caso de los nombres propios y comunes inventados, pero no con los de 4 años.

Además, se puede anotar que, para el grupo de 4 años, las variables edad en meses y tipo de nombre tienen un efecto significativo en la formación de diminutivos y aumentativos. Para el grupo de 5 años, el tipo de nombre también tiene un efecto significativo en la formación de diminutivos y aumentativos.

(iii) Respecto a la ubicación del morfema, se encontró que, en el caso de los diminutivos, los niños de 4 y 5 años derivaron un número significativamente mayor de términos que de modificadores, tanto con palabras reales como con inventadas, y lo mismo se observó en el caso de la formación de aumentativos.

Asimismo, en el caso de los niños de 4 años, se puede observar que, para la ubicación del morfema de diminutivo, son significativas las variables para la extensión silábica, el tipo de nombre y la edad en meses. Para la ubicación del morfema de aumentativo, se observó que son significativas las variables para el tipo de palabra y el tipo de nombre.

En el caso de los niños de 5 años, se puede afirmar que, para la ubicación del morfema de diminutivo, son significativas las variables para el tipo de palabra, el tipo de nombre y la edad en meses. Para la ubicación del morfema de aumentativo, son significativas las variables para la extensión silábica, el tipo de nombre y la edad en meses.

Es importante anotar que la hipótesis 2b —la producción de las marcas de diminutivo y aumentativo podría ser mayor a la evidenciada en otras variedades porque, según autores como Carreño (1999), ello podría estar relacionado con el uso profuso que se hace del morfema diminutivo en el castellano limeño— se trabajará en la sección “Discusión y conclusiones”.

3.3 ¿Cómo emplean los morfemas los niños?

Para determinar cómo los niños emplean los morfemas de diminutivo y aumentativo, se debe indagar, en primer lugar, qué alomorfos emplean más frecuentemente, y, en segundo lugar, cómo emplean dichos morfemas y establecer si existe una progresión de reglas simples, regulares a las más irregulares y cualificadas.

3.3.1 ¿Qué alomorfos usan más frecuentemente?

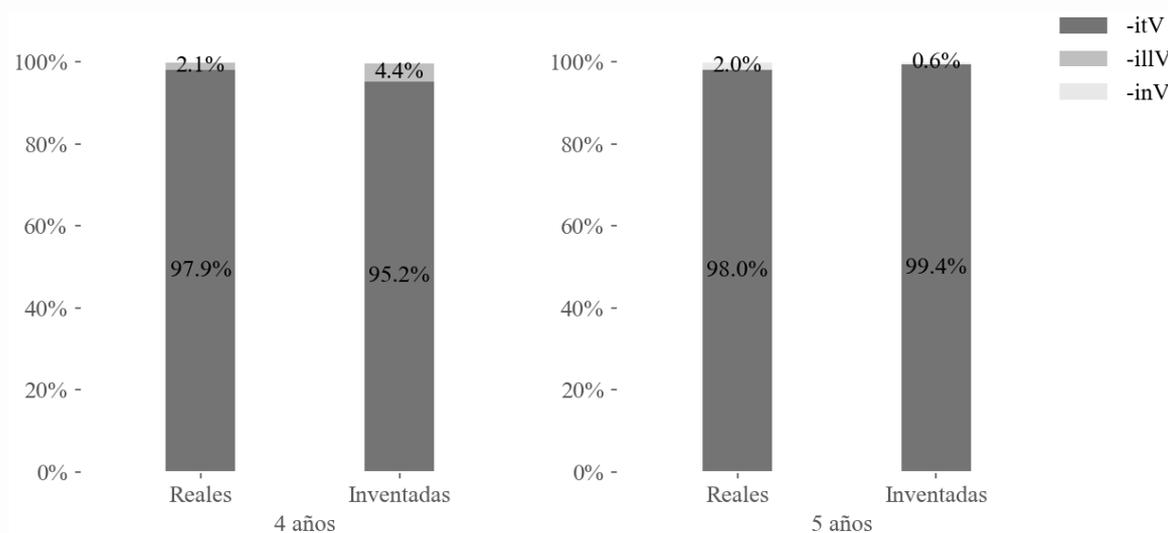
En esta sección, se ha organizado la presentación de los resultados de acuerdo con la forma del morfema para poder determinar cuáles son las formas de diminutivo y aumentativo más recurrentes en el habla infantil. Como ya se señaló, se pronostica que *-itV* (*perrito*) es la forma que aparecerá recurrentemente para el diminutivo, y, para el aumentativo, será *-azV* (*perrazo*), seguida por *-otV* (*perrote*). Es importante señalar que dicho pronóstico coincide con las respuestas brindadas por los adultos del grupo de control de esta investigación.

Análisis estadístico descriptivo

A partir de la Figura 5.8, se puede señalar que, en el caso de los diminutivos, la forma que más utilizan los niños es *-itV*, seguida muy de lejos por *-illV* e *-inV*.

Figura 5.8

Distribución del uso de las formas del morfema diminutivo, según tipo de palabra y grupo de edad



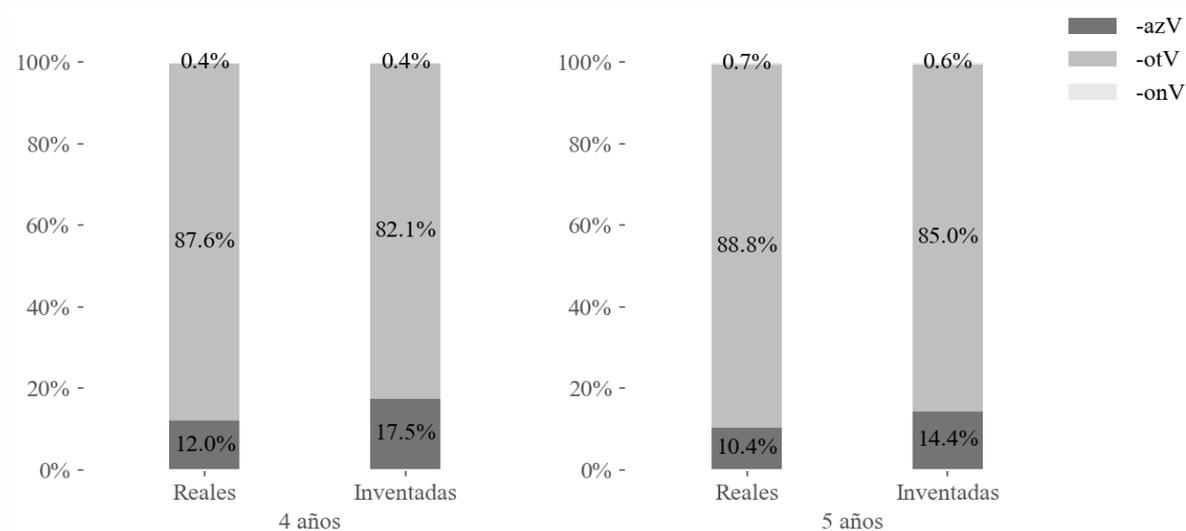
Para las formas *-illV* e *-inV*, los resultados son tan pequeños que no se logran diferenciar en la figura. Por esta razón, se presentan a continuación: en el caso de *-illV*, los niños de 4 años utilizaron esta forma en el 2.1 % de los diminutivos que formaron con las palabras reales y en el 4.4 % de los que formaron con las palabras inventadas. Dicha forma no fue empleada por los niños de 5 años. En el caso de *-inV*, los niños de 4 años no emplearon esta forma con las palabras reales, pero sí la utilizaron con las inventadas (0.4 %, equivalente a una sola emisión). Por su parte, los niños de 5 años utilizaron dicha forma en el 2 % de las palabras y en el 0.6 % de las palabras inventadas.

Si se comparan los resultados de los niños de la muestra con las respuestas de los adultos (Tablas 5.3-5.6), se puede señalar que los niños se comportan de manera muy similar que los adultos, ya que estos utilizaron mayoritariamente la forma *-itV* y solo en un caso la forma *-illV* (*Cristobalillo*).

De acuerdo con la Figura 5.9, se puede señalar que, en el caso de los aumentativos, la forma que más utilizan los niños es *-otV*, seguida muy de lejos por *-azV* y *-onV*.

Figura 5.9

Distribución del uso de las formas del morfema aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad



Si se comparan los resultados de los niños de la muestra con las respuestas de los adultos (Tablas 5.3-5.6), se puede afirmar que los niños se comportan de manera muy similar que los adultos, puesto que la forma más utilizada por estos fue *-otV*, seguida muy de lejos por *-azV* y por *-onV*.

Análisis de regresión logística

En esta sección, a diferencia de los anteriores, se realizó un análisis logístico multinomial debido a que la forma del morfema diminutivo o aumentativo tiene más de dos valores. Para interpretar los resultados, se debe considerar que, en esta sección, el caso base es la forma más recurrente del morfema de diminutivo o aumentativo.

Para la variable forma del diminutivo, los valores posibles son los siguientes: si se produce la forma *-itV* o sus variantes que, en este análisis, este es el caso base debido a que es la forma más recurrente en la muestra (y, por eso, no se muestra en la tabla); si se produce la forma *-illV* o sus variantes; y si se produce la forma *-inV* o sus variantes. En el caso de los niños más pequeños de la muestra, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.21

Efecto de las variables independientes en la forma del diminutivo, grupo de 4 años

	3 o más sílabas	e/i/u	a/o + C	e/i/u + C	Palabra inventada	Nombre propio
-illV o variantes	0.31	0.71	0.51	0.98	0.41	0.93
-inV o variantes	0.86	1.00	0.93	1.00	0.93	0.93

Si analizamos el efecto de las variables en el grupo de 4 años (Tabla 5.21), ninguno es significativo para el caso del diminutivo.

Para la variable forma del aumentativo, los valores posibles son los siguientes: se produce la forma *-azV* o sus variantes; se produce la forma *-otV* o sus variantes que, en este análisis, es el caso base debido a que es la forma más recurrente en la muestra (y, por eso, no se muestra en la tabla); y se produce la forma *-onV* o sus variantes.

Tabla 5.22

Efecto de las variables independientes en la forma del aumentativo, grupo de 4 años

	3 o más sílabas	e/i/u	a/o + C	e/i/u + C	Palabra inventada	Nombre propio
-azV o variantes	0.43	0.35	0.71	0.37	0.10	0.00
-onV o variantes	0.88	0.89	0.89	0.00	0.98	0.81

A partir de la Tabla 5.22, se puede afirmar que, para la forma *-azV*, son significativas las variables para el tipo de nombre y, para la forma *-onV*, las variables para el final absoluto, por lo que, al convertir los valores en escala logarítmica de estas variables a una escala porcentual, se puede afirmar que, en el grupo de 4 años, las probabilidades de formar correctamente un aumentativo de la forma *-azV* se reducen en un 90.49 % si la palabra es un nombre propio. Adicionalmente, se puede señalar que las probabilidades de formar correctamente un aumentativo de la forma *-onV* disminuyen en un 99.99 % si la palabra termina en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más una consonante.

En el rango de los niños mayores de la muestra, no se formaron diminutivos con el morfema *-illV*.

Tabla 5.23

Efecto de las variables independientes en la forma del diminutivo, grupo de 5 años

	3 o más sílabas	e/i/u	a/o + C	e/i/u + C	Palabra inventada	Nombre propio
<i>-inV</i> o variantes	0.9	0.53	0.22	0.28	0.05	0.01

De acuerdo con la Tabla 5.23, para la forma *-inV*, solo resultan significativos los efectos del tipo de palabra y del tipo de nombre, por lo que, al convertir los valores en escala logarítmica de estas variables a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de formar correctamente un diminutivo con el morfema *-inV* disminuyen en un 69.69 % si el tipo de palabra es inventada y en un 81.13 % si la palabra es un nombre propio.

Para el caso del aumentativo, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.24

Efecto de las variables independientes en la forma del aumentativo, grupo de 5 años

	3 o más sílabas	e/i/u	a/o + C	e/i/u + C	Palabra inventada	Nombre propio
<i>-azV</i> o variantes	0.4655	0.5038	0.7289	0.1425	0.0277	0.0000
<i>-onV</i> o variantes	0.7935	0.7287	0.9023	0.7465	0.8346	0.0417

De acuerdo con la Tabla 5.24, se puede afirmar que, para el caso de *-azV*, son significativas las variables para el tipo de palabra y el tipo de nombre, y, para el caso de *-onV*, el tipo de nombre, por lo que, al convertir los valores en escala logarítmica de estas variables a una escala porcentual, se puede señalar que, en el grupo de 5 años, las probabilidades de formar correctamente un aumentativo con el morfema *-azV* se reducen en un 66.88 % si la palabra es un nombre propio y aumentan en un 54.7 % si la palabra es inventada, y, con el morfema *-onV*, se reducen en 83.08 % si la palabra es un nombre propio.

3.3.2 ¿Cómo afectan las características de la base a la producción de morfemas?

En esta investigación, se ha catalogado como características morfofonológicas de las palabras, según las variables, a la extensión silábica y al final absoluto (para mayores detalles, ver el capítulo 4). Estas variables son importantes porque permiten indagar sobre

cómo emplean los niños los morfemas de diminutivo y aumentativo, y determinar si hay una progresión de las reglas simples, regulares a las normas más irregulares y cualificadas.

3.3.2.1 ¿Cómo afecta la extensión silábica la producción de morfemas de los niños?

En esta sección, se ha organizado la presentación de los resultados de acuerdo con el número de sílabas de las palabras que fueron utilizadas como estímulos. Se han analizado de manera diferenciada las palabras de dos sílabas y las de tres o más sílabas. Asimismo, se presenta el análisis del efecto de la extensión silábica en las probabilidades de formar correctamente un diminutivo o aumentativo para el caso de toda la muestra y para cada rango de edad.

Análisis estadístico descriptivo

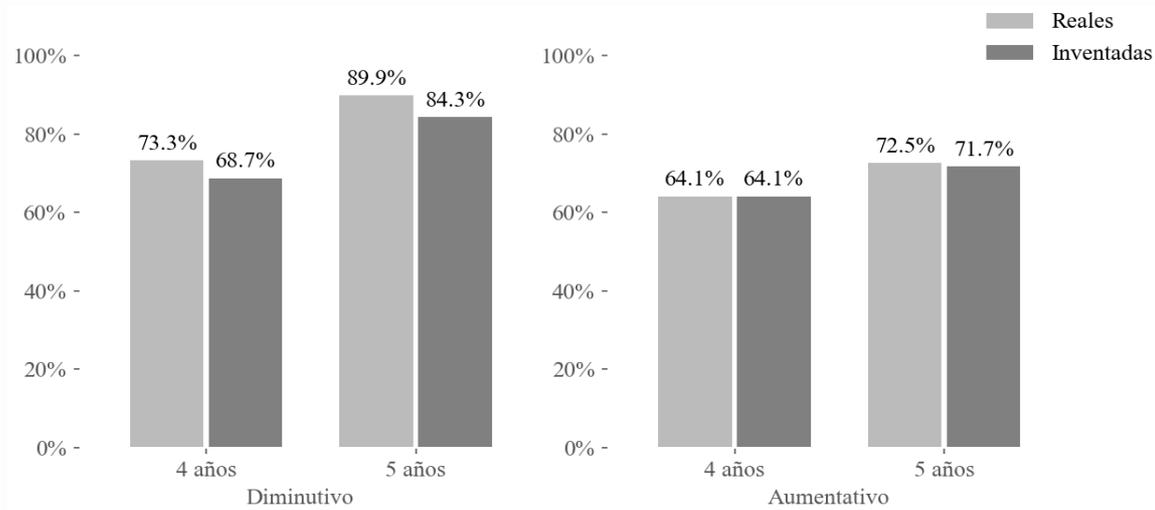
En las siguientes figuras, se presenta el porcentaje de respuestas correctas en la formación de diminutivos y aumentativos con palabras bisílabas, y con palabras de tres o más sílabas.

