

El diminutivo en los materiales de español - lengua extranjera de Brasil: revisión crítica y propuestas

The Diminutive in Spanish as a Foreign Language Materials in Brazil: Critical Review and Proposals

Cecilia Criado de Diego

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

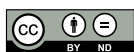
M.^a Antonieta Andión Herrero

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

ONOMÁZEIN 43 (marzo de 2019): 137-156

DOI: 10.7764/onomazein.43.02

ISSN: 0718-5758



Cecilia Criado de Diego: Centro Universitario de Idiomas a Distancia (CUID), Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. | Correo electrónico: ceciliacriado@gmail.com

M.^a Antonieta Andión Herrero: Departamento de Lengua Española y Lingüística General, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. | Correo electrónico: maandion@flog.uned.es

Fecha de recepción: abril de 2017

Fecha de aceptación: octubre de 2017

Resumen

A pesar de la alta rentabilidad comunicativa de los diminutivos y de la interesante variación geolectal que presentan, su presencia es escasa y poco rigurosa en los materiales curriculares y didácticos de español como lengua extranjera o segunda. En este artículo analizamos el tratamiento dado a estos sufijos en unos materiales de español, tomando como referencia la extensa bibliografía didáctica a disposición de profesores y aprendices lusohablantes en Brasil. Nos detenemos en cómo se explican las peculiaridades morfológicas, semánticas y pragmáticas de estos sufijos apreciativos del español, así como en las propuestas de ejercitación. Asimismo, reflexionamos y comentamos sus aciertos e imprecisiones ofreciendo propuestas de interés.

Palabras clave: español como lengua extranjera o segunda; diminutivos; materiales didácticos de ELE o L2; gramáticas de ELE o L2; ELE o L2 en Brasil.

Abstract

Despite the high communicative usefulness of diminutives and their interesting geolectal variation, they are paid only cursory attention in curricular and didactic materials of Spanish as a foreign or second language. In this article we analyse the treatment given to these suffixes in some three hundred materials on Spanish for foreigners, using as a reference the publications available to teachers and lusophone students in Brazil. We show how the morphological, semantic and pragmatic peculiarities of these Spanish suffixes are explained, and look at the activities proposed. We also consider and comment on their merits and inaccuracies and make what we hope are some interesting suggestions.

Keywords: Spanish as a foreign or second language; diminutives; didactic materials for SFL or SSL; grammars for SFL or SSL; SFL or SSL in Brazil.

1. Introducción

Desde la década de los treinta del pasado siglo varios autores se han acercado al estudio del diminutivo en español. Entre los trabajos más célebres y citados están los de Amado Alonso (1930 y 1967), González Ollé (1962), Lázaro Mora (1976, 1977, 1999), Montes Giraldo (1972) o Náñez Fernández (1973), que tratan estos sufijos desde un punto de vista morfológico, semántico, pragmático o dialectal. Pese a esta autorizada bibliografía, su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda (ELE/L2) es escasa¹. Si analizamos el uso de diminutivos por parte de estudiantes lusos, por ejemplo, en el *Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera* (CAES)², las consecuencias de esta desatención quedan manifiestas en desviaciones con respecto al uso de las comunidades hispanohablantes. La producción es limitada: solo aparece la función intensificadora de la afectividad o la pequeñez (*poquito, pequeñito, besitos*) o palabras semilexicalizadas. Asimismo, desconocen los condicionamientos de aparición de los alomorfos³, incluso en niveles avanzados del idioma (*humacito* por ‘humito’, nivel intermedio o B2), además de utilizar exclusivamente la variante *-ito/-a/-os/-as*.

