

La relación tamaño-afecto en la adquisición temprana de los diminutivos en español

The size-affect relation in the early acquisition of diminutives in Spanish

Zuleyka Olvera Yabur

Universidad Nacional Autónoma de México
olverayabur@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo analiza la relación tamaño-afecto de los diminutivos en español, con el objetivo de proponer una representación semántica para su estudio. El enfoque principal recae en la adquisición temprana del afijo -it-, por lo que se analizaron el corpus transcritos de tres niños con un rango de edad entre los 1;10 y los 4;02, así como también se incluye una elicitación realizada a doce niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años y las grabaciones de cuatro entrevistas a adultos, esto con el fin de tener distintos grupos de control de los resultados. La explicación de los datos obtenidos se representa a partir del concepto de dominio cognitivo propuesto por Langacker.

Palabras clave: Diminutivos, tamaño-afecto, dominio cognitivo, adquisición temprana.

ABSTRACT

In this paper we analyse the size-affect relation of diminutives in Spanish. We propose a semantic representation for this study, where the main focus is the early acquisition of affix -it-, therefore we examine the transcription corpus of three children between 1; 10 and 4; 02 years old, as well as we include an experiment twelve children of 5 to 6 years old, and the recording of four interviews adults to form different groups of control to contrast the results. We represent the explanation of dates based on the concept of cognitive dominion proposed by Langacker.

Key words: Diminutives, size-affect, cognitive dominion, early acquisition

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los diminutivos suele enfocarse en su marca flexiva como cuantificador de tamaño y en su interpretación valorativa en el medio social, mientras que la adquisición de estos resulta poco desarrollada; es por este motivo que en la investigación que aquí presentamos, tenemos como objetivo principal proporcionar evidencias sobre la relación tamaño-afecto que se advierte en la adquisición del afijo *-it-* y que representaremos –para explicar este proceso– a partir de la teoría semántica de la subjetivización (Langacker, 1990).

Entrando en materia, partimos de una definición acerca de los diminutivos, pues resulta complejo designarle un significado general cuando se considera tanto su acepción básica de cuantificador de tamaño, como sus nociones de valoración. Así, González Ollé (1962: XXII) lo expresó de la siguiente manera: “Y denomino sufijos diminutivos a aquellos que, si bien se aplican igualmente a otras especies gramaticales, en los substantivos pueden indicar disminución de magnitud, aunque no siempre ejerzan tal función ni siquiera sea la más frecuente en ellos”. Por su parte, Reynoso (1997: 419) se pregunta: “[...] si el diminutivo es una marca dimensional, ¿por qué la “disminución” en entidades poco o nada concretas de la realidad?”. Lo expuesto anteriormente permite observar el punto de partida de este estudio, debido a que no solo incluye el sentido cuantificador de los diminutivos, sino también su uso afectivo.

En lo que respecta a la adquisición temprana del español, el estudio de Aguirre, Albalá y Marrero (2005) aborda el tema de los diminutivos desde distintos ámbitos: morfológico, fonoprosódico, semántico y pragmático, lo que permite analizarlos desde diferentes niveles lingüísticos y, por ende, considerar las diversas nociones que los hablantes asignan y que no corresponde, en muchos casos, solo al cuantificador de tamaño. De esta manera, varios datos de esta investigación concuerdan con nuestros resultados que expondremos más adelante; también se sabe que los niños reciben un *input* con más diminutivos que aumentativos y con valoraciones, como las propone Zacarías (2006), afectiva y meliorativa (para mejorar o atenuar el carácter negativo), así como también el significado de intensificador y atenuador (en ese orden), esto es, el diminutivo parece ingresar al léxico infantil a través de la noción afectiva.

Por otra parte, la teoría semántica que usamos para explicar nuestra propuesta de análisis, la enfocamos en el concepto de *dominio cognitivo* formulado por Langacker (1991). Este término se refiere a que un significado posee diversos conceptos que, en forma conjunta, lo construyen. Por ejemplo: “pedales” forma parte del dominio cognitivo “bicicleta”; también hay un Conceptualizador (sujeto) que es el que “arma” o “construye” los distintos conceptos del dominio cognitivo, a partir de sus experiencias socioculturales.

En cuanto al dominio cognitivo del diminutivo, Zacarías (2006: 56) presenta la siguiente explicación:

A pesar de que la comparación es contra la norma de tamaño, la noción de disminución dentro del dominio cognoscitivo produce inferencias positivas, como afecto o ternura hacia las entidades pequeñas; o bien, inferencias negativas, puesto que, cuando un objeto es demasiado pequeño, es juzgado como algo poco atractivo o despreciable.

Esta afirmación resalta que, dentro del dominio cognitivo del diminutivo, el Conceptualizador tiene diferentes posibilidades según su experiencia, por lo que puede usar el significado a partir de una relación entre lo pequeño y el afecto o ternura que deriva en un

aspecto positivo; como también puede aplicarlo en cuanto a la cuantificación de tamaño en una noción negativa que no solo aplica a objetos demasiado pequeños, sino a una connotación peyorativa.

Ahora bien, para comprender con amplitud el concepto de *dominio cognitivo*, es necesario partir de la teoría de la subjetivización. Esta teoría tiene como principales defensores a Traugott (1989) y Langacker (1990) que concuerdan en que las experiencias individuales del sujeto son las que determinan sus expresiones lingüísticas, incluso para Langacker el contenido se construye subjetivamente y no solo de manera conceptual (Rodríguez, 2012).