A. Dos sílabas

A partir de la Figura 5.10, se puede notar que, en el caso de las palabras de dos sílabas, se sigue un patrón similar al observado en los resultados por características léxico-semánticas con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, al comparar los resultados obtenidos mediante una prueba de hipótesis, se puede afirmar que los niños de 5 años tuvieron un significativo mejor desempeño que los de 4 años en la formación de diminutivos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$), y lo mismo ocurrió en el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$). Este comportamiento también se evidenció en la formación de aumentativos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0189$).

Figura 5.10

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras de dos sílabas, según tipo de palabra y grupo de edad



También, se encontró que tanto los niños de 4 años como los de 5 años se desempeñaron significativamente mejor en la correcta formación de diminutivos que de aumentativos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0247$ y $\Pr(>|z|) = 0.0$, respectivamente). En el caso del grupo de 5 años, ocurrió lo mismo en el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

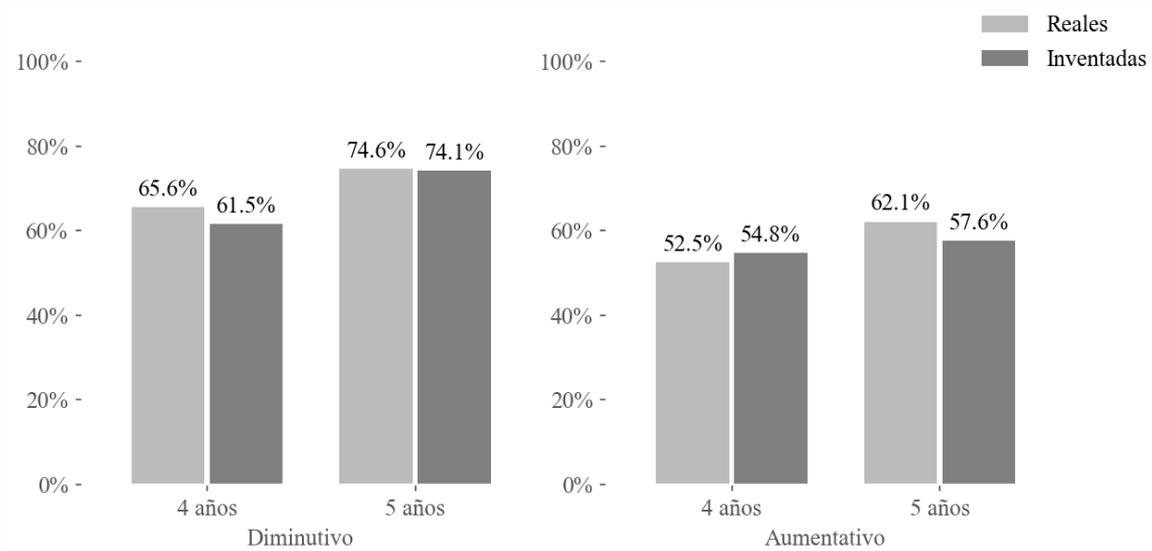
B. Tres o más sílabas

La Figura 5.11 muestra que, en el caso de las palabras de tres o más sílabas, se sigue un patrón similar al observado en los resultados por características léxico-semánticas con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, al comparar los resultados obtenidos mediante una prueba de hipótesis, se puede afirmar que los niños de 5 años tuvieron un desempeño significativamente mejor que los de 4 años en la formación de diminutivos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0082$) e inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0005$). También, se evidenció este comportamiento en la formación de aumentativos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0092$).

En el caso de la formación de aumentativos por los niños de 4 años, no hubo diferencias significativas entre palabras reales e inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.3167$), contrario a lo esperado.

Figura 5.11

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras de tres o más sílabas, según tipo de palabra y grupo de edad



También, se encontró que los de 5 años se desempeñaron significativamente mejor en la correcta formación de diminutivos que de aumentativos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$), y ocurrió lo mismo en el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

Si comparamos los resultados obtenidos con las palabras de dos sílabas (Figura 5.10) con los de las de tres o más sílabas (Figura 5.11), y a partir de realizar pruebas de hipótesis, se puede señalar que, para el caso de los diminutivos, la diferencia entre los resultados obtenidos por el grupo de los niños de 4 años no resulta significativa. Por su parte, los niños de 5 años tuvieron un significativamente mejor desempeño en la formación de diminutivos con palabras de dos sílabas reales (89.9 %) que con las palabras de tres o más sílabas reales (74.6 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0$), y lo mismo ocurrió en el caso de las palabras inventadas de dos sílabas (84.3 %) y las inventadas de tres o más sílabas (74.1 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0002$).

En el caso de formación de aumentativos, los niños de 4 años también tuvieron un significativo mejor desempeño con las palabras de dos sílabas reales (64.1 %) que con las de tres o más sílabas reales (52.5 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0083$). Sin embargo, en el caso de las palabras inventadas, la diferencia entre los resultados obtenidos no fue significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0264$). Por su parte, el grupo de los niños de 5 años se desempeñó significativamente mejor en la formación de aumentativos con las palabras de dos sílabas

reales (72.5 %) que con las de tres o más sílabas reales (62.1 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0009$), y lo mismo ocurrió para el caso de las palabras inventadas de dos sílabas (71.7 %) y las inventadas de tres o más sílabas (57.6 %) ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

Análisis de regresión logística

Para el caso de la extensión silábica, se presenta el efecto de esta variable en las probabilidades de formar correctamente diminutivos y aumentativos con palabras de tres o más sílabas versus con palabras de dos sílabas (caso base). En el rango de los niños de 4 años, se obtienen los siguientes resultados para el caso del diminutivo:

Tabla 5.25

Efecto de la extensión silábica del estímulo, diminutivo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	$\Pr(> z)$	Significancia
Edad	0.111	0.023	0.0000	***
Palabra inventada	-0.287	0.152	0.0590	.
Palabra de 3 o más sílabas	-0.346	0.152	0.0224	*

Nota. Códigos de significancia: $0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1$

A partir de la Tabla 5.25, se puede señalar que el efecto de la edad en meses y de la extensión silábica son significativos, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de formar correctamente un diminutivo disminuyen en 29.25 % si la palabra es de tres sílabas o más.

Para el caso del aumentativo, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.26

Efecto de la extensión silábica del estímulo, aumentativo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	$\Pr(> z)$	Significancia
Edad	0.268	0.025	0.0000	***
Palabra inventada	-0.149	0.156	0.3375	
Palabra de 3 o más sílabas	-0.505	0.156	0.0012	**

Nota. Códigos de significancia: $0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1$

De acuerdo con la Tabla 5.26, se puede señalar que, al igual que en el caso del diminutivo, el efecto de la edad en meses y de la extensión silábica son significativos, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de formar correctamente un aumentativo

disminuyen en 39.68 % si la palabra es de tres sílabas o más.

Para el caso de los niños mayores, se obtienen los siguientes resultados para la formación de los diminutivos:

Tabla 5.27

Efecto de la extensión silábica del estímulo, diminutivo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.004	0.020	0.8298	
Palabra inventada	-0.187	0.128	0.1433	
Palabra de 3 o más sílabas	-0.844	0.134	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.27, se puede señalar que, en el grupo de 5 años, solo el efecto de la extensión silábica es significativo, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de formar correctamente un diminutivo disminuyen en un 56.98 % si la palabra es de tres sílabas o más.

Para el caso de la formación de los aumentativos, se analiza también el efecto de estas tres variables:

Tabla 5.28

Efecto de la extensión silábica del estímulo, aumentativo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.018	0.016	0.2684	
Palabra inventada	-0.124	0.106	0.2428	
Palabra de 3 o más sílabas	-0.551	0.107	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

De acuerdo con la Tabla 5.28, se puede señalar que, al igual que en el caso de los diminutivos, solo el efecto de la extensión silábica es significativo en el grupo de 5 años, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de formar correctamente un aumentativo disminuyen en 42.39 % si la palabra es de tres sílabas o más. En ambos casos, la disminución es mayor que en el grupo de 4 años.

3.3.2.2 ¿Cómo afecta el final absoluto de la base la producción de morfemas de los niños?

En esta sección, se ha organizado la presentación de los resultados de acuerdo con el final absoluto de las palabras reales e inventadas debido a que, como se detalló en el capítulo 2, las distintas formas de los morfemas de diminutivo y aumentativo aparecen dependiendo de las terminaciones de las bases con que se combinan, y porque algunos estudios muestran que a los niños les cuesta formar diminutivos y aumentativos con palabras terminadas en consonantes (para mayores detalles, revisar el capítulo 3).

Análisis estadístico descriptivo

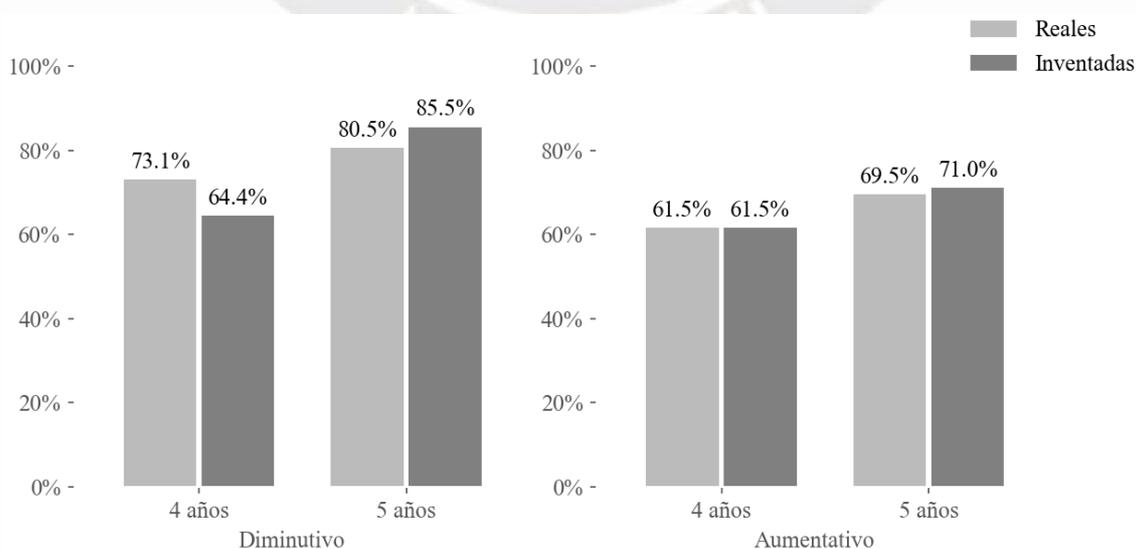
En las siguientes figuras, se presenta el porcentaje de respuestas correctas en la formación de diminutivos y aumentativos con palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o*, con palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u*, con palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o* más consonantes, y con palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más consonante.

A. Palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o*

En la siguiente figura, se presenta el porcentaje de respuestas correctas de los niños en la formación de diminutivos y aumentativos con palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o*.

Figura 5.12

*Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o*, según tipo de palabra y grupo de edad*



A partir de la Figura 5.12, se puede afirmar que, en el caso de las palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o*, se sigue un patrón similar al observado en los resultados por características léxico-semánticas con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, al comparar los resultados obtenidos mediante pruebas de hipótesis, se evidencia que los niños de 5 años se desempeñaron significativamente mejor que los de 4 años en la formación de diminutivos con palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

Sin embargo, llaman la atención los resultados del grupo de 5 años debido a que se esperaba que los niños se desempeñaran mejor con las palabras reales que con las palabras inventadas. A partir de una prueba de hipótesis, se pudo determinar que esta diferencia no es significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0916$).

En el caso de la formación de aumentativos, llaman la atención los resultados del grupo de 5 años debido a que se esperaba que los niños se desempeñaran mejor con las palabras reales que con las palabras inventadas, pero una prueba de hipótesis mostró que esta diferencia no es significativa ($\Pr(>|z|) = 0.3714$).

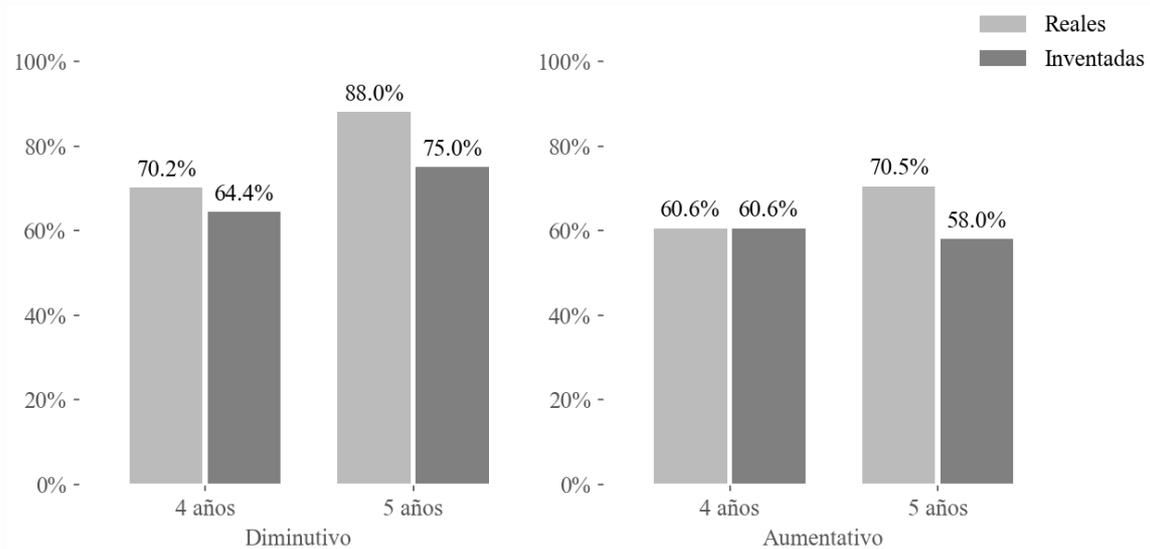
Finalmente, la comparación de los resultados reveló que los niños de 5 años se desempeñan significativamente mejor en la formación de diminutivos que de aumentativos tanto con las palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0055$) como con las inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0002$).

B. Palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u*

A continuación, se presenta el porcentaje y la cantidad de aciertos de los niños en la formación de diminutivos y aumentativos con palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u*. A partir de la Figura 5.13, se puede anotar que, en el caso de los diminutivos, se sigue un patrón similar al observado en los resultados por características léxico-semánticas con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, al comparar los resultados obtenidos mediante pruebas de hipótesis, se encontró que los niños de 5 años se desempeñaron significativamente mejor que los de 4 años en la correctamente formación de diminutivos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0001$).