Sin lugar a dudas, los diminutivos son unidades rentables por su alta frecuencia de aparición en múltiples contextos y con variados valores (López Tapia, 2011). Dada su alta rentabilidad morfológica, semántica y pragmática en español, ese uso tan pobre y desacorde en los aprendices, hasta de niveles elevados, nos lleva a plantearnos en este artículo el objetivo de analizar el tratamiento que se les da en los recursos didácticos destinados al aula de español. Tomamos como país de interés a Brasil —el segundo en número de estudiantes de español, según el informe *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2016: 10)— para analizar si la presencia del diminutivo en documentos curriculares, manuales y materiales se lleva a cabo de acuerdo al uso real y la diversidad geolectal de nuestra lengua. Aunque en el análisis haremos referencias a la morfosintaxis del diminutivo, por evidentes razones de espacio no podemos dedicar un apartado a la exposición teórica de estas unidades; remitimos a las obras citadas al principio y a Criado de Diego y Andión Herrero (2016). Finalizamos con propuestas y sugerencias para la reflexión de autoridades académicas, diseñadores curriculares y profesores de ELE/L2 en torno a estos eficaces sufijos apreciativos del español.

-
- 1 Apenas hemos hallado tres monografías dedicadas al diminutivo en ELE/L2: Caballero Rubio y Corral Hernández (1997), Santos Muñoz (2006) y Gassó Villar (2014).
 - 2 El CAES es un conjunto de textos escritos producidos por estudiantes de español de diferentes niveles, publicado por el Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela (disponible en <http://galvan.usc.es/caes>).
 - 3 Entendemos que los alomorfos no presuponen la existencia de una asociación biunívoca entre forma y significado en los morfemas como unidades gramaticales mínimas: a un mismo significado le corresponden varias formas (fonéticas o fonológicas).

2. Los diminutivos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Quienes acudimos al *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* contamos con una herramienta rigurosa, útil y de libre acceso que ayuda a seleccionar y organizar el contenido de enseñanza/aprendizaje del español. El *PCIC* es una adaptación y ampliación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y, desde su última publicación (2006), constituye un documento de recomendable consulta para los autores de materiales didácticos, sobre todo españoles, cuya factura es mayoritaria en la oferta editorial de Brasil. La presencia del diminutivo en este texto curricular se limita a los siguientes contenidos:

- Hipocorísticos y diminutivos (Nivel Básico A1/Gramática).
- Nombres y apellidos más frecuentes, nombres compuestos, diminutivos, nombres familiares (Fase de aproximación/Saberes y comportamientos socioculturales).
- Adjetivos con sufijos apreciativos: *grandón/grandona, pequeñajo/pequeñaja* (Nivel Intermedio B2/Gramática).
- Dígrafo *ll* en el sufijo diminutivo *-illo/-illa*: *pobrecillo, camilla* (Nivel Intermedio B2/Ortografía).
- Sufijos diminutivos *-illo* e *-ito* como recurso gramatical para intensificar los elementos del discurso: *Me gustaría regalarle a María la pulsera, pero es que vale un dinerillo...* (Nivel Superior C1/Tácticas y estrategias pragmáticas).
- Admisión de diminutivos en el gerundio como adverbio: *andandito/*andandito despacio*; [Hispanoamérica] tendencia a usar el diminutivo en gerundios: *callandito, corriendito* (Nivel Superior C2/Gramática).
- Diminutivos con valor irónico: *¡Vaya nohecita! ¡Qué cochecito!* (Nivel Superior C2/Tácticas y estrategias pragmáticas).

Como el *PCIC* no puede abarcar todos los fenómenos de la lengua, de ahí su carácter abierto y flexible; a partir de aquí serán esenciales otros estadios de concreción curricular, el proyecto de centro (desde la institución de enseñanza) y la programación de aula (desde el docente de cada grupo particular) para que este recurso sea mostrado en consonancia con su alta productividad. Veamos ahora en qué medida los materiales didácticos de ELE/L2 analizados recogen estos u otros contenidos sobre el diminutivo.