Siguiendo con la propuesta de Langacker, el papel que desempeña el Conceptualizador es esencial para activar ciertos rasgos en el dominio que ocupa el cuantificador de tamaño, de esta manera el esquema de la subjetivización será importante para representar este fenómeno, debido a que mediante este modelo se puede sustentar cómo se coloca el hablante dentro de un acto comunicativo, en el que establece jerarquías ya sea con un interlocutor y/o con el objeto al que disminuye. Así, a partir del modelo langackeriano de la subjetivización en donde el Conceptualizador (hablante) se coloca como eje central y –según sus diferentes motivaciones subjetivas– organiza la información que desea transmitir, se observa con detalle el efecto que toman las valoraciones que imprime en la palabra disminuida. Por tanto, este esquema nos permitirá explicar que la adquisición del diminutivo parece ingresar al léxico del niño a través de la valoración de ternura o afecto que los cuidadores dan a algunas palabras y que dependen del contexto en el que son usadas (por ejemplo: *niñito*).

Para finalizar este apartado, es importante mencionar que nuestra investigación sienta sus bases en *La teoría de la adquisición basada en el uso* (Tomasello, 2003) cuyo enfoque pone atención especial en el acceso a la productividad y el análisis de las construcciones; esta teoría ha demostrado que la adquisición de una lengua se da a partir de la interacción social directa o indirecta entre el niño y sus cuidadores. Siguiendo con esta cuestión social, Levinson (2006) destaca la importancia de la familia y la sociedad, porque afirma que primero se ingresa a una vida social y luego se aprende cómo involucrar en ésta al lenguaje, por supuesto, como una herramienta fundamental para comunicarnos.

En resumen, este estudio señala la importancia de analizar cómo el niño adquiere el afijo diminutivo dentro de marcos de interacción con su cuidador o cuidadores y observar la convivencia de las diferentes nociones que se le asignan al diminutivo, por medio de nuestra propuesta semántica.

2. HIPÓTESIS

La hipótesis de este trabajo precisa que el afijo diminutivo, en la adquisición temprana del español, ingresa al vocabulario del niño, primero, como un concepto de ternura o afecto, aunque conviva con las diversas acepciones (afecto, tamaño, ternura) emitidas por sus cuidadores, mientras que su significado básico o referencial que indica la disminución de tamaño se adquiera en etapas posteriores.

Una de las preguntas esenciales para ofrecer una posible respuesta a nuestra hipótesis es la siguiente: ¿Cómo es el uso de los diminutivos en el habla infantil? Esta generalidad engloba análisis más puntuales, por ejemplo, cómo conviven ambos conceptos (tamaño-ternura), a qué parecen otorgarle mayor importancia los niños y cómo influye el lenguaje que los cuidadores usan para dirigirse a ellos.

Para comenzar a dar respuesta, a continuación, explicamos los *corpus* utilizados en el análisis.

3. METODOLOGÍA

Descripción de los *corpus*

Antes de explicar de manera individual cada *corpus*, es importante destacar que el principal es el oral; mientras que el análisis de los otros dos *corpus* fue indispensable para sustentar la propuesta semántica y por esa razón los incluimos.

También es necesario mencionar que en nuestro *corpus* principal no nos referiremos a un *input* materno, sino a la interacción de los niños con sus cuidadores, con esto nos referimos a que las muestras orales que analizamos no presentan únicamente la relación madre-hijo, sino que se observa al niño dentro de un medio interlocutivo de distintos participantes y en distintas escenas. De esta manera, un enfoque crucial es el *input* del adulto y su reflejo en las emisiones del niño.

a) *Corpus oral* de tres niños

El *corpus* principal corresponde a tres muestras orales de tres niños, que fueron tomadas de la base de datos *Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje* (ETAL-UNAM) (Rojas, 2007) cuyas características generales de éstas son que los niños pertenecen a familias mexicanas monolingües del español, las interacciones son espontáneas y grabadas *in situ*, así como en marcos de interacción entre el niño y sus padres y/o su familia próxima.

En cuanto al rango de edad, incluimos los registros de la niña Natalia que abarcan un periodo de edad entre los 1;11 a 2;02, los del niño Luis con un rango de edad entre los 1;10 y los 2;08 y dos registros de Emilia que corresponden al documento 18, en el cual la niña tenía 3 años, y al 29, en el que tenía la edad de 4 años y dos meses.

Consideramos estas muestras como el principal punto de partida, puesto que tenemos como enfoque de estudio analizar cómo ingresa el afijo diminutivo al léxico infantil en etapas tempranas de la adquisición del español.

b) *Corpus* de elicitación

El segundo *corpus* es un experimento aplicado a 12 niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, el cual consistió en que ellos narraran un cuento a partir de dibujos. El documento de elicitación está formado por cuatro imágenes que enfatiza en objetos grandes y pequeños para diferenciar el tamaño (el documento se anexa al final del artículo).

Esta elicitación nos ayuda a observar cómo usan los niños el afijo diminutivo cuando han adquirido ya la gramática de su lengua y están en el proceso de aumentar su léxico; esto con el objetivo de relacionar sus respuestas con los datos obtenidos en el primer *corpus* para ver si hay un *continuum* en el uso de sus diminutivos.

c) *Corpus* de adultos

El tercer y último *corpus* se basa en cuatro entrevistas orales realizadas a adultos: Tres tomadas del *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* (CSCM)¹ y una del *Corpus oral del español de México* (COEM)², cada entrevista tiene una duración de treinta minutos.

Estas muestras se incluyen con la finalidad de observar el uso del afijo diminutivo en adultos, debido a que el esquema de la subjetivización que propondremos en la sección de la Discusión parte de sus producciones, puesto que son los que transmiten su léxico y moldean el desarrollo lingüístico de los niños.

Si bien este *corpus* se refiere únicamente a adultos en un contexto específico y no en interacción con niños, consideramos agregar su análisis con la finalidad de observar cómo usan los diminutivos sin tener como base dirigir un discurso a niños, lo que demostraría la extensión de la producción del afijo *-it-* como consecuencia de la subjetivización del hablante.

Antes de pasar a la sección del Análisis, retomamos lo expuesto en párrafos anteriores, los últimos dos *corpus* se anexaron para contrastarlos con los resultados del primer grupo. Asimismo, subrayamos que este trabajo se centra en el sufijo *-it-* porque es el más común y el único que aparece en las emisiones de los niños del primer *corpus*.