Figura 5.13

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales -e, -i o -u, según tipo de palabra y grupo de edad



Como se observa en la Figura 5.13, se puede señalar que los niños de 4 años tuvieron el mismo desempeño en la formación de aumentativos con las palabras reales e inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.5$), y que los de 5 años se desempeñaron significativamente mejor en la formación de aumentativos con palabras reales que con inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0046$).

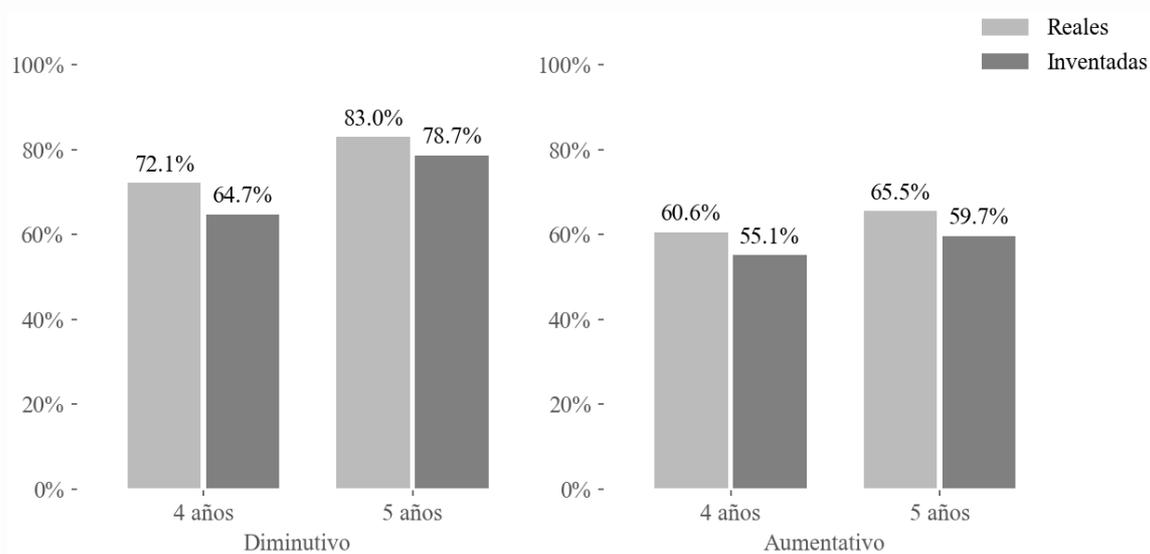
Finalmente, se puede afirmar que, en el caso del grupo de 5 años, se desempeñaron significativamente mejor en la correcta formación de diminutivos que de aumentativos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$) y lo mismo ocurrió para el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0002$).

C. Palabras terminadas en las vocales -a u -o más consonante

En la siguiente figura, se presenta el porcentaje de respuestas correctas de los niños en la formación de diminutivos y aumentativos con palabras terminadas en las vocales -a u -o más consonante. A partir de la Figura 5.14, se puede señalar que, en el caso de los diminutivos, se sigue un patrón similar al observado en los resultados por características léxico-semánticas con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, se observa que los niños de 5 años se desempeñaron significativamente mejor que los de 4 años en la correcta formación de diminutivos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0132$) y lo mismo ocurrió para el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0007$).

Figura 5.14

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales -a u -o más consonante, según tipo de palabra y grupo de edad



También, se puede afirmar que, en el caso de los niños de 5 años, se desempeñaron significativamente mejor en la formación de diminutivos que de aumentativos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$) y lo mismo se evidencia en el caso de las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$).

D. Palabras terminadas en las vocales -e, -i o -u más consonante

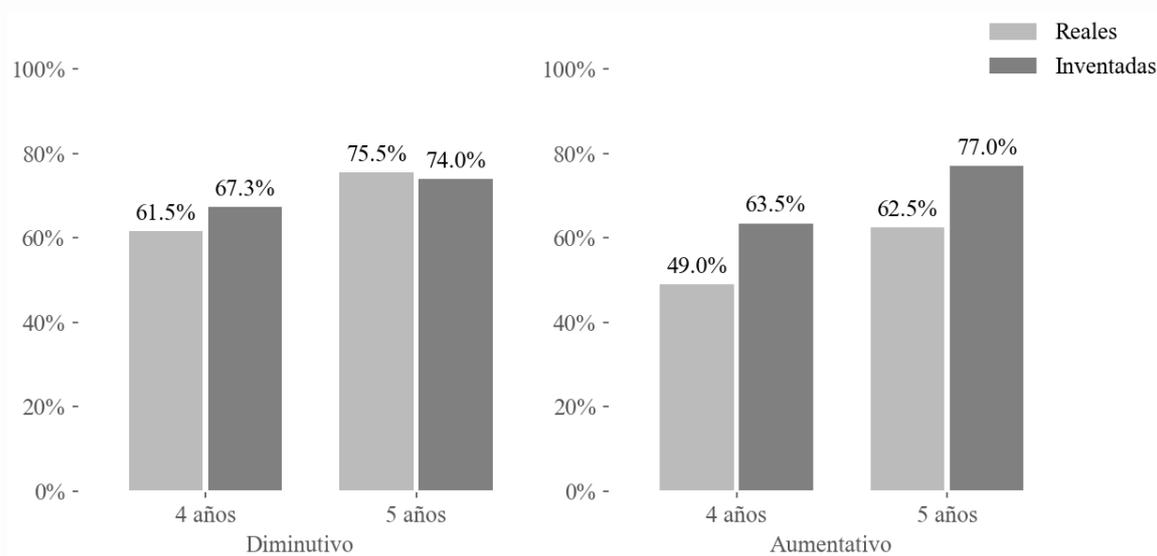
A continuación, se presenta el porcentaje y la cantidad de respuestas correctas de los niños en la formación de diminutivos y aumentativos con palabras terminadas en las vocales -e, -i o -u más consonante. A partir de la Figura 5.15, se puede señalar que, en el caso de los diminutivos, se sigue un patrón similar al observado en los resultados por características léxico-semánticas con relación a la progresión asociada a la edad. Es decir, se encontró que los niños de 5 años se desempeñan significativamente mejor que los de 4 años en la correcta formación de los diminutivos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0056$).

También, se puede afirmar que se evidencia una progresión en el desarrollo de la formación de los aumentativos con palabras reales terminadas en -e, -i o -u más consonante ($\Pr(>|z|) = 0.0121$). Sin embargo, una vez más, llaman la atención los resultados del grupo de 4 años y el grupo de 5 años debido a que se esperaba que los niños se desempeñaran mejor con las palabras reales que con las palabras inventadas. A partir de una prueba de hipótesis, se pudo determinar que, en el caso de los niños de 4 años, esta

diferencia no es significativa ($\Pr(>|z|) = 0.0442$), pero que, en el caso del grupo de 5 años, sí lo es ($\Pr(>|z|) = 0.0058$).

Figura 5.15

Uso correcto de los morfemas de diminutivo y aumentativo con palabras terminadas en las vocales -e, -i o -u más consonante, según tipo de palabra y grupo de edad



Análisis de regresión logística

En el caso del final absoluto de los términos estímulo, el coeficiente resultante representa el cambio en las probabilidades de formar correctamente los diminutivos o los aumentativos si se compara el final absoluto base (palabras terminadas en *-a* o en *-o*) con los otros finales posibles en este estudio: palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u*, palabras terminadas en *-a* o en *-o* más consonante, y palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más consonante.

En el caso de los niños más pequeños, se obtienen los siguientes resultados para la formación de los diminutivos:

Tabla 5.29

Efecto del final absoluto del estímulo, diminutivo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	$\Pr(> z)$	Significancia
e/i/u	-0.069	0.214	0.7485	
a/o + C	-0.027	0.204	0.8949	
e/i/u + C	-0.284	0.229	0.2149	

Nota. Códigos de significancia: $0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1$

A partir de la Tabla 5.29, se puede afirmar que, en el grupo de 4 años, ninguno de los finales de las palabras produce un efecto significativo ($\Pr(>|z|) > 0.05$), por lo que no se puede afirmar que tengan alguna influencia sobre la correcta formación de los diminutivos en este rango de edad.

Para el caso del aumentativo, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.30

Efecto del final absoluto del estímulo, aumentativo, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	$\Pr(> z)$	Significancia
e/i/u	-0.048	0.219	0.8267	
a/o + C	-0.213	0.208	0.3056	
e/i/u + C	-0.370	0.236	0.1171	

Nota. Códigos de significancia: $0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1$

De acuerdo con la Tabla 5.30, al igual que en el caso de los diminutivos, ninguno de los finales de las palabras produce un efecto significativo ($\Pr(>|z|) > 0.05$), por lo que no se puede afirmar que tengan alguna influencia sobre la correcta formación de los aumentativos en este rango de edad.

En este caso, cabe anotar que, en la hipótesis 3b, se pronosticó que los niños responderían mejor ante las palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o* debido a que son las que se combinan con la forma más sencilla (sin interfijos) del morfema de diminutivo. Es decir, dicho final absoluto favorecería la formación correcta de diminutivos. Sin embargo, ello no ocurrió en el caso del grupo de 4 años. Estos resultados se discutirán en el siguiente capítulo.

En el caso de los niños mayores, se obtienen los siguientes resultados para la formación de los diminutivos:

Tabla 5.31

Efecto del final absoluto del estímulo, diminutivo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	$\Pr(> z)$	Significancia
e/i/u	-0.103	0.185	0.5785	
a/o + C	-0.151	0.175	0.3876	
e/i/u + C	-0.528	0.190	0.0055	**

Nota. Códigos de significancia: $0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1$

A partir de la Tabla 5.31, se puede señalar que, en el caso de los niños mayores, solo resulta significativo ($\Pr(>|z|) < 0.05$) el efecto de las palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más una consonante. En ese sentido, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de formar correctamente un diminutivo se reducen en un 41 % con palabras que tienen este tipo de final.

Para el caso del aumentativo, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.32

Efecto del final absoluto del estímulo, aumentativo, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
e/i/u	-0.273	0.151	0.0707	.
a/o + C	-0.361	0.143	0.0120	*
e/i/u + C	-0.152	0.166	0.3587	

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

De acuerdo con la Tabla 5.32, se puede señalar que, en el caso de los niños mayores de la muestra, el final absoluto que presenta significancia es las vocales *-a* u *-o* más consonante, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de formar correctamente un aumentativo disminuye en un 30.27 % cuando la palabra tiene este tipo de final.

3.3.3 Resumen de los resultados de uso

De acuerdo con los resultados de uso, se puede señalar lo siguiente:

- (i) En el caso de los diminutivos, la forma que más utilizan los niños es *-itV*, seguida muy de lejos por *-illV* e *-inV*, y, en el caso de los aumentativo, la forma que más utilizan los niños es *-otV*, seguida muy de lejos por *-azV* y *-onV*. Estos resultados muestran que los niños siguen la norma de los adultos de su variedad, en este caso, el castellano limeño.

Además, se encontró que, en el grupo de 4 años, ninguna de las variables independientes (extensión silábica, final absoluto, tipo de palabra y tipo de nombre) determinan que se use una u otra forma de diminutivo. Para el caso del aumentativo, se puede afirmar que, para la forma *-azV*, se reducen significativamente las probabilidades de formar correctamente un

aumentativo si la palabra es un nombre propio y, para la forma *-onV*, disminuyen significativamente las probabilidades si la palabra termina en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más una consonante.

En el grupo de los niños de 5 años, se evidenció que, para la forma *-inV*, se reducen significativamente las probabilidades de formar correctamente un diminutivo si la palabra es inventada o un nombre propio. Para el caso del aumentativo, se puede señalar que, para el caso de *-azV*, disminuyen las probabilidades de formar correctamente un aumentativo si la palabra es un nombre propio y aumentan si es inventada, y, para la forma *-onV*, se reducen las probabilidades si la palabra es un nombre propio.

- (ii) Sobre las características de la base en la producción de los morfemas, en primer lugar, se observó el efecto de la extensión silábica en la formación de diminutivos y aumentativos.

Se puede señalar que, en ambos grupos de edad, el efecto de la extensión silábica es significativo para la formación de diminutivos y aumentativos, ya que los niños produjeron más respuestas correctas que incorrectas con los términos de dos sílabas que con los de tres, tanto con palabras reales como con inventadas.

En segundo lugar, se determinó el efecto del final absoluto de la base en la formación de diminutivos y aumentativos. Al respecto, se puede anotar que, en el grupo de los niños de 4 años, ninguno de los finales de las palabras produce un efecto significativo en las probabilidades de formar correctamente un diminutivo o un aumentativo. En el grupo de los niños de 5 años, se evidenció que resulta significativo para la formación de diminutivos el efecto de las palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más una consonante, puesto que reduce las probabilidades de formar correctamente un diminutivo. Para el caso del aumentativo, se puede afirmar que el final absoluto que presenta significancia es las vocales *-a* u *-o* más consonante, ya que disminuye las probabilidades de formar correctamente un aumentativo.

3.4 ¿Cómo expresan los niños la noción de diminutivo/aumentativo?

En esta sección, se presenta el análisis del criterio semántico de noción de diminutivo y de aumentativo para responder a la última pregunta de investigación de esta tesis: ¿Cómo reproducen los niños las nociones asociadas con los diminutivos y los aumentativos?

En ese sentido, en esta investigación, se ha tenido especial atención en indagar qué recursos utilizan los niños de la muestra para reproducir las nociones semánticas o pragmáticas que se asocian a los morfemas de diminutivo y aumentativo. Como se ha señalado en el capítulo 3, los adultos hablantes de castellano y los niños que están adquiriendo esta lengua reproducen de forma canónica los valores de estos morfemas, es decir, a través de la derivación de nombres comunes y nombres propios, adjetivos, adverbios, entre otros.

Sin embargo, como también se vio en el capítulo 3, esta no sería la única forma que los hablantes de castellano utilizan para reproducir los significados asociados a estos sufijos. Entre los recursos presentados, se encuentran (i) el uso de formas acortadas (*mamá* > *mami*); (ii) el uso de adjetivos que pueden tener un morfema de diminutivo/aumentativo o no (*perro* > *perro grandote*, *enorme perro*); y (iii) el uso de partículas intensificadoras (*casa* > *mini casa*, *casa mini mini*). También, se considera el uso de la entonación y de gestos, pero como intensificadores o como portadores del valor afectivo que se le atribuye a estos morfemas. Por ello, en esta segunda parte del análisis de las emisiones infantiles, se busca indagar sobre la producción de las nociones de diminutivo o aumentativo más allá de la manera prototípica o morfológica.

Análisis estadístico descriptivo

En las siguientes figuras, se muestra el porcentaje y la cantidad de producciones infantiles en las que (i) no se produjo ni los morfemas en cuestión ni las nociones asociadas a estos; (ii) se reprodujo solo la noción de diminutivo y aumentativo, pero no por medio de la afijación de la base, sino utilizando los recursos antes mencionados; y (iii) se produjo el morfema en cuestión y las nociones asociadas a este.