3. Análisis y revisión crítica de los diminutivos en los materiales de ELE/L2

En nuestro estudio revisamos unos trescientos materiales —entre libros del alumno, cuadernos de ejercicios, libros del profesor y gramáticas didácticas— de ELE/L2⁴. La mayoría son

4 Por motivos de espacio solo aparecerán recogidos en "Bibliografía citada" los mencionados en el artículo.

métodos generales para adultos, algunos exclusivamente para brasileños, y todos están disponibles en la biblioteca del Instituto Cervantes de Sao Paulo⁵.

3.1. Los diminutivos en los manuales para niños

En general, en los manuales para niños analizados, la exposición al diminutivo es abundante. Aparece en canciones, cuentos y poemas con una función eminentemente afectiva, o enfática cuando se quiere insistir en la pequeñez de las entidades (*trocito, pequeñito, sillita...*). Uno de ellos, *¡Vale! Avanzamos 3*⁶ (2002: 76), hace explícita la referencia al diminutivo. La unidad dedicada al tema hace una exposición gramatical y un ejercicio de rellena huecos. Aunque la explicación pretende ser rigurosa, se obvia la naturaleza funcional y pragmática de estos sufijos centrándose en su formación. Exponen normas ortográficas generales del español como si fueran exclusivas del diminutivo (cambio de z a c en *pececito, -ezuelo*) y desatienden casos frecuentes como, por ejemplo, los bisílabos con diptongo *-ie-* o *-ue-* con interfijo *-ec-* (*hierbecita, pueblecito*), y aparecen otros casos apenas usados en español (*diecito, lluviecita*).

3.2. Los diminutivos en los manuales para adultos

En los métodos para adultos, la exposición al diminutivo es más pobre. Prevalen las explicaciones gramaticales con ejercicios de práctica controlada, frente a acumulaciones de *input* o actividades de práctica semilibre o libre. Estos comentarios lingüísticos, además, no abarcan la complejidad del fenómeno y, muchas veces, no recogen los casos más frecuentes, regulares y extendidos. Por ejemplo, en el nivel A2 de *Actúa* (2007: 75), se mencionan los condicionamientos de formación exclusivamente de *-ito* y en tres únicos contextos morfológicos: dos con la variante *-cito* y uno con *-ecito*. Apenas se cita la facultad lexicalizadora de *-illo*, dejando de lado su capacidad productiva como sufijo apreciativo. Entre las funciones del diminutivo, aparece exclusivamente la afectiva, sin embargo, el ejercicio cuenta con ítems cuya correcta interpretación no es posible sin conocer sus otros valores semánticos y pragmáticos. En *¡Cómo pesa esta maletita!*, por ejemplo, el sentido suele ser irónico respecto del tamaño de la maleta.

5 Tomamos como referencia esta biblioteca por ser una de las más surtidas en relación con el español como lengua extranjera en Brasil. De cualquier manera, la mayor parte de los manuales analizados no están destinados únicamente a lusohablantes, por lo que el análisis es extensible a otros contextos de enseñanza/aprendizaje del español.

6 Los manuales y gramáticas aparecen por el nombre de la obra, porque ese es el dato más relevante para su identificación. En la bibliografía están citados alfabéticamente con sus datos editoriales.

3.2.1. Contenidos centrados en la morfología

La insistencia en la formación de los sufijos apreciativos se observa en varios manuales. *Dominio. Curso de perfeccionamiento* (2007: 142 y 143) y *Mucho 2* (2005: 111-113) constituyen dos ejemplos claros. Detengámonos en el segundo. El manual muestra un listado de condicionamientos de formación diminutiva según la estructura silábica del lexema y su terminación. Los diez condicionamientos expuestos son muy complejos de aprender, además de incurrir en ciertas inexactitudes (el diminutivo de *flor* no solo es *florecita*, también es común *florcita*⁷). Asimismo, se presentan sufijos como *-achuelo* e *-ichuelo*, de escasa rentabilidad, pero no se mencionan otros más frecuentes y productivos, como *-in*, *-ete* o *-ucho*. Por último, los condicionamientos de formación no aparecen ilustrados con ejemplos de palabras en diminutivo, de manera que se renuncia al apoyo visual que ayudaría a la asimilación cognitiva del fenómeno.