A continuación, se presenta el Análisis dividido en los tres *corpus* anteriormente descritos.

4. ANÁLISIS

4.1 Análisis del *corpus* oral de tres niños

El análisis del *corpus* principal versa en dos conceptos de los diminutivos: El referencial (cuantificador de tamaño) y el no referencial (afecto o ternura), también se incluye los datos que refieren a las veces que los niños repiten el diminutivo que produjo su cuidador; este punto se explica, posteriormente, con detalle. Veamos los resultados que se obtuvieron en esos tres parámetros, la siguiente Tabla los condensa:

Niños	Repetición	Referencial	No Referencial	Total de diminutivos
Natalia	32	*77	109	186
Luis	16	*25	27	52
Emilia	0	*25	40	65

Tabla 1. Resultados generales del *corpus* oral de los tres niños

En los resultados que se presentan en la Tabla 1, es importante destacar que se marcó con un asterisco a los diminutivos referenciales, debido a que pueden tener una doble lectura: referencial y no referencial, así que los datos en números no son definitivos. Ante esta divergencia respecto a esa dualidad en los casos señalados como referenciales, ofrecemos una explicación detallada:

1. El referente puede ser opaco por circunstancias propias de la interacción: *dos/eitos* (Luis, 9³); esto es, el niño se refiere a "deditos" y pueden ser los suyos o los de algún muñeco o los de alguna caricatura, así que al carecer de información previa que aclare el contexto, no se puede dar certeza que el uso es únicamente referencial.

2. La perspectiva del niño es muy distinta a la del adulto, por ejemplo, una cabeza puede resultar una "cabecita" para hacerlas más propias a su espacio, aunque sea una cabeza grande. Quizá el hecho de disminuirlas permita su manipulación, como en el siguiente caso: *la mainta, nane la manita* (Natalia, 1). La niña solicita la "mano" de su cuidador, por tanto,

el diminutivo que la niña le otorga no se apega a la noción real del referente, por lo menos no es el caso de la situación en la que se emite.

3. Varios de los contextos presentan situaciones donde se narran cuentos cuyos protagonistas suelen ser animales, por lo que los niños hacen referencia a lo que ven en ellos y se desconoce si hay énfasis en diferenciar el tamaño o solo se disminuyen por afecto: *mía*, *un epadito* <pesecadito> (Natalia, 5).

4. Hay otras palabras lexicalizadas que provienen de canciones, por ejemplo: *colita de rana* y *gusanito medidor*.

Como se observa, nos referimos a una doble lectura en la clasificación referencial cuando estamos ante contextos poco claros, y, debido a que solo tenemos la transcripción de las muestras, no podemos ahondar en la información.

En cuanto a las repeticiones, según Clark y Bernicot (2008) son señales de atención al otro (a lo que el otro expresa o comunica), y el lugar de la información repetida es una base común (*common ground*). En los datos de la Tabla 1 se muestra que la repetición en los niños más pequeños (Natalia y Luis) permite el reconocimiento de ese espacio común donde el niño desarrolla una producción que escucha constante, pero que apenas comienza a extender a otras palabras. Por ejemplo:

- (1) Observador: ah, esas están chistosas, eh
Mamá: como **pollito**
Natalia: como **p-pollito** (Natalia, 7).

En cambio, Emilia –que presenta un rango de edad mayor– parece haber adquirido ya el afijo diminutivo y lo extiende a su entorno, puesto que en los datos consultados no hay repeticiones. De esta observación, se puede suponer que la espontaneidad convive con la imitación hasta que luego esta última da paso a la productividad individual del niño; en las muestras de Aguirre, *et al.* (2005) esto sucede a los 1;8. Un ejemplo de la muestra de Emilia:

- (2) Observador: ¿Ya?... ¿se le ve?... Sí se le ve, ora ponle **patas**.
Emilia: ¿**Patitas?**, ¿sí? (Emilia, 18).

En otras ocasiones, el adulto dirige la producción del diminutivo ante una forma que ya indica la disminución de tamaño, en el ejemplo sería “pequeño”:

- (3) Natalia: u atón **pequeño**, un atón **pequeño**
Papá: ¿así **chiquito chiquito**?
Natalia: **tiquito tiquito** (Natalia, 25,26).

Otro aspecto observado es la alta producción de diminutivos por parte de los cuidadores de los niños y, a pesar de esto, los niños más pequeños (Natalia y Luis) producen menos diminutivos en comparación al *input* que reciben, a veces solo repiten lo que su interlocutor dice. Al respecto, hay una cita en Aguirre, *et al.* (2005) que se refiere a esto: “En el español general, su frecuencia de uso no es muy elevada. Los niños, sin embargo, utilizan 13 veces más diminutivos que los adultos, pero cuando los adultos se dirigen a los niños, los utilizan tanto como ellos o incluso más”. A continuación, podemos observar lo anterior en un ejemplo que proviene de nuestros datos:

(4) Abuela: ¡mira, una **manzanita**! Cógelas del **alambrito** pa' que no se le caiga el **alambrito**.

Luis: **aita** <manzanita> (Luis, 8).

Ahora bien, algunos ejemplos de las emisiones de los padres cuando se dirigen al niño, y usan diminutivos:

(5) Papá: ¿quieres un **huevo** revuelto? (Luis, 8).

(6) Mamá: ¿cuál, mi **amorcito**? (Luis, 8).

(7) Observador: ah, mira tu **gatito**, un **ratoncito**, ¿quién llora? ¿quién hace así? ¿quién es? (Luis, 8).

(8) Mamá: no mi amor, **cielito** (Luis, 8).