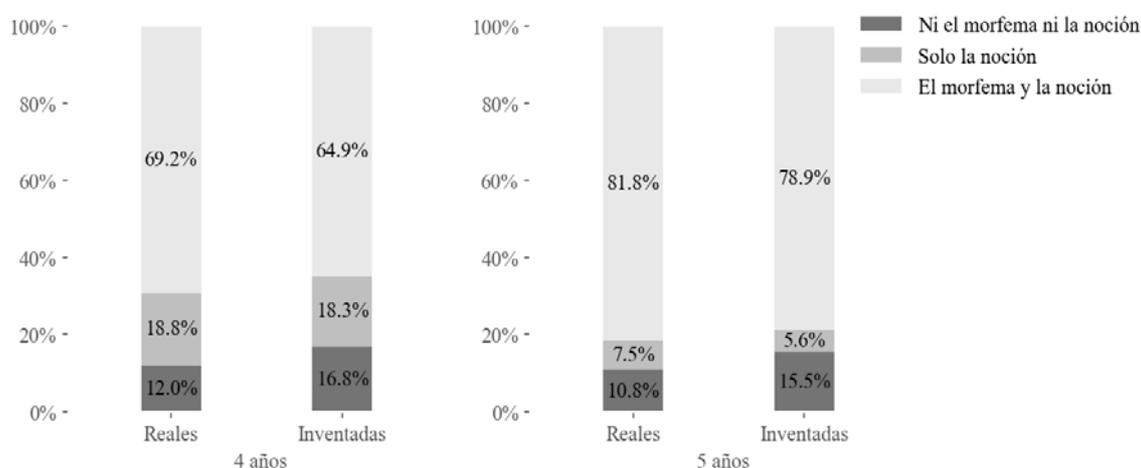
Cabe señalar que se ha categorizado como “No se produce ni el morfema ni la noción” a todas las emisiones infantiles en las que no se produjeron estos y aquellas en las que no se cumplía con los “Criterios de codificación” que se presentaron al inicio de este

capítulo.

A partir de Figura 5.16, se puede afirmar que la diminutivización es un proceso altamente productivo en castellano, y que, en más del 69.2 % de los casos, los niños de la muestra llevaron a cabo dicho proceso empleando los morfemas de diminutivo. También, se evidencia una significativa progresión en el desarrollo de la formación de diminutivos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0$) y lo mismo ocurrió con las palabras inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0$). Es decir, a mayor edad de los niños, estos tienen un mejor desempeño en la formación de diminutivos con nombres reales e inventados.

Figura 5.16

Producción de la noción de diminutivo, según tipo de palabra y grupo de edad



Sobre las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de diminutivo” mediante recursos sintácticos²⁹, se encontró que solo en el 18.8 % de las emisiones con palabras reales y en el 18.3 % con inventadas, los niños del grupo de 4 años produjeron dicha noción de una forma no prototípica o morfológica. En el caso de los niños de 5 años, se observó que solo, en el 7.5 % de las emisiones con palabras reales y en el 5.6 % con inventadas, produjeron dicha noción de una manera no prototípica o morfológica.

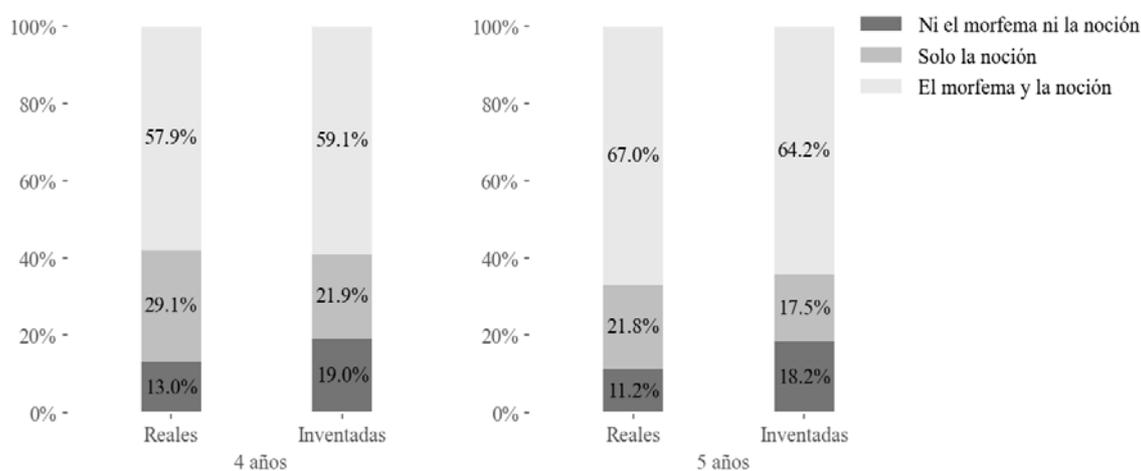
Como se puede observar en la Figura 5.17, se encuentra que, al igual que la diminutivización, la aumentativización es un proceso altamente productivo, y que, en más del 57 % de los casos, los niños de la muestra llevaron a cabo este proceso utilizando los morfemas de aumentativo. También, se evidencia una significativa progresión en el

²⁹ En este caso, los niños comunicaron las nociones de diminutivo y aumentativo mediante el uso de adjetivos y nombres, afijos intensificadores y la repetición de los afijos intensificadores.

desarrollo de la formación de aumentativos con palabras reales ($\Pr(>|z|) = 0.0009$) y lo mismo ocurrió con las inventadas ($\Pr(>|z|) = 0.0402$).

Figura 5.17

Producción de la noción de aumentativo, según tipo de palabra y grupo de edad



Sobre las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de aumentativo” mediante recursos sintácticos, se encontró que, en el 29.1 % de las emisiones con palabras reales y en el 21.9 % con inventadas, los niños del grupo de 4 años produjeron dicha noción de una forma no prototípica o morfológica. En el caso de los niños de 5 años, se observó que, en el 21.8 % de las emisiones con palabras reales y en el 17.5 % con inventadas, produjeron dicha noción de una manera no prototípica o morfológica.

Tanto en el caso de los diminutivos como de los aumentativos, las formas no prototípicas que los niños utilizaron fueron las siguientes. Cabe anotar que, en algunas emisiones infantiles, el recurso o la forma no morfológica reemplazó a los morfemas en cuestión y que, en otros casos, los reforzó. En las Figuras 5.16 y 5.17, y en el análisis de regresión logística, solo se han tomado en cuenta los casos en que el uso de estos recursos reemplazó al morfema en cuestión:

- (i) Uso de adjetivos y de otros nombres: en vez de usar los morfemas en cuestión, los niños utilizaron frases adjetivas (*Miniel grande, pañal pequeño*) y frases nominales (*Tamel bebé, papá biberón*).
- (ii) Uso de afijos intensificadores: el único intensificador que los niños de la muestra utilizaron fue *mini*: *dipucal mini, león mini*.

- (iii) Repetición de los intensificadores: para el caso de los diminutivos, algunos niños repitieron el intensificador: *túnel mini mini, lápiz mini mini*, y, para el caso del aumentativo, duplicaron la base: *Tuti Tuti*.

Otros recursos que los niños emplearon son los siguientes, pero estos no han sido contabilizados en las Figuras 5.16 y 5.17, y tampoco han sido considerados en el análisis de regresión logística. Es importante señalar que estos recursos, en algunos casos, reemplazaron a los morfemas y, en otros casos, reforzaron los significados asociados a estos:

- (i) Entonación y gestos: los niños realizaron, en algunos casos, gestos con las manos para denotar tamaño pequeño o grande, y, en otros casos, produjeron los términos imitando la forma de hablar de los bebés o de niños pequeños, o empleando un tono de voz más dulce o cariñosa.
- (ii) Además, se encontró que, en algunos casos, se estrechaban las vocales (*biberón > bibirín*) para denotar pequeñez o se alargaban (*perro > perroooo*) para indicar un tamaño grande. También, es importante anotar que, en algunos casos, los niños se autocorrigieron o dudaron con relación a sus respuestas: *¿Pepote?, Ger... ¿Cómo se llamaba? Gertrudis grande*.

Análisis de regresión logística

Al igual que en el análisis de la forma y en la ubicación de los morfemas de diminutivo y aumentativo, en este caso, también se ha considerado la influencia que pueden tener las variables independientes en que reproduzca la noción o significado, pero no los morfemas en cuestión.

En el grupo de 4 años, se obtienen los siguientes resultados para el caso del diminutivo:

Tabla 5.33

Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de diminutivo” mediante recursos sintácticos, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.124	0.040	0.0019	**
Palabra de 3 o más sílabas	-0.464	0.274	0.0902	.
e/i/u	-0.142	0.380	0.7092	
a/o + C	-0.155	0.364	0.6711	
e/i/u + C	-0.458	0.410	0.2645	
Palabra inventada	-0.178	0.285	0.5317	
Nombre propio	-1.359	0.283	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 <= *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.33, se puede afirmar que son significativas las variables para tipo de nombre y la edad en meses, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede señalar que las probabilidades de que se produzca la noción de diminutivo mediante recursos sintácticos disminuyen en un 74.3 % si la palabra es un nombre propio y en un 11.7 % por cada mes de edad adicional.

Para el caso del aumentativo, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.34

Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de aumentativo” mediante recursos sintácticos, grupo de 4 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.047	0.010	0.0000	***
Palabra de 3 o más sílabas	-0.670	0.154	0.0000	***
e/i/u	-0.065	0.218	0.7640	
a/o + C	-0.335	0.203	0.0977	.
e/i/u + C	-0.356	0.240	0.1388	
Palabra inventada	-0.733	0.155	0.0000	***
Nombre propio	-1.267	0.158	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 <= *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

De acuerdo con la Tabla 5.34, se puede afirmar que son significativas las variables para extensión silábica, tipo de palabra, tipo de nombre y la edad en meses, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede afirmar que las probabilidades de que se produzca la noción de aumentativo mediante recursos sintácticos disminuyen en un 64.96 % si la palabra es un nombre propio, en un 43.08 % si la palabra es de tres o más sílabas, en un 37.27 % si es una palabra inventada y en un 24.01 % por cada mes de edad adicional.

En el caso de los niños mayores de la muestra, se obtienen los siguientes resultados para el caso del diminutivo:

Tabla 5.35

Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de diminutivo” mediante recursos sintácticos, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	0.017	0.039	0.6577	
Palabra de 3 o más sílabas	-0.277	0.285	0.3309	
e/i/u	0.336	0.388	0.3870	
a/o + C	0.150	0.356	0.6734	
e/i/u + C	0.190	0.403	0.6366	
Palabra inventada	-0.646	0.276	0.0191	*
Nombre propio	-1.586	0.309	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

A partir de la Tabla 5.35, se puede anotar que son significativas las variables para tipo de palabra y tipo de nombre, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede señalar que las probabilidades de que se produzca la noción de diminutivo mediante recursos sintácticos disminuyen en un 79.52 % si la palabra es un nombre propio y en un 47.6 % si la palabra es inventada.

Para el caso de aumentativo, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 5.36

Efecto de las variables independientes en las emisiones infantiles que presentan “Solo la noción de aumentativo” mediante recursos sintácticos, grupo de 5 años

Variable	Estimación	Error estándar	Pr(> z)	Significancia
Edad	-0.052	0.029	0.0729	.
Palabra de 3 o más sílabas	-0.737	0.199	0.0002	***
e/i/u	-0.113	0.276	0.6830	
a/o + C	-0.329	0.258	0.2017	
e/i/u + C	-0.178	0.317	0.5743	
Palabra inventada	-0.750	0.198	0.0001	***
Nombre propio	-1.390	0.206	0.0000	***

Nota. Códigos de significancia: 0 < = *** < 0.001 < ** < 0.01 < * < 0.05 < . < 0.1 < " < 1

De acuerdo con la Tabla 5.36, se puede afirmar que son significativas las variables para tipo de palabra, tipo de nombre y la extensión silábica, por lo que, al convertir la estimación en escala logarítmica de esta variable a una escala porcentual, se puede señalar que las probabilidades de que produzca la noción de aumentativo mediante recursos

sintácticos disminuyen en un 75.09 % si la palabra es un nombre propio, en un 52.78 % si la palabra es inventada y en un 52.13 % si la palabra tiene tres o más sílabas.

3.4.1. Resumen de la expresión de la noción de diminutivo/aumentativo

A manera de resumen, se puede anotar que la diminutivización y la aumentativización son procesos altamente productivos en castellano. También, se evidencia una significativa progresión en el desarrollo de la formación de diminutivos y de aumentativos con palabras reales e inventadas.

Asimismo, se puede señalar que, en el caso de los niños de 4 años, las probabilidades de que se produzca la noción de diminutivo, pero no el morfema se ven afectadas por las variables de tipo de nombre y la edad en meses, ya que las probabilidades de producir la noción de diminutivo mediante recursos sintácticos se reducen si la palabra es un nombre propio y por cada mes adicional que tenga el niño. Para que se produzca la noción de aumentativo, resultan significativas las variables de extensión silábica, tipo de palabra, tipo de nombre y la edad en meses, puesto que las probabilidades de producir la noción de aumentativo, pero no el morfema, disminuyen si la base es un nombre propio, si la palabra es inventada y por cada mes adicional que tenga el niño. Finalmente, en el caso de los niños de 5 años, se puede afirmar que, para que se produzca la noción de diminutivo, son significativas las variables para tipo de palabra y tipo de nombre debido a que las probabilidades de producir la noción de diminutivo mediante recursos sintácticos disminuyen si la palabra es un nombre propio y si es inventada. Para que se produzca la noción de aumentativo, son significativas las variables para tipo de palabra, tipo de nombre y la extensión silábica porque las probabilidades de producir la noción de aumentativo mediante recursos sintácticos disminuyen si la base es un nombre propio, es una palabra inventada o tiene tres o más sílabas.

En el próximo capítulo, se discutirá estos resultados a la luz de las hipótesis y de los estudios anteriores.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo, se realizará la evaluación de las hipótesis iniciales y de los resultados obtenidos, y se presentarán algunas líneas de investigación futuras.

Como se explicó en la Introducción, el objetivo de este trabajo de investigación es contribuir a la explicación del proceso de adquisición de la morfología del castellano como L1, en especial, la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo.

Para ello, en el capítulo 2, se presentaron las características morfofonológicas y semánticas de dichos morfemas. En el capítulo 3, se detallaron los principales antecedentes de este estudio: Berko (1958), Kernan y Blount (1966), Pérez-Pereira y Singer (1984), Marrero, Albalá y Moreno (2002), y Aguirre, Albalá y Marrero (2004). En el capítulo 4, se mostró el diseño de esta investigación, y, en el capítulo 5, se presentaron las respuestas del grupo de control y las de los niños que participaron en este estudio.

A continuación, se presenta, en la sección 1, la discusión de los resultados en consideración de las preguntas e hipótesis de investigación, y de los estudios expuestos en los capítulos 2 y 3, y, en la sección 2, las conclusiones de la presente investigación.

1. Discusión

A partir de los resultados expuestos en el capítulo anterior, se puede afirmar lo siguiente:

1.1 Desarrollo por edad

La primera hipótesis sobre la adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo de este trabajo planteaba que se daría una progresión con la edad en el dominio de la formación de diminutivos y aumentativos, similar a lo propuesto por Berko (1958), Pérez-Pereira y Singer (1984), Marrero, Albalá y Moreno (2002), y Aguirre, Albalá y Marrero (2004). Las investigaciones realizadas por estos autores muestran que a mayor edad el desempeño de los niños en la formación de diminutivos y aumentativos mejora.