Mucho 2 ofrece una escueta referencia a la semántica de los sufijos apreciativos: “Diminutivos y aumentativos pueden emplearse con sentido afectivo y despectivo” (*Mucho 2*, 2005: 112). Efectivamente, la afectividad es una función propia de estos sufijos. Ahora bien, en cuanto al sentido despectivo, normalmente la palabra derivada con diminutivo no indica por sí sola el desprecio, excepto en algunos casos en los que rebajamos adjetivos positivos, como *listillo*; es la ironía la que nos permite interpretar el diminutivo de manera impropia (Criado de Diego y Andión Herrero, 2016: 107). La ironía tiene un carácter pragmático y, por tanto, únicamente perceptible en contexto, pero los ejemplos aportados carecen de uno lo suficientemente amplio⁸.

Para practicar la abundante teoría presentada, el manual propone dos ejercicios (*Mucho 2*, 2005: 112 y 113). El primero consiste en una traducción y es complejo incluso para un traductor profesional, aunque podría servir para tomar conciencia de la variedad de sufijos diminutivos y verlos en contexto. Sin embargo, varias palabras del texto —*pequeñines*, *chiquirritín*, *bracinos*, *narizuca*, *hijuco*— usan sufijos ausentes en la explicación del manual. Tampoco sería ilustrativa de la exposición previa la palabra *manecitas*, bisílabo terminado en *-os* con interfijo *-ec-* y cambio *-os>-as* a favor del género de la palabra base. Además, como

7 Estas imprecisiones podrían justificarse por la presencia de una advertencia final sobre la generalidad de las reglas, pero el ejemplo aducido como excepción en realidad no constituye una salvedad a las reglas de formación del diminutivo, sino a las normas ortográficas generales del español: “Estas son las reglas generales. Sin embargo, no faltan excepciones de las cuales te daremos una. Por ejemplo, la palabra *aldea* puede ser *aldeíta*, *aldeíca*, *aldeílla*, pero con la terminación *-uela* la palabra necesita una *h* antes de la terminación, para no quedarse tres vocales juntas: *aldehyuela*” (*Mucho 2*, 2005: 111).

8 Algunos de los ejemplos son, además, desafortunados. Los hispanohablantes no utilizamos enunciados interrogativos con peticiones formuladas en imperativo, como el contenido en el ejemplo aportado para ilustrar el diminutivo afectivo: *Papito, ¿dame una platita?* (*Mucho 2*, 2005: 112).

no se mencionan los vocablos lexicalizados, el estudiante puede pensar que debe partir de la referencia semántica de las palabras base para interpretar el significado de vocablos como *hoyuelos* (<hoyos), *rosquillas* (<roscas) o *moflete* (<¿?). En el segundo ejercicio se pide formar un aumentativo, un diminutivo y un despectivo; actividad más sencilla y, por tanto, más eficaz si fuera previa a la complejísima traducción propuesta del texto “Currito”. En el Libro del profesor de *Mucho* 2 (2005: 40) hay también una actividad grupal, donde se propone que los alumnos formen aumentativos y diminutivos de adjetivos contenidos en fichas. Este sí es un ejercicio adaptado al nivel y las necesidades de los alumnos, y puede ser motivador y dinamizador de la clase.

En el caso del manual *Mucho*, existe una edición anterior al 2005, en un único volumen, donde la explicación sobre los diminutivos es más acertada porque ofrece ejemplos de las condiciones de sufijación expuestas (*piececito, piedrecita, reyecito...*); elimina la excepción de *aldehuela* y solo menciona que existen salvedades a la regla general; añade información pertinente (mayor uso de *-ito, -illo*, carácter americano de *-ico*, frecuente sentido despectivo de *-uelo*); explica el condicionamiento fonético de la ortografía en nombres con *c/z/g* en la última sílaba (*blanco* > *blanquito*, *pez* > *pececito*, *mango* > *manguito*); elimina el ejercicio de traducción y propone uno de derivación con palabras base como *cofre, salón, marido, estatua*, etc. (*Mucho*, 2001: 303).