En suma, los resultados de la Tabla 1 demuestran el proceso gradual que se da en la adquisición del sufijo *-ito*, los niños incorporan poco a poco la disminución que escuchan de sus cuidadores hasta que extienden las valoraciones o el sentido referencial del diminutivo a otras palabras usadas en distintos contextos. La importancia de la frecuencia en esa Tabla – y en las siguientes – no es únicamente contrastar el diminutivo referencial con el no referencial, porque este último sobresale por su valor pragmático; la relevancia es observar cómo se da la convivencia de ambos valores y, en el caso de la primera Tabla, considerar el efecto de la repetición como un proceso de aprendizaje que, en este caso, se enfoca en el diminutivo.

Respecto a la siguiente Tabla, ésta presenta el tipo de nominal disminuido con más recurrencia por cada niño, así como algunos ejemplos.

Niños	Partes del cuerpo	Animales	Juguetes	Alimentos	Parentesco	Total
Natalia	16 manita carita pancita piecitos colita	38 pescadito puerquito patito (s) gatito (s) perrito	10 carrito payasito muñequito (s) barquito (s) camita	12 huevo (s) panecito cuernitos galletitas carnita	4 abuelito hijos mamita	80
Luis	6 deditos cabecita colita	14 pajarito borreguitos ratoncita changuito conejito	2 Payasito	2 manzanitas taquitos	2 abuelita hijito	26
Emilia	4 ojitos colita	4 pollito (s) perrito perrita	4 juguetitos carrito muñequito (s)	7 tomatito huevo (s) donita (s)	5 abuelito abuelita (s)	24

Tabla 2. Tipos de nominales en el *corpus* oral de los niños

Con base en la Tabla anterior, podemos suponer que los niños disminuyen los nominales que se encuentran más recurrentes e inmediatos a su entorno. Algunos ejemplos de lo que se observa en esta Tabla:

- (9) Natalia: ¿un **lobito** vio ese al caballo? (Natalia, 43,44).
- (10) Luis: **pajito** <pajarito> (Luis, 11).
- (11) Emilia: ¿tede **lechita**? (Emilia, 18).

Los rasgos semánticos de los nominales disminuidos pueden tener dos lecturas, la primera como se expone arriba (por ser lo más cercano) y la otra que proviene del *input* de los cuidadores, es decir, son las formas ya escuchadas. Ante lo último, el adulto parece hacer una comparación entre el tamaño real del lobo y el peluche; de esta manera, la comparación quizá inconsciente de dos formas estimule la aparición de ciertos diminutivos, lo que justificaría que la idea inicial de “algo pequeño” está en la base del dominio. Se ahondará en esta idea en el apartado de la Discusión.

4.2 Análisis del *corpus* de elicitación

En esta sección se analiza el experimento realizado a 12 niños (6 niños y 6 niñas) entre 5 y 6 años cuya elicitación permitió controlar sus narraciones, debido a que en las imágenes enfatizamos el contraste grande/pequeño.

En cuanto a las palabras que los niños utilizaron para nombrar lo que veían en el cuento, comentamos algunos puntos interesantes: La palabra *abeja* no fue disminuida por los niños en ningún contexto –aunque sí la mencionan–, mientras que tres de las seis niñas dijeron *abejita*; en el caso de *carrito*, dos niños lo mencionan y un tercero lo llamó *trenecito*, pero solo una niña se refirió a él; asimismo, únicamente una niña dijo *hijita*. Estos ejemplos arrojan datos sobre los roles sociales impuestos para cada género y, por ende, aquello que forma parte de su espacio es lo más próximo a disminuirlo con o sin una valoración de por medio.

Otro punto es la aparición constante de *gatitos* o su disminución con un adjetivo, por ejemplo: “hay tres gatos: Uno grande, uno mediano y uno *chiquito*” (Alex). Cabe destacar que el cuento incluía otros elementos que contrastaban en el tamaño, por ejemplo, en una de las imágenes hay dos cuadros diferenciados por el tamaño al igual que dos macetas con plantas, sin embargo, ningún niño hizo la diferencia cuantitativa, aunque sí se fijaban en los objetos y los mencionaban; así, la mayoría focalizó a los gatos y/o a los juguetes.

Otra característica visible es que al oso de peluche de la imagen lo nombraron de dos formas distintas: Peluche u *osito*, quizá porque *peluchito* es menos común de escucharlo. La palabra más usada para disminuir fue *chiquito* o *chiquita*, aunque también dijeron *pequeñito*. Algunos ejemplos:

- (12) Y tres **gatitos** tuvo la **gatita** de su casa (Antonio).
- (13) Un **osito** y dos pelotas (Irving).
- (14) Hay tres gatos: Uno grande, uno mediano y uno **chiquito** (Alex).
- (15) Hay un hombre y una mujer y tres **gatitos**: la mamá, la **hijita** y el bebé **gato** (Jacqueline).
- (16) Hay unos **gatitos** [...], un grandote y un **chiquito** (Melanie).
- (17) Hay una **abejita** por ahí volando (Janette).

Ahora, en la Tabla siguiente presentamos los datos que obtuvimos de la elicitación.

Niños	Referencial	No Referencial	Total de diminutivos
Antonio	1	2	3
Alejandro	--	1	1
Irving	--	1	1
Osmar	--	3	3
Diego	--	3	3
Mario	--	1	1
Melanie	--	3	3
Jacqueline	1	6	7
Brenda	--	1	1
María José	--	1	1
Janette	--	2	2
Laura	--	--	--

Tabla 3. Resultados generales del *corpus* basado en un cuento

A continuación, analizamos las muestras del último grupo.

4.3 *Corpus* de adultos

En este apartado se revisan los resultados del tercer *corpus* que corresponde a los adultos cuya información se adquirió de las entrevistas. Los datos que obtuvimos se ejemplifican en la siguiente Tabla.