En este estudio, se encontró que, efectivamente, el desempeño en la prueba de desarrollo morfológico de los niños mayores (5 años) fue significativamente mejor que el de los niños más pequeños (4 años) para el uso del diminutivo y del aumentativo (para mayores

detalles, ver las Figuras 5.1 y 5.2, y las Tablas 5.7 y 5.8). Ello revelaría que, durante el período de edad estudiado (de 4;0 a 5;11 años), ocurre un avance importante en el dominio de los morfemas en cuestión.

En el primer análisis, también se evidenció que, en general, los niños se desempeñan significativamente mejor formando diminutivos que aumentativos. Este hallazgo se abordará en la siguiente sección de este capítulo.

1.2 Uso productivo de los morfemas

Sobre la productividad de los morfemas de diminutivo y aumentativo, se sugirió que el uso de estos morfemas es altamente productivo y recurrente en el habla infantil, como lo señalan Marrero, Albalá y Moreno (2002) para el caso del diminutivo. En este caso, el estudio se realizó a través del análisis de dos variables: tipo de palabra y tipo de nombre, y de la ubicación de dichos morfemas.

- (i) Sobre el tipo de palabra, se predijo que, con frecuencias similares y utilizando los mismos tipos de morfema, los niños formarían correctamente diminutivos y aumentativos con palabras reales e inventadas. Ello, según Berko (1958), Kernan y Blount (1966), y Pérez-Pereira y Singer (1984), permite afirmar que los niños se encuentran en el proceso de adquisición de las reglas de formación y de las nociones asociadas a los morfemas en cuestión, que son capaces de generalizar el uso de estos morfemas a nuevos casos, y que también dominan el empleo de los diferentes alomorfos de dichos morfemas.

Al respecto, se observó que, tanto para los niños de 4 años como para los de 5 años, el efecto del tipo de palabra no es significativo ni para la formación de diminutivos ni de aumentativos. Como ya se señaló, este comportamiento resulta atípico e inesperado, ya que se esperaba que los niños se desempeñen mejor con las palabras reales. Sin embargo, este resultado confirmaría que los niños pueden usar los morfemas con palabras inventadas de manera muy similar a como los usan con las palabras reales, como se señaló en la hipótesis 2a.

Asimismo, mediante el análisis de regresión logística, se reconfirmó que el tipo de palabra no resulta significativo para la correcta formación de

diminutivos y aumentativos, y se evidenció que el efecto de la edad en meses solo es significativo para el caso de los niños menores (4 años de la muestra). Dicho hallazgo refuerza la hipótesis 1, ya que evidenciaría que los niños de 5 años ya han interiorizado las reglas de uso de los morfemas en cuestión. Por esta razón, para este grupo, la edad en meses ya no resulta significativa. Dicho de otra manera, esto revelaría una progresión en la adquisición o en el empleo de los morfemas de diminutivo y aumentativo.

También, se sugirió que los niños tendrían un mejor desempeño en el uso del morfema diminutivo con palabras reales porque, en primer lugar, según autores como Carreño (1999), se utiliza de manera profusa la marca de diminutivo en el castellano limeño (como se adelantó en la hipótesis 2b y se verá más adelante), y porque, en segundo lugar, según autores como Pérez-Pereira y Singer (1984), se esperaba que los niños respondieran mejor a las palabras reales debido a la experiencia previa o a la familiaridad. Sin embargo, las diferencias encontradas en este estudio no resultaron significativas. Estos resultados reforzarían la hipótesis de que, con frecuencias semejantes, los niños forman correctamente diminutivos con palabras reales e inventadas.

- (ii) En cuanto al tipo de nombre, es importante recordar que se optó por trabajar con nombres (comunes y propios) debido a que, según autores como Aguirre, Albalá y Marreo (2004) y Merlini (2004), es una de las categorías gramaticales que con mayor frecuencia se combina con las marcas de diminutivo y aumentativo. Además, según Marrero, Albalá y Moreno (2002), y Aguirre, Albalá y Marreo (2004), la combinación de estos morfemas y dicha categoría gramatical resulta altamente productiva.

En ese sentido, los resultados de esta tesis muestran que tanto los niños de 4 años como los de 5 años tuvieron un desempeño significativamente mejor en la formación de diminutivos que de aumentativos con nombres comunes con palabras reales. También, se evidenció que el grupo de 5 años se desempeñó significativamente mejor en la formación de diminutivos que de aumentativos con nombres comunes con palabras inventadas. Sobre los nombres propios, se observó que ambos grupos de edad tuvieron un desempeño significativamente mejor en la formación de diminutivos que de aumentativos con palabras

reales. Estos resultados estarían relacionados con lo planteado en la hipótesis 2b, como se verá más adelante.

Además, se encontró que, para el caso del diminutivo, los niños de 4 y 5 años tuvieron un significativo mejor desempeño con los nombres propios reales que con los comunes reales, y lo mismo se puede afirmar para el caso de los nombres propios y comunes inventados. Para el caso del aumentativo, se puede afirmar que los niños de 4 años solo tuvieron un desempeño significativamente mejor con los nombres propios reales que con los comunes reales. Por su parte, los niños de 5 años se comportaron igual que para el caso del diminutivo. Estos resultados refuerzan la hipótesis 2a.

Asimismo, se encontró que, para el grupo de 4 años, las probabilidades de formar correctamente un diminutivo y un aumentativo aumentaban si la palabra era un nombre propio y por cada mes adicional que tuvieran los niños. Ello mostraría que, a diferencia del tipo de palabra, el tipo de nombre resulta significativo en la correcta formación de diminutivos y de aumentativos, y que la edad también es relevante en el caso de los niños menores.

En el caso del grupo de 5 años, se evidenció que las probabilidades de formar correctamente los diminutivos y los aumentativos aumentaban en el caso de que la palabra fuera un nombre propio. Ello revelaría que, a diferencia del tipo de palabra, el tipo de nombre resulta significativo en la correcta formación de diminutivos y de aumentativos en este grupo de edad.

- (iii) Con relación a la ubicación, se pronosticó que los diminutivos y aumentativos aparecerían no solo en los términos meta (los nombres), sino también en adjetivos y otros nombres debido a que, en los estudios revisados, se encontró que la mayoría de los niños produjo el significado en cuestión por medio de frases: *perro pequeño*, *casa grande*, y que, en algunos casos, se formaba el diminutivo o el aumentativo con el modificador de la base: *león chiquitín*, *Miguel grandote*.

Al respecto, se observó que, en el caso de los diminutivos, los niños del grupo de 5 años derivaron una significativa mayor proporción de modificadores formados con palabras reales que los de 4 años. En el caso de los

aumentativos, se puede señalar que los niños más pequeños derivaron una significativa mayor proporción de modificadores que los mayores. El hecho de que formaran el diminutivo y el aumentativo con otras categorías gramaticales, como los adjetivos, también se pronosticó en la hipótesis 2a.

Asimismo, se encontró que, en el caso de los niños de 4 años, las probabilidades de que el diminutivo se formara con el modificador aumentaban en si la palabra tenía tres o más sílabas, y disminuían si la palabra es un nombre propio y por cada mes de edad adicional. Ello mostraría, en primer lugar, que las características fonológicas de las palabras tienen un efecto importante en la formación de los diminutivos debido a que la extensión silábica sí determina las respuestas de los niños menores de la muestra, como se planteó en la hipótesis 3b y se verá más adelante. En segundo lugar, demostraría que las características léxico-semánticas de los términos (nombres propios vs. nombres comunes) son relevantes en este grupo de edad para la formación de diminutivos. Finalmente, como ya se observó en los resultados anteriores, a mayor edad el desempeño de los niños en la prueba mejora. Cabe señalar que estos resultados refuerzan la hipótesis 1.

Para la ubicación del morfema de aumentativo, se encontró que las probabilidades de que el aumentativo se formara con el modificador aumentaban si la palabra era inventada y disminuían si la palabra era un nombre propio. A la luz de estos resultados y de los anteriores, se puede anotar que el tipo de término no determina la formación correcta de los aumentativos, pero sí su ubicación. También, se vuelve a evidenciar que las características semánticas de las palabras (nombres propios vs. nombres comunes) son relevantes en este grupo de edad. Es decir, estos resultados muestran que las características léxico-semánticas sí determinan las respuestas del grupo de los niños de 4 años.

En el caso de los niños de 5 años, se puede afirmar que las probabilidades de que el diminutivo se formara con el modificador disminuían si la palabra era inventada, si la palabra era un nombre propio y por cada mes de edad adicional. A partir de estos resultados, se puede señalar que, en este grupo de edad, las características léxico-semánticas de las palabras también tienen un

efecto importante en el uso del morfema de diminutivo. Asimismo, como ya se observó en resultados anteriores, la edad en meses tiene un impacto en la producción de los diminutivos, pero también se muestra que el grupo de los niños de 5 años el efecto es menor que en el de 4 años. Ello también refuerza la hipótesis 1.

Para la ubicación del morfema de aumentativo, se encontró que las probabilidades de que el aumentativo se formara con el modificador aumentaban si la palabra tenía tres o más sílabas y por cada mes de edad adicional, y disminuían si la palabra era un nombre propio. Ello revelaría, una vez más, que las características fonológicas y léxico-semánticas de la base influyen en la correcta formación de los aumentativos entre los niños mayores de la muestra. Una vez más, se evidenció que a mayor edad los niños tienen un mejor desempeño. Este resultado también refuerza la hipótesis 1.

- (iv) Sobre los efectos de la variedad, como se presentó en la primera sección de este capítulo y se adelantó en la hipótesis 2b, los niños tuvieron, en general, un mejor desempeño en el uso de los morfemas de diminutivo que en el empleo de los aumentativos. Este resultado podría estar relacionado con el uso profuso que se hace del diminutivo en el castellano limeño. Dicho uso, según autores como Escobar (1978), Cerrón-Palomino (1990), Caravedo (1992), Zavala (1999) y Fernández (2008), da cuenta de la influencia del castellano andino en el castellano limeño producto del constante contacto y de la migración del campo a la ciudad, ya que esta es una característica propia del castellano andino que ha pasado al castellano costeño sin que los hablantes de esta variedad reconozcan el origen de dicho rasgo lingüístico.

1.3 ¿Cómo emplean los morfemas los niños?

Para poder determinar cómo evoluciona el conocimiento de las reglas morfológicas, se indagó sobre qué alomorfos usan con mayor frecuencia y sobre cómo afecta la extensión silábica y el final absoluto de la base a la producción de los morfemas de diminutivo y aumentativo.

- (i) En cuanto al tipo de forma que resulta más recurrente, se pronosticó que *-itV* (*perrito*) es la forma que más se usa para el diminutivo. Se planteó ello debido a que, para el caso del diminutivo, los estudios de Kernan y Blount (1966), Pérez-Pereira y Singer (1984), Marrero, Albalá y Moreno (2002), y Aguirre, Albalá y Marrero (2004) mostraron que dicha forma es la más recurrente, y porque, según Escobar (1978) y Carreño (1999), es la forma más frecuente, por no decir la única, que se utiliza en el castellano limeño.

Al respecto, los resultados revelaron que, efectivamente, *-itV* es la forma más utilizada por los niños de ambos grupos de edad, y por los adultos, que participaron en la investigación. También, se encontró que los niños, y los adultos, emplearon las formas *-illV* e *-inV*, pero en menor medida, se podría señalar que casi de manera excepcional.

Para el caso del aumentativo, se planteó que la forma más recurrente sería *-azV* (*perrazo*), seguida por *-otV* (*perrote*). Se propuso ello porque Pérez-Pereira y Singer (1984) encontraron que *-azV* fue la forma más usada en su estudio; porque Ruiz de Mendoza (2000) considera que uno de los morfemas más productivos es *-azV*, seguido en frecuencia de uso por *-otV*; y porque dada la falta de estudios sobre las formas del aumentativo que se usan de manera más recurrente en el castellano limeño, también me tuve que guiar de mi percepción como hablante de esta variedad.

Sin embargo, en esta investigación, se evidenció que la forma más empleada por los niños, y los adultos, de la muestra fue *-otV*, seguida muy de lejos por *-azV* y *-onV*. Estos resultados podrían estar relacionados con el hecho de que las formas del aumentativo se usan de esta manera en la variedad limeña. Lamentablemente, no se puede contrastar estos resultados con los de otros trabajos debido a la falta de antecedentes al respecto.

- (ii) Con respecto a cómo influyen las características fonológicas, se pronosticó que la elección y el uso de uno u otro alomorfo de diminutivo o aumentativo tendrían relación con la estructura fonológica de la base a derivar. Se planteó ello debido a que, según autores como Carranza y Seguí (2004), Zacarías (2006), Ambadiang y Camus Bergareche (2012, 2013), y Camus Bergareche

(2018), una de las propiedades más llamativas de la formación de diminutivos y aumentativos es el diferente comportamiento de las bases en función del número de las sílabas que las conforman.

A la luz de las respuestas de los niños, se puede afirmar que, en ambos grupos de edad, el efecto de la extensión silábica es significativo para la formación de diminutivos y aumentativos, ya que los niños se desempeñaron mejor con los términos de dos sílabas que con los de tres, tanto con palabras reales como con inventadas. Ello revelaría, una vez más, que las características fonológicas de la base influyen en la correcta formación de los diminutivos y los aumentativos, como se propuso en la hipótesis 3b. En este análisis, también se evidenció que, a mayor edad, el desempeño de los niños con palabras de tres o más sílabas mejora, como se señaló en la hipótesis 1.

Asimismo, se predijo que los niños responderían mejor a las palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o*. Se propuso ello porque, según autores como Kernan y Blount (1966), para los niños hablantes de castellano, resulta más sencillo formar diminutivos con bases terminadas en vocal: *tifo* > *tifocito*, *jirafa* > *jirafita*, y porque, como se mostró en el capítulo 2, son las palabras que se combinan con la forma más sencilla (sin interfijos) de estas morfemas.

Al respecto, se encontró que, en el grupo de los niños de 4 años, ninguno de los finales de las palabras produjo un efecto significativo en la formación de los diminutivos y los aumentativos. Estos resultados demostrarían que, a diferencia de lo visto en el caso de la extensión silábica y de lo propuesto en la hipótesis 3b, esta característica fonológica no resulta relevante para este grupo de edad.

En el grupo de los niños de 5 años, se evidenció que resultaba significativo para la formación de diminutivos el efecto de las palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más una consonante, puesto que reducía las probabilidades de formar correctamente un diminutivo. Este resultado no se predijo en las hipótesis, y se intentará explicar en la siguiente sección.

Sin embargo, llama la atención que este final resulte significativo para los niños de 5 años y no para los de 4 años. Lamentablemente, no se cuenta con

una explicación para estos resultados, por lo que resulta una línea interesante de investigación para trabajos futuros.

Para el caso del aumentativo, se observó que el final absoluto que presenta significancia es las vocales *-a* u *-o* más consonante, ya que disminuye las probabilidades de formar correctamente un aumentativo. Al igual que para el caso del diminutivo, este resultado no se anticipó y se explica en la siguiente sección.

En este caso, también resulta llamativo que este final absoluto solo sea relevante para los niños mayores de la muestra y no para los menores. Para este resultado, tampoco se cuenta con una explicación, por lo que resulta una línea interesante de investigación para trabajos futuros.