3.2.2. Contenidos centrados en la morfología pero con atención a la semántica

En *Primer Plano* 3 (2002: 75), encontramos una exposición de sufijos apreciativos con mayor equilibrio forma/contenido. El manual aporta ejemplos sin explicaciones excesivas, quizás escasas para niveles avanzados. Hace un acertado resumen de la morfología (categorías gramaticales y ejemplos +/- interfijos), semántica (valores dimensional y afectivo) y pragmática (frecuencia en el lenguaje coloquial).

Curso intensivo de español (1990: 130-132) se detiene más en la descripción de los sufijos apreciativos. Pero incurre en paradojas, usuales en estos métodos condensados: un aprendiz de nivel inicial (A1/A2) conocerá palabras de escaso uso —*tenderete, serrín, llavín*—, mientras que otro de intermedio o superior (B1/B2/C1/C2) ignorará formas frecuentes en todas las áreas hispánicas: *viejecito, hierbecita, puentecito*, etc. La ausencia de comentarios pragmáticos es lo más evidente y censurable: nada se dice de la función apelativa y cortés del diminutivo.

3.2.3. Contenidos centrados en la significación dimensional del diminutivo

La explicación de *Curso breve de español para extranjeros. Grado elemental* (1990: 41) contiene algunas imprecisiones sobre la morfología del diminutivo. Se dice, por ejemplo, que *-cito* y

-*cillo* son sufijos diminutivos, y no se mencionan *-ecito* y *-ecillo*, que, por otro lado, sí aparecen en dos ejemplos (*manecita*, *panecillo*) que contradicen las reglas de formación expuestas. Resulta más delicada la deficiente referencia a la semántica de estas partículas. Se dice que un ‘librito’ es un libro pequeño, una ‘tacita’, una taza pequeña, etc. El aprendiz podría sentirse confuso al comprobar cuántos *libritos*, *casitas*, *hombrecitos*, etc., no son pequeños aunque los nombremos con diminutivos.

El grado medio del *Curso breve...* repite la vaga explicación del nivel elemental y añade, además de los sufijos *-ejo*, *-eja*, *-cejo*, *-ceja*, lo siguiente:

Existen también los sufijos diminutivos **-ico -ica**, **-uco -uca** y **-zuelo, -zuela**, pero estos dos últimos suelen tener un matiz peyorativo que no tienen los más usuales *-ito*, *-illo*, *-ico*. Ejemplos: una **casita** es una casa pequeña y agradable; una **casuca** es una casa pequeña y desagradable; una **mujercita** es una mujer pequeña y agradable; una **mujeruca** es una mujer pequeña y raquíta; una **mujerzuela** es una mujer mala, despreciable.

A veces el diminutivo adquiere un nuevo significado, diferente del primitivo: plumilla no es exactamente pluma pequeña; azucarillo no significa azúcar pequeño; mantequilla no significa disminución de manteca (*Curso breve de español para extranjeros. Grado medio*, 1990: 106 y 107).

La cita anterior constituye un buen ejemplo del peligro de obviar la pragmática y la variación geolectal. Para un cántabro, por ejemplo, *-uco* tiene un elevado uso afectivo, no peyorativo. Y para cualquier hispanohablante, todos los ejemplos con diminutivos aportados pueden adquirir un significado diferente en función del contexto. La aclaración final es, también, ambigua. Suponemos que se refiere a los diminutivos lexicalizados con significado independiente, pero no se distingue este proceso de la derivación, ni se considera otro significado para el diminutivo que el dimensional.