Adultos	Referencial	No Referencial	Total de diminutivos
Espiridión	8	47	55
Ricardo	--	1	1
Cristobalina	3	20	23
Marbella	--	21	21

Tabla 4. Resultados generales de los adultos

Como se puede observar, uno de los informantes varones, durante la media hora de grabación, dijo 55 diminutivos. El informante tenía en ese tiempo 80 años y los temas que desarrolló eran muy personales, quizá ese aspecto justifica la cantidad de diminutivos, porque parece que, a mayor acercamiento afectivo con el tema del discurso, mayor será el uso de diminutivos; la otra posibilidad sería que Espiridión –en otros contextos– también utilice muchos diminutivos y esto se deba más a su manera de hablar. El contraste lo establece el otro informante que tenía –en el momento de la entrevista– 24 años y abordó temas generales más que familiares, además, cuidaba la manera de expresarse. Veamos lo anterior en los datos:

(18) Entrevistador: ¿Cuáles son los garambullos?

Espiridión: Tienen unos como **organitos** que crecen como si fueran órganos y dan su fruta como **capulincito**, pero no tiene hueso ni nada, tiene **semillita pequeño** como más **chiquito** que el ajonjolí y bien sabroso, ya bien **pasaditos** eran como pasas.

(19) Ricardo: Ya luego leí otras **cositas** de él. <Se refiere a los libros de Julio Cortázar>.

En el caso de las mujeres, los resultados fueron muy similares en la aparición de diminutivos, debido a que ambas informantes hablaron sobre el trabajo, la familia y de asuntos cotidianos, quizá por eso la presencia de las palabras disminuidas es recurrente pero no abundante. Observemos los ejemplos:

(20) Cristobalina: Entré a una fábrica donde hacen las, como se llama, [...] esos **aparatitos** de la luz, las **cajitas**.

(21) Marbella: Estoy desocupando un **librerito** que era de mi suegra, fíjate qué buena madera porque está entero el **librerito**, con una **vitritita** con sus dos cristales así.

Para resumir, adjuntamos la siguiente Tabla que engloba los resultados obtenidos en los tres grupos.

Grupo analizado	Total de diminutivos por grupo	Referenciales	No Referenciales
<i>Corpus</i> oral de tres niños (niños entre 2 y 4 años)	303	*127=42%	176=58%
<i>Corpus</i> de elicitación (niños entre 5 y 6 años)	26	2=8%	24=92%
<i>Corpus</i> de adultos	100	11=11%	89=89%

Tabla 5. Resultados generales de los tres grupos

Esta Tabla nos permite contrastar cada grupo y cerciorarnos que los diminutivos no referenciales son los que más se usan. Por otra parte, como se mencionó en párrafos anteriores, la presencia de ambas nociones permite observar su convivencia; además, da cuenta –en el caso del primer *corpus*– que la vía por la que se adquiere el diminutivo es por su alta frecuencia en el *input* que reciben los niños por parte de sus cuidadores.

Es importante destacar dos puntos con respecto al *input*, el adulto puede aumentar la frecuencia de diminutivos por modificar su léxico al dirigirse al niño (lo cual implica cualquier tipo de valor utilizado) y por ser la manera de hablar de esa persona, debido a que la ausencia de diminutivos –como se muestra en una de las niñas del experimento (aunque solo se trate de un caso)– puede aludir a que recibe poco estímulo de estas formas o, por ejemplo, el caso contrario del adulto que presentó una frecuencia alta.

5. DISCUSIÓN

Comenzamos este apartado destacando que el enfoque principal de nuestra investigación es observar la adquisición del diminutivo en etapas tempranas del desarrollo lingüístico, por lo que mostraremos nuestra propuesta para comprender cómo se da este proceso de

adquisición, a partir del valor afectivo del diminutivo, pues resultó ser el que los niños reciben –con más frecuencia– de sus cuidadores. Así, el esquema de abajo representa la convivencia de ambos valores, pero indica que el diminutivo se adquiere por el valor del afecto:

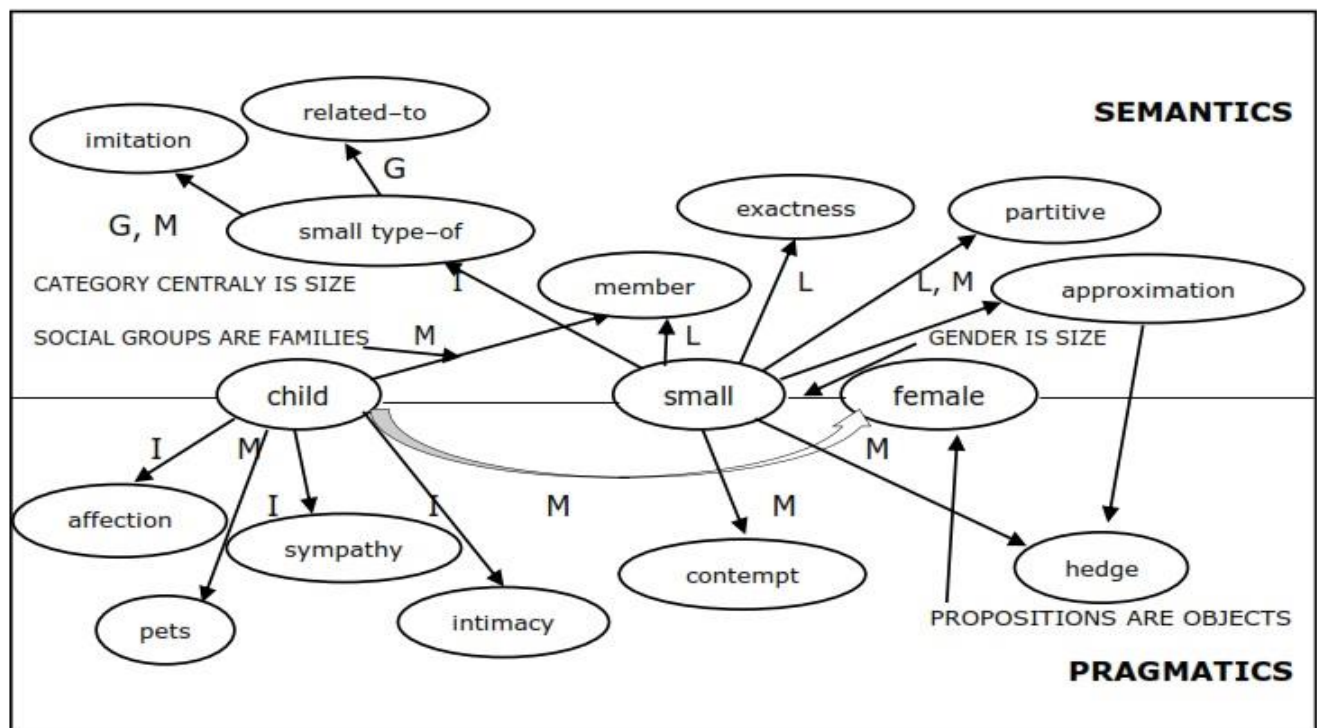


Para Aguirre, *et al.* (2005): “los valores pragmáticos de afectividad, lúdico, o atenuadores (por este mismo orden de frecuencia) justifican la gran mayoría de los diminutivos en nuestro *corpus*. Por lo tanto, consideramos que la etapa inicial de utilización del diminutivo es exclusivamente pragmática”. Ante esta aseveración, a continuación se ofrece un análisis acerca de los rasgos que motivan a que la relación se dé en el orden referido.

Primero, se retoman las preguntas planteadas al principio: ¿Cómo es el uso de los diminutivos en el habla infantil?, ¿a qué parecen otorgarle mayor importancia los niños? Y ¿cómo influye el lenguaje que el cuidador dirige al niño?

Respecto a los resultados obtenidos, la adquisición del diminutivo se observa como parte del proceso de interacción entre los cuidadores y el niño, es un procedimiento gradual que inicia con un lenguaje dirigido de manera directa al niño, por ejemplo: *Mi vidita, amorcito, papacito, princesita, etc.*; esto no implica que se pierda o disloque, al contrario, continúa en ese mismo camino. Después de este episodio, el niño se involucra, repite y comienza a usar sus primeros diminutivos con valores más apegados a las nociones afectivas (porque es lo que más recibe) y finalmente parece combinar la cuantificación con los otros usos.

Para una mayor comprensión de lo expuesto anteriormente, se incluye la propuesta de Jurafsky (1996) acerca de una estructura universal en la comprensión semántica del diminutivo y que resume en el siguiente esquema:



Donde: M=cambio metafórico; I=invitación a la inferencia; G=generalización; L=gramaticalización. (Traugott, 2001).

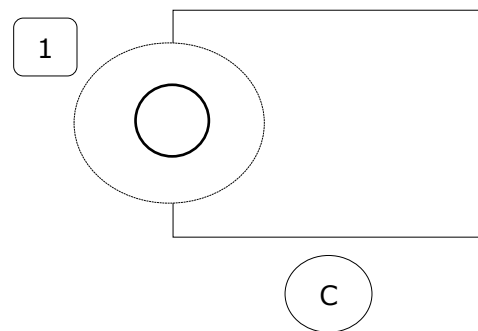
Figura 1. Estructura universal en la semántica del diminutivo de Jurafsky

Esta representación nos permite abordar la interpretación que le otorgamos al uso del diminutivo en nuestro estudio, porque parte de una mirada infantil y, además, permite visualizar las distintas acepciones que el niño usa para dirigirse a las personas u objetos que lo rodean. No obstante, a esta Figura le faltaría "el estímulo" que el niño recibe para generar los diminutivos, debido a que no lo hace de manera espontánea hasta que consigue detectar el afijo.

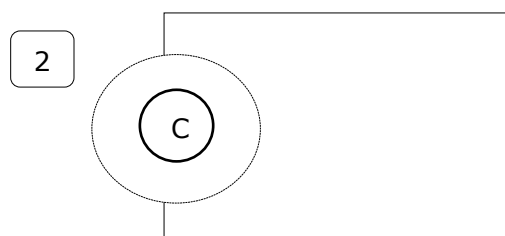
También es importante considerar la relación semántico-pragmática que se observa, porque precisamente en esta interacción los niños van adquiriendo el diminutivo tanto no referencial como referencial, y es en esta relación en la que la subjetivización del Conceptualizador (nos referimos a los adultos) juega un rol muy importante al usar el valor afectivo del diminutivo. De esta manera, cuando un participante se involucra cada vez más en cuestiones pragmáticas, el referente va perdiendo su referencialidad hasta otorgarle otro significado que la cercanía difumina o atenúa con respecto al inicial. La relación cercana y de primera aproximación para los niños parte de un valor apreciativo o afectivo, y aunque también está presente el de cuantificación, es una noción que se adquiere gradualmente.

Otro punto importante para que se adquiriera el diminutivo en etapas tempranas, parece ser la interacción cuidador-niño que suele ser constante en español y que estimula al desarrollo lingüístico; este punto contrasta, por ejemplo, con la adquisición del tzeltal (Brown, 1998) en la que se ha observado que los adultos se dirigen poco a los niños. Por otro lado, en español se adquieren primero los nominales y esto parece facilitar el camino del diminutivo, porque es la clase de palabra más disminuida en esas etapas.