1.4 ¿Cómo expresan los niños la noción de diminutivo/aumentativo?

Estudios anteriores, como los de Berko (1958), y Pérez-Pereira y Singer (1984), demostraron que los niños, y los adultos, suelen reproducir los significados o las nociones asociadas con los diminutivos y los aumentativos por medio de frases. Por ejemplo: *casa pequeña, lápiz bebé, león papá, bicicleta enorme*. También, encontraron que, en algunos casos, se estrechaban las vocales (*biberón* > *bibirín*) para denotar pequeñez o se alargaban (*perro* > *perroooo*) para indicar un tamaño grande. Ello también se evidenció en esta investigación.

En la línea de los trabajos revisados, se pronosticó que los niños reproducirían las nociones asociadas con el diminutivo y aumentativo también a través de otros recursos lingüísticos y extralingüísticos: adjetivos, prefijos intensificadores, adverbios de cantidad, superlativos, la repetición, la entonación y los gestos.

A la luz de las respuestas de los niños, se puede señalar que la diminutivización y la aumentativización son procesos altamente productivos en castellano. En este análisis, también se evidenció una progresión en el desarrollo de la formación de diminutivos y de aumentativos con palabras reales e inventadas, como se propuso en la hipótesis 1. Además, se puede afirmar que los niños emplean varios recursos para producir las nociones de diminutivo y aumentativo: (i) entonación y gestos, (ii) uso de adjetivos (*Miniel grande, pañal pequeño*) y de otros nombres (*Tamel bebé, papá biberón*), (iii) uso

de afijos intensificadores (*dipucal mini, león mini*), y (iv) repetición de términos (*lápiz mini mini, Tuti Tuti*).

Asimismo, se encontró que, en el caso de los niños de 4 años, las probabilidades de que se produjera la noción de diminutivo, pero no el morfema, se reducían si la palabra era un nombre propio y por cada mes adicional que tuviera el niño. Ello revelaría que, para el caso del diminutivo, las características léxico-semánticas de la base y la edad de los niños determinan el uso del morfema en cuestión para este grupo de edad.

Para el caso del aumentativo, se observó que las probabilidades de producir la noción mediante otros recursos sintácticos disminuían si la base era un nombre propio, si la palabra era inventada y por cada mes adicional que tuviera el niño. Ello evidenciaría que, al igual que para el diminutivo, las características léxico-semánticas de la base y la edad de los niños resultan relevantes en el uso del aumentativo para los niños menores de la muestra.

Finalmente, en el caso de los niños de 5 años, se puede afirmar que las probabilidades de producir la noción de diminutivo, pero no el morfema, disminuían si la palabra era un nombre propio y si era inventada. Ello demostraría que, para el caso del diminutivo, las características léxico-semánticas de la base determinan el uso del morfema en cuestión para este grupo de edad.

Para el caso del aumentativo, las probabilidades de producir la noción, pero no el morfema, disminuían si la base era un nombre propio, era una palabra inventada o tenía tres o más sílabas. Ello mostraría que, para el caso del aumentativo, las características léxico-semánticas y fonológicas de la base resultan relevantes en el uso del aumentativo para los niños mayores de la muestra.

2. Conclusiones

Todos los resultados presentados, la discusión de estos y la bibliografía revisada, permiten concluir lo siguiente:

- (i) Durante el período de edad estudiado (de 4;0 a 5;11 años), ocurre un avance importante en el dominio de los morfemas de diminutivo y aumentativo, como se señaló en la hipótesis 1. Al respecto, también se puede anotar que la edad

en meses suele ser una variable significativa para el caso del grupo de los niños de 4 años.

- (ii) En cuanto al efecto de las características léxico-semánticas de la base, las respuestas de los niños de la muestra permiten señalar que el tipo de palabra (real o inventada) no resulta relevante para la correcta formación de los diminutivos y aumentativos. A partir de estos resultados, se puede afirmar que los niños de 4 y 5 años de la muestra ya han adquirido las reglas de combinación y el significado de los morfemas en cuestión, que son capaces de generalizar dichos morfemas a nuevos casos, y que también están en capacidad de seleccionar el alomorfo correcto.

Sin embargo, en el grupo de los niños de 4 años, se encontró que, si la palabra es inventada, aumentan las probabilidades de que el aumentativo se forme con el modificador de la base. Es decir, el tipo de palabra tiene un efecto significativo en la ubicación del morfema de aumentativo. Ello es esperable si se asume que lo más correcto es que los niños formen el aumentativo derivando la base planteada en la prueba de desarrollo morfológico, como lo hicieron los adultos del grupo de control. En otras palabras, las palabras inventadas estarían generando un comportamiento no esperado. No obstante, en este grupo de edad, las palabras inventadas disminuyen las probabilidades de producir la noción de aumentativo mediante recursos sintácticos. Esto podría ser evidencia de que los niños de 4 años son más innovadores a nivel lingüístico con palabras que no conocen.

En el grupo de los niños de 5 años, las palabras inventadas reducen las probabilidades de que el diminutivo se forme con el modificador. Es decir, tienen un efecto significativo en la ubicación del morfema de diminutivo. Este resultado, y lo visto en el caso de los niños de 4 años, podría ser evidencia de la progresión en la adquisición de este morfema. Dicho de otra manera, para los niños de 5 años, el tipo de término no generaría que ubiquen el morfema de diminutivo en un lugar no esperado, de acuerdo con las respuestas del grupo de control, debido a que su manejo de este morfema es significativamente mejor que el de los niños de 4 años. También, al igual que en el caso de los niños de 4 años, se encontró que las palabras inventadas disminuyen las

probabilidades de producir las nociones de diminutivo y aumentativo mediante recursos sintácticos. Como ya se señaló, ello podría indicar que los niños de 5 años son menos innovadores con las palabras que desconocen. Sin embargo, no se cuenta con una explicación para estos resultados. Por ello, se invita a investigar al respecto. Finalmente, se observó que las palabras inventadas también reducen las probabilidades de formar un diminutivo con la forma *-inV*, pero aumentan las de formar un aumentativo con la forma *-azV*. Es decir, las palabras inventadas influyen en la elección de los alomorfos de diminutivo y aumentativo. No obstante, resulta llamativo que las palabras inventadas determinen el uso de los alomorfos menos empleados por los niños y los adultos que participaron en el estudio. Dicho de otra manera, las palabras inventadas estarían generando un comportamiento distinto, tanto en adultos como en niños, en el sentido de que usan alomorfos poco frecuentes.

A partir de las respuestas de los niños, también se puede afirmar que el tipo de nombre (común o propio) sí determina la formación de diminutivos y aumentativos entre los niños de 4 y 5 años, puesto que los niños de ambos grupos se desempeñaron mejor con los nombres propios reales que con los nombres comunes reales, y lo mismo ocurrió con los nombres propios y comunes inventados. Al respecto, se puede señalar que factores emotivos podrían estar determinando estos resultados, ya que, en el Perú, a los niños pequeños se los suele llamar haciendo variaciones de su nombre para denotar afecto o familiaridad (por ejemplo: *Ana > Anita*). De hecho, el uso de formas afectivas se extiende a los adultos (por ejemplo: *José > Pepe*).

No obstante, para ambos grupos de edad, los nombres propios disminuyen las probabilidades de que los morfemas de diminutivo y aumentativo se formen con el modificador de la base propuesta en la prueba, y las probabilidades de producir las nociones de diminutivo y aumentativo mediante otros procesos lingüísticos. A diferencia de lo visto con las palabras inventadas, estos resultados podrían estar asociados, como ya se señaló, a cuestiones afectivas y, también, a la familiaridad, puesto que los niños estarían acostumbrados a que las formas afectivas para denominar a las personas se construyan con el nombre de estas y no con modificadores.

Con relación a la ubicación de los morfemas, los niños del grupo de 5 años formaron una proporción significativamente mayor de diminutivos con los modificadores de las palabras reales que los de 4 años, y también formaron una significativa mayor proporción de diminutivos que los niños de 4 años con los términos meta reales. En el caso de los aumentativos, se puede señalar que los niños más pequeños derivaron una significativa mayor proporción de modificadores de las palabras inventadas que los mayores, pero también que los niños de 5 años formaron una significativa mayor proporción de aumentativos que los niños de 4 años con los términos meta inventados. Estos resultados resultan llamativos y no fueron pronosticados en este estudio, pero podrían ser evidencia de la progresión en la adquisición de los morfemas en cuestión.

- (iii) Con relación al efecto de la variedad (en este caso, la variedad limeña de castellano), los niños tuvieron, en general, un mejor desempeño en el uso de los morfemas de diminutivo que en el empleo de los aumentativos. Al respecto, Pérez-Pereira y Singer (1984) señalan que el diminutivo se utiliza en gran medida en el habla dirigida a los niños, pero los niños no necesariamente conocen su significado. A partir de las respuestas de los niños que participaron en este estudio, se puede señalar que todos manejaban la noción de pequeñez asociada al diminutivo, y que incluso algunos niños dieron evidencias de conocer las nociones afectivas vinculadas a dicho morfema.

En el caso del aumentativo, Pérez-Pereira y Singer (1984) anotan que es empleado frecuentemente por los adultos en sentido figurado, pero este uso no resulta evidente para los niños. Al respecto, se puede afirmar que todos los niños de la muestra manejaban la noción de gran tamaño asociada al aumentativo; sin embargo, no dieron evidencias de conocer el significado figurado de este morfema.

- (iv) Sobre el tipo de morfema o el alomorfo más usado, *-itV* fue la forma más utilizada por los niños de ambos grupos de edad, y por los adultos, seguida muy de lejos por las formas *-illV* e *-inV*. Para el caso del aumentativo, la forma más empleada por los niños, y los adultos, de la muestra fue *-otV*, seguida muy de lejos por *-azV* y *-onV*.

- (v) Acerca del impacto de las características fonológicas de las palabras, los resultados obtenidos permiten afirmar que tienen un efecto importante en la formación de los diminutivos debido a que la extensión silábica sí determina las respuestas de los niños. En este caso, ambos grupos de edad se desempeñaron mejor con los términos de dos sílabas que con los de tres o más sílabas.

En relación con el final absoluto de la base, en el caso de los niños de 4 años, ninguno de los finales resulta significativo. Sin embargo, para el caso de los niños de 5 años, el efecto de las palabras terminadas en las vocales *-e*, *-i* o *-u* más una consonante resulta significativo, puesto que reduce las probabilidades de formar correctamente un diminutivo. Para los niños de 5 años, también resultan significativas las palabras terminadas en las vocales *-a* u *-o* más consonante, ya que este final disminuye las probabilidades de formar correctamente un aumentativo. Ello se explicaría a partir del hecho de que los niños suelen tener un menor desempeño con las bases terminadas en consonantes, como lo mostraron Kernan y Blount (1966).

- (vi) Finalmente, los niños emplean varios recursos para producir o reforzar las nociones de diminutivo y aumentativo: (i) entonación y gestos, (ii) uso de adjetivos (*Miniel grande, pañal pequeño*) y de otros nombres (*Tamel bebé, papá biberón*), (iii) uso de afijos intensificadores (*dipucal mini, león mini*), y (iv) repetición de términos (*lápiz mini mini, Tuti Tuti*). A partir de los antecedentes de este estudio, se puede afirmar que se esperaba estos resultados.

A partir de todos los datos presentados en esta investigación, se ha podido mostrar que el proceso de adquisición de los morfemas de diminutivo y aumentativo se encuentra muy avanzado entre los niños de 4 y 5 años, que las características léxico-semánticas y fonológicas de la base influyen en las probabilidades de formar correctamente un diminutivo o un aumentativo, y que la variedad y el *input* al que los niños están expuestos también impacta en sus producciones.

A pesar de que la presente investigación tenía como foco la adquisición de la morfología, se intentó indagar sobre qué denotan los diminutivos y aumentativos en el habla infantil.

Sin embargo, la prueba de desarrollo morfológico construida para este trabajo no brinda información que permita deducir los valores pragmáticos o la carga semántica que los niños asocian a estos morfemas. En ese sentido, se alienta a investigar al respecto, ya que, a partir de algunas respuestas de los niños, se puede intuir que, entre los 4 y los 5 años, los niños hacen uso figurado de estos morfemas.

También, se alienta a indagar sobre el uso de estos morfemas en otras variedades del castellano, ya que, como se ha podido observar en esta investigación, la variedad y el *input* a los que están expuestos los niños influyen en la formación de diminutivos y aumentativos.



REFERENCIAS

- Aguirre, C. (1995). La adquisición de las categorías gramaticales en español (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Aguirre, C., Albalá, M. J. y Marrero, V. (2004). “Mami, te querito”. La adquisición del diminutivo en español. En E. Díez-Villoria, B. Zubiauz, y M. A. Mayor Cinca (Coords.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 120-144). Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Alonso, A. (1930). Para la lingüística de nuestro diminutivo. *Humanidades*, 21, 35-42.
- (1935). Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos. *Estudios lingüísticos. Temas españoles* (pp. 195-229). Gredos (primera versión del trabajo, 1935; 1.^a ed., 1951).
- Alvar, M. (1999). *La formación de palabras en español*. Arco.
- Ambadiang, T. y Camus Bergareche, B. (2012). Morfofonología de la formación de diminutivos en español: ¿reglas morfológicas o restricciones fonológicas? En A. Fábregas, E. Felíu, J. Martín y J. Pazó (Eds.), *Los límites de la morfología. Estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega* (pp. 55-78). Universidad Autónoma de Madrid.
- (2013). Aspectos del desarrollo histórico de la alomorfía del diminutivo en español. En I. Pujol Payet (Ed.), *Formación de palabras y diacronía* (pp. 172-185). Universidad de La Coruña (Anexo de *la Revista de Lexicografía*, 19).
- Berko, J. (1958). The child’s learning of English. *Word*, 14, 150-177.
- Berntsen, P. (2020). La morfología aumentativa en el español actual: el sufijo *-azo*. Un estudio formal y semántico y su comparación con *-ote* (Tesis de Maestría). UiT Norges arktiske universitet UiT.
- Camus Bergareche, B. (2018). Aspectos de la evolución histórica de la alomorfía en los diminutivos españoles. *Estudios de Lingüística del Español*, 39, 107-124.
- Caravedo, R. (1992). Espacio geográfico y modalidades lingüísticas en el español del Perú. En C. Hernández Alonso (Coord.), *Historia y presente del español de América* (pp. 719-749). Junta de Castilla y León.
- Carranza, R. y Seguí, V. (2004). La productividad de la sufijación apreciativa en el habla de Córdoba (Argentina). *Actas del XV Congreso Internacional de Asele* (pp. 199-206). Centro Virtual Cervantes.
- Carreño, P. (1999). Sobre la constitución infijal del diminutivo español. *Lexis*, XXIII(1), 107-124.