Con lo anterior, se parte de la idea de que en el espacio referencial hay objetos pequeños y grandes, y la función del sufijo *-it-* es contrastar los primeros con respecto a los segundos, pero su uso se ve extendido a otros valores, así que depende del lugar en el que se ubique el Conceptualizador para que surjan las diferentes valoraciones según el estímulo sociocultural (Zacarías, 2006). Con esto en mente, ahora representamos lo anterior a partir de una mirada subjetiva (Maldonado, 2011):



Esquema 1. No interviene el Conceptualizador

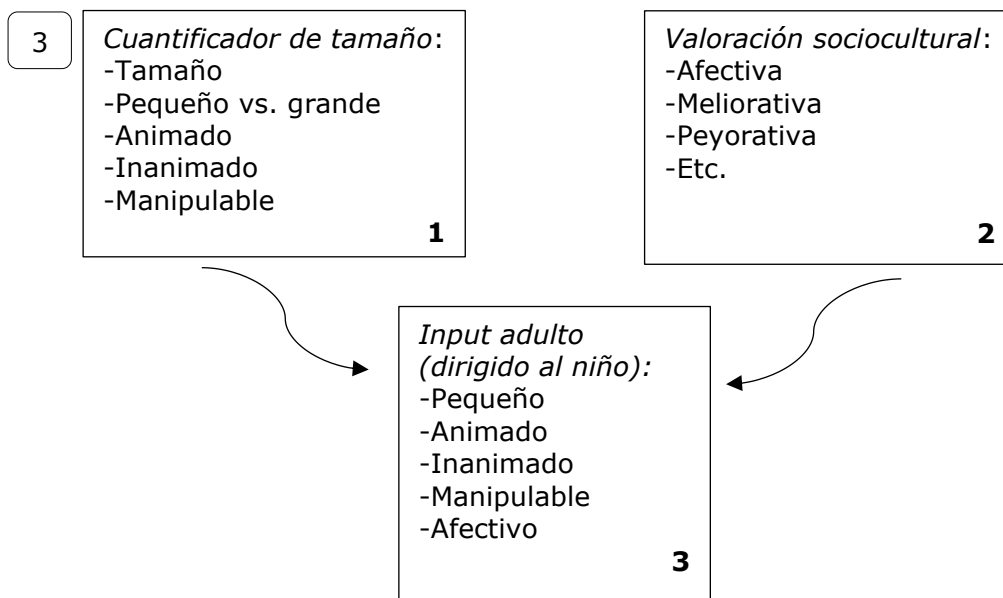


Esquema 2. Interviene el Conceptualizador

En el esquema 1, el Conceptualizador (C) no interviene porque usa el diminutivo para diferenciar tamaño, por lo tanto, queda en la base.

En el esquema 2, al intervenir el Conceptualizador se pone en perfil y el significado del diminutivo cambia a otras acepciones de índole valorativas que parten de lo subjetivo y que se activan de acuerdo con las cuestiones socioculturales; así, el Conceptualizador está representado al hablante adulto y cómo se coloca en un determinado contexto.

De lo anterior surge la pregunta ¿qué rasgos semánticos se activan y permiten que el diminutivo pueda interpretarse de manera subjetiva? Se propone lo siguiente desde distintos *dominios cognitivos* (Langacker, 1991):



Esquema 3. Tres dominios cognoscitivos

Respecto al Esquema 3, el dominio 1 representa la ubicación del diminutivo en un contexto que distingue entre lo pequeño y lo grande, el dominio 2 se refiere a la valoración sociocultural del diminutivo y el 3 plantea las nociones acerca del diminutivo que son producidas en el *input* adulto en un contexto de interacción con el niño.

Asimismo, el rasgo que parece opacarse y quedarse en la base al momento en que el diminutivo es usado con un valor de afecto, es el tamaño. Esto nos remite a una característica antes mencionada, el Conceptualizador (en esta representación): ¿Está comparando?, ¿qué compara? Por ejemplo, si se dirige al niño y le pide "la manita", ¿la compara con su mano y por lo tanto es más pequeña? O ¿usa el término por cariño o afecto? Quizá la intervención de ambos contextos permita que se consideren esos significados.

En cuanto al rasgo manipulable, éste contrasta con los aumentativos o superlativos que no contienen esta característica; entonces "grandísimo" no se puede controlar debido a sus

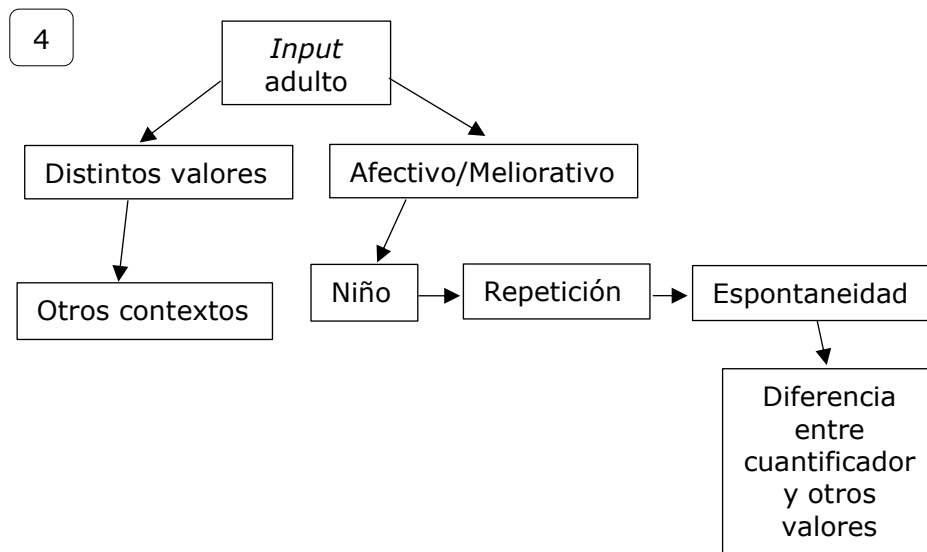
dimensiones excedidas y “pequeñísimo” sigue la dirección contraria, resulta tan pequeño que puede ser inaprensible, mientras que “casota”, “muñecota”, “lechota”, entre otras, también tienen esa idea de una dimensión grande y poco o nada manipulable, y sería poco probable hallarlas con ese sentido en el *input* dirigido al niño.