- Cerrón-Palomino, R. (1990). Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú. En R. Cerrón-Palomino y G. Solís Fonseca (Eds.), *Temas de Lingüística Amerindia* (pp. 153-180). Concytec/GTZ.
- (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Colina, S. (2003). Diminutives in Spanish a morpho-phonological account. *Southwest Journal of Linguistics*, 22(2), 45-89.
- D'Angelis, A. y Mariottini, L. (2006). La morfopragmática de los diminutivos en español y en italiano. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 358-378). Universidad de León, Departamento de Filología Hispánica y Clásica.
- Dressler, W. U. y Merlini Barbaresi, L. (1994). *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages*. Mouton de Gruyter.
- Escobar, A. (1978). El castellano en Lima, ¿norma nacional? En *Variaciones sociolingüísticas del castellano del Perú* (pp. 139-162). Instituto de Estudios Peruanos.
- Fernández, V. (2008). La nueva Lima: cambios y representaciones lingüísticas de la ciudad. *Revista Tinkuy*, 9.
- Hummel, M. (1997). Para la lingüística de vuestro diminutivo: los diminutivos como apreciativos. *Anuario de Estudios Filológicos*, XX, 191-210.
- Iannotti, M. (2016). La derivación apreciativa en la 23.^a edición del Diccionario de la Real Academia Española. *Epos*, XXXII, 137-148.
- Kalashnikova, M (2009). Reanalysis of some effects of the Mutual Exclusivity Constraint and their operation in bilingual children (Tesis de Maestría). Universidad de Texas en El Paso.
- Kernan, K. y Blount, B. (1966). The acquisition of Spanish grammar by Mexican children. *Anthropological Linguistics*, 8(9), 1-14.
- Lázaro Mora, F. (1999). La derivación apreciativa. En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Espasa-Calpe.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo P. y Mariscal S. (Eds.) (1994) *La adquisición de la lengua española* (pp. 101-126). Siglo XXI.
- Marrero, V., y Aguirre, C. (2003). Plural acquisition and development in Spanish. En S. Montrul y F. Ordóñez (Eds.), *Linguistic theory and language development in Hispanic languages* (pp. 275-296). Cascadilla Press.
- Marrero, V., Albalá, M. J. y Moreno, I. (2002). Use of diminutives by children and adults in Spanish. A preliminary analysis. En Voiekova, M. y W. Dressler (Eds.), *Pre- and protomorphology: early phases of morphological development in nouns and verbs* *Lincoln Studies in Theoretical Linguistics*, 29, 153-162.

- Martín, M. A. (2012). Los diminutivos en español: aspectos morfológicos, semánticos y pragmáticos. Los valores estilísticos de los diminutivos y la teoría de la cortesía verbal. En L. Luque, J. F. Medina y R. Luque (Ed.), *Léxico español actual III* (pp. 123-140). Departamento de Ciencias del Lenguaje.
- Merlini, L. (2004). Alterazione. En M. Grossmann y F. Rainer (Eds.), *La formazione delle parole in italiano* (pp. 264-292). Niemeyer.
- Pérez-Pereira, Miguel (1989). The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistics Research*, 18(3), 289-312.
- Pérez-Pereira, M. y Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 205-221.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Espasa-Calpe.
- Reynoso, J. (2005). Procesos de gramaticalización por subjetivización: el uso del diminutivo en español. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 79-86). Cascadilla Proceedings Project.
- Ruiz de Mendoza, F. (2000). El modelo cognitivo idealizado de tamaño y la formación de aumentativos y diminutivos en español. *Volumen Monográfico*, 355-373.
- Santibáñez, F (1999). Conceptual interaction and Spanish diminutives. *Conceptual interaction and Spanish diminutives*, XXV, 173-190.
- Seco, M. (1967). *Manual de gramática española*. Aguilar.
- Taylor, J. R. (1989). *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory* (2.^a ed. 1995). Clarendon Paperbacks.
- Zacarías, R. (2006). Formación de diminutivos con el sufijo /-ít-/. Una propuesta desde la morfología natural. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 44, 77-103.
- Zavala, V. (1999). Reconsideraciones en torno al español andino. *Lexis*, XXIII(1), 25-85.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado: sujetos niños

Título del Protocolo: *Desarrollo de la adquisición de las marcas de diminutivo y aumentativo en el castellano como L1*

- **Investigadora:** Eunice Ofelia Ruiz Leveau (e.ruizl@pucp.pe)
- **Asesora de tesis:** María Blume del Río (mblume@pucp.pe)

PUCP: Escuela de Posgrado, Maestría en Lingüística

En esta forma de consentimiento, “usted” se refiere al padre, madre o tutor legal del niño sujeto de estudio. Esta forma no puede ser firmada por otro miembro de la familia del niño.

Le pedimos que lea el siguiente texto para que se informe sobre la naturaleza de esta investigación, y sobre lo que se espera de su hijo. El Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú requiere que le demos una forma de consentimiento por escrito. Si quiere participar, al firmar este consentimiento indicará que entiende de qué se trata esta investigación y también indicará que quiere que su hijo participe en ella. También, querrá decir que decidió la participación de su hijo de manera libre e informada.

Introducción

Le pedimos que autorice la participación de su hijo voluntariamente en la investigación descrita abajo. Antes de aceptar que su hijo participe en esta investigación, es importante que lea este texto. Por favor, pídale a la investigadora que le explique cualquier palabra o información que no entienda con claridad.

¿Por qué se está haciendo este estudio?

Esta investigación estudia las palabras, específicamente las marcas de diminutivo y aumentativo que producen los niños limeños de 48 a 60 meses de edad (4 a 5 años de edad) para determinar cómo y en qué orden los niños adquieren esas partes de las palabras.

Aproximadamente sesenta niños van a participar en este estudio en Lima.

Le pedimos que permita la participación de su hijo en este estudio porque su hijo es un niño pequeño que habla castellano limeño.

Si decide dejar que su niño participe en esta investigación, su participación durará aproximadamente entre una hora, y hora y media. Este tiempo se repartirá en dos sesiones de entre 30 a 45 minutos de duración.

¿Qué pasará durante la investigación?

La interacción con los niños se dará en dos sesiones: en la primera, la investigadora expondrá a los niños a unas láminas preparadas especialmente para esta tesis. Cada lámina consta de la ilustración de una persona, animal o cosa que pueda ser nombrada por un sustantivo en castellano. Se les pedirá a los niños que nombren las figuras de ciertas maneras específicas que les indicará la investigadora.

En la segunda sesión, la investigadora interactuará con los niños utilizando un títere. El objetivo de esta sesión es que los niños “ayuden” al títere a usar unas palabras inventadas, pero que siguen la misma estructura silábica que las palabras en castellano.

En esta investigación no hay respuestas correctas o incorrectas, así que a ningún niño le puede ir bien o mal. Estamos tratando de descubrir qué es lo más natural para los niños que hablan castellano limeño.

¿Cuáles son los riesgos o las molestias de la investigación?

Esta investigación **no** involucra más riesgo que aquellos asociados con actividades diarias.

¿Hay beneficios por participar en esta investigación?

No habrá beneficios directos para usted ni para su hijo por participar en esta investigación. Sin embargo, esta investigación nos ayudará a entender cómo y a qué edad los niños producen las marcas de diminutivo y aumentativo del castellano, y, de esta manera, tendrá un impacto positivo en la futura evaluación del desarrollo lingüístico de los niños peruanos.

¿Qué otras opciones hay?

Tiene la opción de no permitir que su hijo participe en esta investigación. No sufrirá ninguna penalidad si decide que su hijo no participe en esta investigación. Si después de empezar a participar, su hijo no quiere seguir por cualquier razón, la sesión se acaba. El niño puede parar cuando quiera.

¿Quién paga esta investigación?

Fondos internos: los fondos para esta investigación son provistos por la investigadora de la presente tesis de maestría.

¿Cuáles son mis costos?

No hay ningún costo directo.

¿Me pagarán por participar en esta investigación?

No se le pagará por participar en esta investigación.

¿A quién llamo si tengo preguntas o problemas relacionados con esta investigación?

Puede preguntar lo que quiera al momento de recibir y leer este documento. Si tiene preguntas después, puede llamar a Eunice Ruiz Leveau (2190100 anexo 2459) o escribirle un mensaje electrónico a e.ruizl@pucp.pe, o puede ponerse en contacto con María Blume, asesora de esta tesis de maestría, al (6262000 anexo 4412) o escribirle un mensaje electrónico a mblume@pucp.pe

También, puede contactar al Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Puede hablar ahí con Gisela Fernández Rivas Plata etica.investigacion@pucp.edu.pe, 626-2000, anexo: 2188

¿Qué pasa con la confidencialidad?

La participación de su hijo en esta investigación es confidencial. Su información no se identificará por su nombre ni el de su hijo.

Grabaremos las sesiones de aplicación del cuestionario en audio y video para que podamos verificar su adecuada aplicación más tarde en nuestro laboratorio. Nuestras grabaciones son preservadas y estudiadas cuidadosamente a lo largo del tiempo.

Las grabaciones en audio y video, y los registros de información se guardan en computadoras protegidas a las que solo tienen acceso la investigadora de esta tesis y su asesora. Los nombres y apellidos de su hijo serán borrados cuando cualquier dato sea reportado públicamente o en una publicación. Sus respuestas serán identificadas por un código y nunca por su nombre o apellido. Todas las grabaciones se marcan con un código para que no haya ninguna información de identidad personal visible en ellas. Sin embargo, ya que las cintas de video contienen su imagen, alguien que lo haya conocido (al momento de la grabación) podría identificarlo sin que nosotros revelemos su identidad. Además, durante las grabaciones, la investigadora lo llamará por su nombre de pila, pero su apellido nunca será mostrado públicamente en grabaciones de audio o video, o en ningún registro de información. Por lo tanto, abajo le pedimos autorización para usar las grabaciones, los datos de información, y los datos obtenidos de las grabaciones y el cuestionario de maneras específicas.

Los participantes en investigaciones sobre el lenguaje tienden a hablar con los investigadores y a conversar con ellos. Si los participantes nos dan información personal durante las sesiones de grabación más allá de la que pedimos en el cuestionario, esa información también será confidencial y la trataremos igual que el resto de los datos de esta investigación.

Por favor, infórmenos si en cualquier momento usted o su hijo (cuando sea mayor de edad) decide que no quiere que usemos sus datos en alguna forma; de lo contrario, asumiremos que tenemos su permiso para usarlos.

Nos gustaría muchísimo que participara en nuestra investigación. Si quiere darnos su consentimiento, por favor complete y firme el permiso siguiente.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por Eunice Ofelia Ruiz Leveau, tesista y docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Documento de autorización

Soy el padre, madre o tutor legal de _____ (nombre del niño).

He leído este documento acerca de la investigación (o me ha sido leído). Sé que permitir la participación de mi hijo en esta investigación es voluntario y decidí dejarlo participar en esta investigación. Sé que mi hijo puede parar de participar en esta investigación sin ninguna penalidad. Me darán una copia de este documento de consentimiento y puedo obtener información sobre los resultados de la investigación después si quiero.

Sección 1: Firmar esta sección quiere decir que permite que su hijo participe en el estudio.

Firma del padre/tutor: _____

Nombre completo del padre/tutor: _____

Fecha de hoy: _____

Sección 2: En esta sección, le pedimos autorización adicional sobre el uso de los datos de su hijo en esta investigación. Esto es independiente de su participación en esta investigación. Por favor, marque todas las acciones que autorice y firme al final para mostrar que está de acuerdo.

Permiso que las investigadoras puedan...	Marque si está de acuerdo
Presenten las transcripciones de las grabaciones de mi hijo en conferencias científicas y en revistas académicas.	<input type="checkbox"/>
Presenten el material de audio o video de las grabaciones de mi hijo en demostraciones en salones de clase.	<input type="checkbox"/>
Hagan los datos accesibles a otros investigadores fuera de Pontificia Universidad Católica del Perú a través de bases de datos de acceso restringido. (Solo investigadores que hayan recibido autorización de las investigadoras originales tendrán acceso a los datos. Los datos nunca serán abiertos al público en general).	<input type="checkbox"/>

Por favor, firme aquí si nos permite que compartamos los datos de su hijo de la(s) manera(s) descrita(s) arriba que usted ha marcado.

Firma del padre/tutor: _____

Si quiere recibir una copia de los resultados de esta investigación que reportemos, por favor indique abajo su correo electrónico.

Forma de consentimiento entregada por: _____

Correo electrónico del padre/tutor: _____

Anexo 2: Consentimiento informado: sujetos adultos

Título del Protocolo: *Desarrollo de la adquisición de las marcas de diminutivo y aumentativo en el castellano como L1*

- **Investigadora:** Eunice Ofelia Ruiz Leveau (e.ruizl@pucp.pe)
- **Asesora de tesis:** María Blume del Río (mblume@pucp.pe)

PUCP: Escuela de Posgrado, Maestría en Lingüística

En esta forma de consentimiento, “usted” se refiere al adulto sujeto de estudio. Esta forma no puede ser firmada por otra persona.

Le pedimos que lea el siguiente texto para que se informe sobre la naturaleza de esta investigación y sobre lo que se espera de usted si participan en ella. El Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú requiere que le demos una forma de consentimiento por escrito. Si quiere participar, al firmar este consentimiento indicará que entiende de qué se trata esta investigación y también indicará que quiere participar en ella. También, querrá decir que decidió participar de manera libre e informada.

Introducción

Le pedimos que participe voluntariamente en la investigación descrita abajo. Antes de aceptar participar en esta investigación, es importante que lea este texto. Por favor, pídale a la investigadora que le explique cualquier palabra o información que no entienda con claridad.

¿Por qué se está haciendo este estudio?

Esta investigación estudia las palabras, específicamente las marcas de diminutivo y aumentativo que producen los niños limeños de 48 a 72 meses de edad (4 a 6 años de edad) para determinar cómo y en qué orden los niños adquieren esas partes de las palabras.

Aproximadamente, 15 adultos y 50 niños van a participar en este estudio en Lima.

Le pedimos que participe en este estudio porque usted es el padre, madre o maestro(a) de un niño que participó en nuestro estudio.

Si decide participar en esta investigación, su participación durará aproximadamente treinta minutos.

¿Qué pasará durante la investigación?

La investigadora le pedirá que escriba la forma de diminutivo o aumentativo que usted usa comúnmente de una lista de palabras.

En esta investigación no hay respuestas correctas o incorrectas, así que a ningún niño o adulto le puede ir bien o mal. Estamos tratando de descubrir qué es lo más natural para los niños y los adultos que hablan castellano de Lima.

¿Cuáles son los riesgos o las molestias de la investigación?

Esta investigación **no** involucra más riesgo que aquellos asociados con actividades diarias.

¿Hay beneficios por participar en esta investigación?

No habrá beneficios directos para usted por participar en esta investigación. Sin embargo, esta investigación nos ayudará a entender cómo y a qué edad los niños producen las marcas de diminutivo y aumentativo, y, de esta manera, tendrá un impacto positivo en la futura evaluación del desarrollo lingüístico de los niños peruanos.

¿Qué otras opciones hay?

Tiene la opción de no participar en esta investigación. No sufrirá ninguna penalidad si decide no participar en esta investigación. Si después de empezar a participar, no quiere seguir por cualquier razón, puede dejar de hacerlo. Puede parar cuando quiera.

¿Quién paga esta investigación?

Fondos internos: los fondos para esta investigación son provistos por la investigadora de la presente tesis de maestría.

¿Cuáles son mis costos?

No hay ningún costo directo.

¿Me pagarán por participar en esta investigación?

No se le pagará por participar en esta investigación.

¿A quién llamo si tengo preguntas o problemas relacionados con esta investigación?