En el caso de los diminutivos que se usan en la interacción con los niños, estos rasgos pueden ser los relevantes para activar el dominio del afecto. No obstante, la posible comparación del adulto (ven los rasgos de su persona más grandes que los del niño) puede estimular a que ciertos diminutivos sean referenciales. En casos como “agüita”, “pobrecita”, etc., se unen los rasgos activados junto con el afectivo, como se aprecia en el esquema.

Otro dato importante son los rasgos que se observan en el tipo de nominales, pues la mayoría son peluches: *gatito*, *puerquito*, *cachorritos*, *dinosauritos*, etc. Observamos en los datos que el adulto suele darle esa forma ya disminuida al niño (¿lo compara o interviene el afecto?), entonces el niño ¿adquiere la forma a partir de que igual puede manipular los juguetes, las partes de su cuerpo, etc., o solo incluyen el afecto? Este último cuestionamiento podría analizarse con niños en edades más avanzadas, como en el caso de Emilia que presentamos para contrastar los datos de los dos niños más pequeños, y aunque no se atiende de manera particular en este estudio, sería un punto de partida para un trabajo más amplio.

Así, el Esquema 3 clarifica la activación de rasgos, por lo que la noción de pequeñez no se pierde y al unirse con los otros puede aplicarse a sustantivos no contables (Natalia: ya, ya, _uta, agupita <gripita>), a adjetivos (Natalia: ya no tengo pies, papá, papá, pobecito <pobrecito>) y adverbios (Natalia: déjame así, un mometito <momentito>).

Por último, presentamos un esquema general que muestra a los dos participantes (adulto/niño) involucrados en el discurso, en donde el niño es el receptor del *input* adulto; también incluimos en nuestra propuesta los diversos momentos por los que pasa el niño hasta lograr la adquisición del diminutivo. Asimismo, cabe aclarar que aquí el *input* del adulto ya contiene los rasgos mencionados en el Esquema 3.



Esquema 4. Propuesta semántica de cómo se adquiere el diminutivo en un marco de interacción

6. CONCLUSIONES

En este estudio se demostró que el diminutivo entra al léxico de los niños por medio del valor afectivo y luego se extiende a los demás valores, incluyendo el cuantificador de tamaño. Como se pudo observar, el *input* que recibe los niños refleja la convivencia de los valores afectivo y cuantificador, aunque es preciso aclarar que los niños en esas etapas tempranas están en el proceso de detectar estructura, por lo que aún no pueden distinguir entre ambas nociones.

También se observó en las muestras orales de los niños entre los 2 y 3 años que las repeticiones son comunes, mientras que en la niña entre los 3 y 4 años hay una producción espontánea que parece indicar que ya adquirió el diminutivo; por lo tanto, la gradualidad es un aspecto importante que va determinando la adquisición de varios patrones lingüísticos, incluido el diminutivo.

Por último, las representaciones esquemáticas desde la teoría semántica de la subjetivización y dominio cognitivo permiten visualizar la activación de rasgos que dan pauta a los otros significados del diminutivo, donde la noción de clasificar a algo como pequeño no se pierde en su totalidad y resulta relevante para comprender los otros usos socioculturales.

NOTAS

1 Información proporcionada por el doctor Pedro Martín Butragueño.

2 Información también proporcionada por el doctor Pedro Martín Butragueño.

3 Los números que se colocan a lado del nombre de los niños indican el documento del que fue tomado el dato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C., Albalá, J., Marrero, V. (2005). "Mami te querido". La adquisición del diminutivo en español. *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. España: Publicaciones de la Universidad de Salamanca. 120-144.
- Alonso, A. (1961). Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos. *Estudios Lingüísticos (temas españoles)*. Madrid: Gredos. 161-189.
- Brown, P. (1998). Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in Tzeltal adult and child speech. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2): 197-221.
- Clark, E., Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language* 35: 349-371.
- Corpus oral del español de México* [en línea].
<<https://lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/corpus-oral-del-espanol-de-mexico>>.
- Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* [en línea].
<<https://lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/corpus-sociolingueistico-de-la-ciudad-de-mexico-cscm>>.
- Dirven, R., Langacker, R., Taylor, J. (eds.) (2000). Subjectification and grammaticization. *Gramática y Conceptualización*. Walter de Gruyter: 297-320.
- Enfield, J., Levinson, S. (eds.) (2006). On the human interaction engine. *Roots of human sociality, Culture, cognition and interaction*. Oxford- Berg: 39-69.
- González, F. (1962). *Los sufijos diminutivos en castellano medieval*, España: Gómez-Pamplona.

- Langacker, R. (1991). Introduction. *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 315-342.
- Langacker, R. (1990). Subjectification. *Cognitive Linguistics*, 1: 5-38.
- Maldonado, R. (2011). Patrones mentales y lingüísticos en la Gramática Cognoscitiva. *Antología de lingüística cognitiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana. 269-316.
- Reynoso, J. (1997). Los diminutivos en la historia del español de México: problemas teórico-metodológicos. *Jornadas Filológicas*. México: UNAM. 415-425.
- Rodríguez, F. (2012). ¿Neutralización, remodelización o subjetivización? A propósito de la combinación "muy + adjetivo diminutivo" en español. *RESLA*, 25: 211-223.
- Rojas, C. (2007). La base de datos ETAL. Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje. Origen, descripción y metas de un proyecto. *Jornadas Filológicas 2005*. México: UNAM. 575-599.
- Traugott, E., Dasher, R. B. (2001). *Regularity in semantic change*. Cambridge University Press: 19-104.
- Traugott, E. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Languages*, 65: 31-55.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a grammar. A usage-based theory of language*. Acquisition. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Zacarías, R. (2006). Interpretación semántica de los morfemas apreciativos: la noción de disminución dentro de un dominio cognoscitivo. *Lingüística Mexicana III* (1), México: AMLA. 51-69.

Anexo I. Imagen del cuento de la elicitación de los niños entre 5 y 6 años