Puede llamar a Eunice Ruiz Leveau (969157362) o escribirle un mensaje electrónico a e.ruizl@pucp.pe, o también puede escribirle un correo a María Blume, asesora de esta tesis de maestría, a la siguiente dirección electrónica mblume@pucp.pe

Además, puede contactar al Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Puede hablar ahí con Gisela Fernández Rivas Plata etica.investigacion@pucp.edu.pe

¿Qué pasa con la confidencialidad?

Su participación en esta investigación es confidencial. Su información no se identificará por su nombre.

Los registros de información se guardan en computadoras protegidas a las que solo tienen acceso la investigadora de esta tesis y su asesora. Sus nombres y apellidos serán borrados cuando cualquier dato sea reportado públicamente o en una publicación. Sus respuestas serán identificadas por un código y nunca por su nombre o apellido.

Por favor, infórmenos si en cualquier momento usted decide que no quiere que usemos sus datos en alguna forma; de lo contrario, asumiremos que tenemos su permiso para usarlos.

Nos gustaría muchísimo que participara en nuestra investigación. Si quiere darnos su consentimiento, por favor complete y firme el permiso siguiente.

Esta investigación está siendo llevada a cabo Eunice Ruiz, estudiante de Maestría y miembro del Grupo de Investigación en Adquisición del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica del Perú (<http://investigacion.pucp.edu.pe/grupo-investigacion/grupo-de-investigacion-en-adquisicion-del-lenguaje>).



Documento de autorización

Yo _____ (nombre completo), he leído este documento acerca de la investigación. Sé que mi participación en esta investigación es voluntaria y decidí participar en esta investigación. Sé que puedo parar de participar en esta investigación sin ninguna penalidad. Me darán una copia de este documento de consentimiento y puedo obtener información sobre los resultados de la investigación después si quiero.

Sección 1: Firmar esta sección quiere decir que acepta participar en el estudio.

Firma: _____

Nombre completo: _____

Fecha de hoy: _____

Sección 2: En esta sección, le pedimos autorización adicional sobre el uso de sus datos en esta investigación. Esto es independiente de su participación en esta investigación. Por favor, marque la acción si la autoriza y firme al final para mostrar que está de acuerdo.

Permiso que las investigadoras ...	Marque si está de acuerdo
Hagan los datos accesibles a otros investigadores fuera de Pontificia Universidad Católica del Perú a través de bases de datos de acceso restringido. (Solo investigadores que hayan recibido autorización de las investigadoras originales tendrán acceso a los datos. Los datos nunca serán abiertos al público en general).	

Por favor, firme aquí si nos permite que compartamos sus datos de la manera descrita arriba.

Firma: _____

Si quiere recibir una copia de los resultados de esta investigación que reportemos, por favor indique abajo su correo electrónico.

Correo electrónico: _____

Forma de consentimiento entregada por:

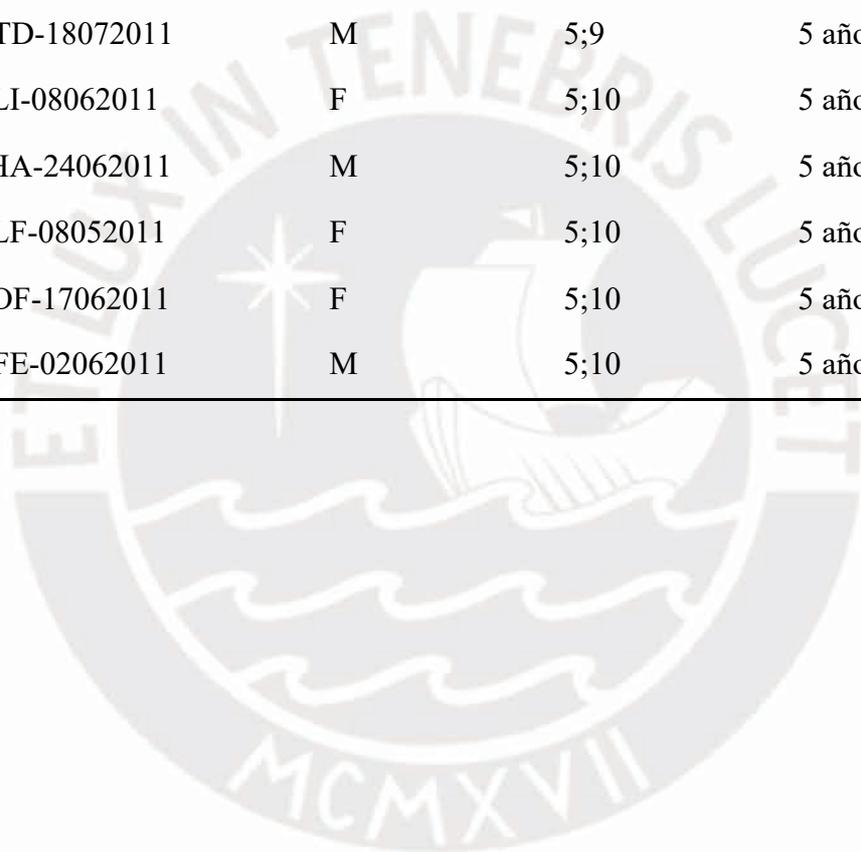
Anexo 3: Datos de los sujetos niños

Tabla A.3.1

Datos de los sujetos niños

N.º	Identificación	Género	Edad	Grupo de edad
1	AXB-15052013	F	4;0	4 años
2	FBI-26022013	F	4;2	4 años
3	OMM-04012013	F	4;3	4 años
4	RBA-09012013	M	4;3	4 años
5	FMR-16122012	F	4;4	4 años
6	NTK-18122012	F	4;4	4 años
7	GSL-29102012	M	4;6	4 años
8	WHJ-12092012	M	4;7	4 años
9	YPJ-03082012	F	4;8	4 años
10	GRM-04072012	M	4;9	4 años
11	NBE-06062012	F	4;10	4 años
12	SBI-28062012	M	4;10	4 años
13	SCP-14052012	F	4;11	4 años
14	RPL-16042012	M	5;0	5 años
15	SLM-02032012	F	5;1	5 años
16	CAS-08022012	M	5;2	5 años
17	QQM-17022012	M	5;2	5 años
18	RDE-06022012	F	5;2	5 años
19	BEC-13012012	F	5;3	5 años
20	CCA-24012012	F	5;3	5 años
21	CPS-31012012	F	5;3	5 años
22	LCA-25012012	M	5;3	5 años
23	TFU-15012012	M	5;3	5 años
24	LSJ-14112011	F	5;5	5 años

25	MEM-29112011	F	5;5	5 años
26	SSS-28112011	M	5;5	5 años
27	VCC-11112011	F	5;5	5 años
28	LMS-07102011	M	5;6	5 años
29	SFC-05092011	M	5;7	5 años
30	LLT-27082011	F	5;8	5 años
31	BDD-19072011	M	5;9	5 años
32	RAA-25072011	F	5;9	5 años
33	YTD-18072011	M	5;9	5 años
34	CLI-08062011	F	5;10	5 años
35	PHA-24062011	M	5;10	5 años
36	RLF-08052011	F	5;10	5 años
37	ROF-17062011	F	5;10	5 años
38	VFE-02062011	M	5;10	5 años

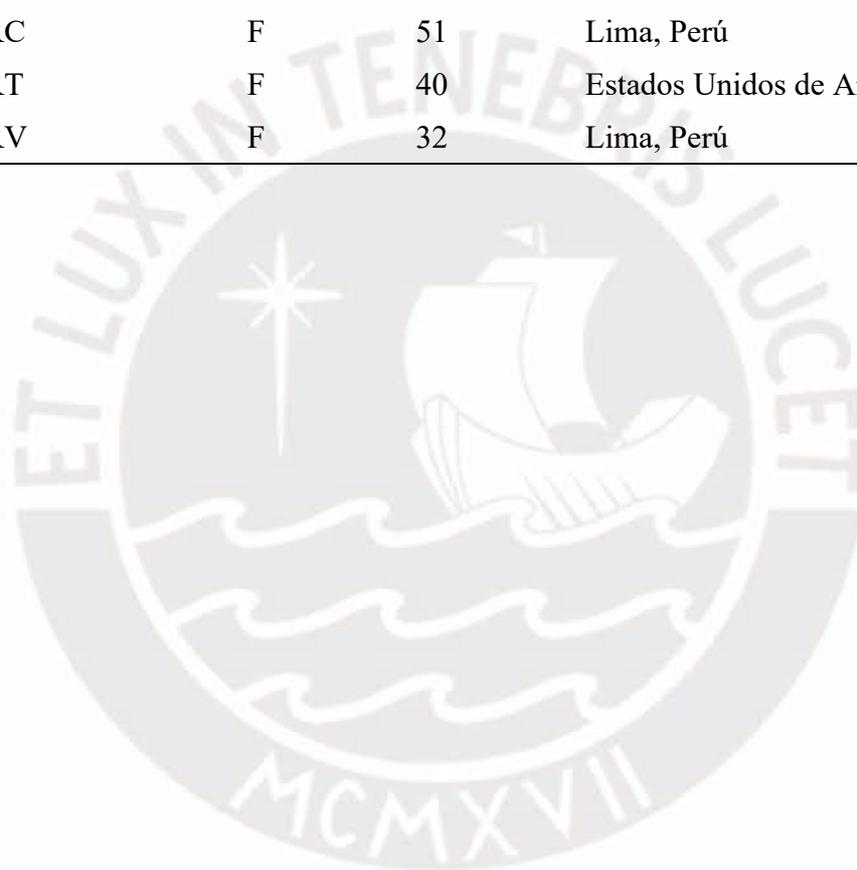


Anexo 4: Datos de los sujetos adultos

Tabla A.4.2

Datos de los sujetos adultos

N.º	Identificación	Género	Edad	Lugar de procedencia
1	CS	F	49	Lima, Perú
2	DM	F	40	Santa Cruz, Bolivia
3	LA	F	36	Lima, Perú
4	LE	F	39	Lima, Perú
5	LL	F	40	Lima, Perú
6	RC	F	51	Lima, Perú
7	RT	F	40	Estados Unidos de América
8	RV	F	32	Lima, Perú



Anexo 5: Láminas de la prueba de desarrollo morfológico

Láminas de nombres comunes reales

Figura A.5.1. *Perro*



Figura A.5.2. *Casa*



Figura A.5.3. *Peine*



Figura A.5.4. *Puente*



Figura A.5.5. *León*



Figura A.5.6. *Pañal*



Figura A.5.7. *Lápiz*



Figura A.5.8. *Túnel*



Figura A.5.9. *Bicicleta*



Figura A.5.10. *Helicóptero*



Figura A.5.11. *Bigote*



Figura A.5.12. *Tomate*



Figura A.5.13. *Biberón*



Figura A.5.14. *Azúcar*



Figura A.5.15. *Binoculares*



Figura A.5.16. *Avestruz*



Láminas de nombres propios reales

Figura A.5.17. *Silvia*



Figura A.5.19. *Pepe*



Figura A.5.21. *Carlos*



Figura A.5.23. *Miguel*



Figura A.5.25. *Alejandro*



Figura A.5.27. *Enrique*



Figura A.5.29. *Sebastián*



Figura A.5.31. *Mercedes*



Figura A.5.18. *Pablo*



Figura A.5.20. *Fany*



Figura A.5.22. *Lucas*



Figura A.5.24. *Daniel*



Figura A.5.26. *Mariana*



Figura A.5.28. *Magaly*



Figura A.5.30. *Cristóbal*



Figura A.5.32. *Gertrudis*



Láminas de nombres comunes inventados

Figura A.5.33. *Fepo*



Figura A.5.34. *Dapa*

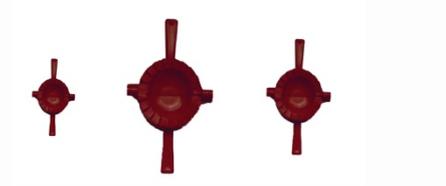


Figura A.5.35. *Gope*



Figura A.5.36. *Trime*



Figura A.5.37. *Fetor*



Figura A.5.38. *Matol*



Figura A.5.39. *Tapil*



Figura A.5.40. *Mones*



Figura A.5.41. *Mejudo*



Figura A.5.42. *Peluma*



Figura A.5.43. *Tosote*

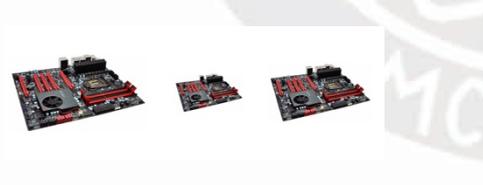


Figura A.5.44. *Badasi*



Figura A.5.45. *Dipucal*



Figura A.5.46. *Tebollón*



Figura A.5.47. *Menotel*

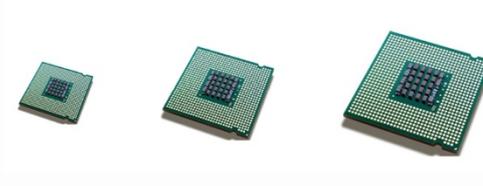


Figura A.5.48. *Trimopiz*



Láminas de nombres propios inventados

Figura A.5.49. *Lopo*



Figura A.5.50. *Nola*



Figura A.5.51. *Pope*



Figura A.5.52. *Tuti*



Figura A.5.53. *Lulos*



Figura A.5.54. *Cilas*



Figura A.5.55. *Tamel*



Figura A.5.56. *Miniel*



Figura A.5.57. *Malina*



Figura A.5.58. *Feluso*



Figura A.5.59. *Taquemi*



Figura A.5.60. *Rofete*



Figura A.5.61. *Atolás*



Figura A.5.62. *Picobal*



Figura A.5.63. *Melades*



Figura A.5.64. *Lanudis*



Anexo 6: Láminas de entrenamiento

Láminas de entrenamiento de nombres comunes reales

Figura A.6.1. Silla



Figura A.6.2. Nube



Figura A.6.3. Reloj



Figura A.6.4. Patín



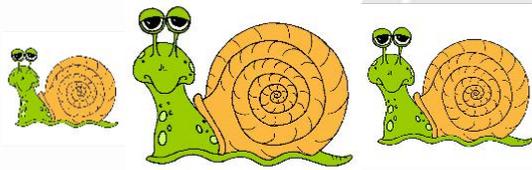
Figura A.6.5. Escoba



Figura A.6.6. Billeto



Figura A.6.7. Caracol



Láminas de entrenamiento de nombres propios reales

Figura A.6.15. Pedro



Figura A.6.16. Maite



Figura A.6.17. Pilar



Figura A.6.18. Jorge



Figura A.6.19. *Alonso*



Figura A.6.20. *Vicente*



Figura A.6.21. *Nicolás*



Láminas de entrenamiento de nombres comunes inventados

Figura A.6.8. *Pira*



Figura A.6.9. *Beme*



Figura A.6.10. *Tribol*



Figura A.6.11. *Casdel*



Figura A.6.12. *Blaneto*



Figura A.6.13. *Pitiqui*



Figura A.6.14. *Siquitul*



Láminas de nombres propios inventados

Figura A.6.22. *Teco*



Figura A.6.23. *Biri*



Figura A.6.24. *Licos*



Figura A.6.25. *Tamel*



Figura A.6.26. *Miremo*



Figura A.6.27. *Banite*



Figura A.6.28. *Cecibel*