La insistencia en el valor dimensional del diminutivo es patente en otros manuales. En el nivel avanzado-superior de *Procesos y recursos* (1999: 228) se expone que los diminutivos *-ito*, *-in* e *-illo*, propuestos sin un criterio deducible, poseen un solo valor, que suponemos que es el dimensional, porque usan la palabra “diminutivo”. Asimismo, se sostiene que *-ucho* es “el” diminutivo cuyo valor depende del contexto, unas veces despectivo y otras afectivo.

En *Español sin fronteras* hay un ejemplo más de presentación del diminutivo como elemento dimensional disminuidor. En el tercer volumen, se dice que “los sufijos diminutivos indican, por lo general, disminución de tamaño en los objetos, personas, etc.” (*Español sin fronteras 3*, 2003: 137-139). Lo curioso es que los ejemplos de ese valor dimensional son, casi siempre, de difícil interpretación disminuidora. Al decir *cafecito*, *jovencita*, *chiquillo*, *hierbecilla*, pocas veces hablamos de pequeñez. En casi todas las situaciones, estos vocablos tienen otra intención. Así, en los ejercicios posteriores (*Español sin fronteras 3*, 2003: 139), algunos diminutivos pueden entenderse únicamente a partir de una

motivación irónica, cortés o intensificadora. Afortunadamente, la explicación del manual no se detiene aquí y añade una aclaración: el diminutivo también expresa intimidad con el objeto (*casita*), valor superlativo (*cerquita*) o de intensificación (*callandito*) (*Español sin fronteras* 3, 2003: 138). Además, se dice que estos sufijos aparecen también con adverbios y gerundios.

En primer lugar, más que una relación de intimidad con los objetos, el diminutivo expresa afectividad. *Casita* puede aparecer en situaciones donde el hablante ni siquiera conozca el objeto, pero quiera indicar su afecto hacia el destinatario (*¿Dónde está tu casita?*). Por coherencia con un mayor número de casos, *afectividad* sería más acertada que *intimidad*. En segundo lugar, el valor superlativo del diminutivo en español no queda claro: *cerquita* no tiene por qué ser equivalente a *cerquísima*. En tercer lugar, el último ejemplo, *Quédate callandito*, es inaceptable en muchas variedades del español que no emplean el gerundio para un estado no durativo; *Quédate calladito*, con participio, sí lo sería. Si se quiere ejemplificar estos sufijos con gerundio, recomendamos secuencias como *Ven corriendito*, *Estoy llegandito*, etc. Por último, olvidan citar la segunda categoría gramatical más común con diminutivos: el adjetivo.

3.2.4. Contenidos con planteamientos inductivos

Aunque en los manuales predomina la exposición-deducción, es decir, la explicación gramatical seguida de ejercicios, también encontramos planteamientos inductivos con una explicación morfológica final. Así, el aprendiz descubre la regla de formación y comprueba sus hipótesis. En *En acción 4* (2010: 32-35), nivel C1, a partir de un listado de palabras con sufijos apreciativos (*amorcito, cielazo, guapete, chiquitín, feílla, tontorrón, pequeñajo...*), el alumno infiere la intención eligiendo entre varias opciones. A pesar de que el ejercicio reúne palabras suficientemente significativas como para contrastar diferentes usos semánticos y pragmáticos de estos sufijos, la ausencia de contexto hace imprescindible la ayuda del profesor. Este deberá aportar contextos que recojan esos significados de manera relevante. Por ejemplo, *pequeñajo* es diferente según la situación comunicativa; no es lo mismo que una madre llame *pequeñajo* a su bebé a que una chica le cuente a su amiga que no le gusta tal hombre porque lo encuentra *muy pequeñajo*, es decir, sin la estatura adecuada.

Fijémonos ahora en este ejercicio de *En acción 4*:

12. a. Cuando el diminutivo o el aumentativo acompaña a un nombre de animal, le da un significado distinto. Escribe con tu compañero cinco cualidades de los siguientes animales según el aumentativo o el diminutivo.

un oso	una gata	un perro	una foca	un cerdo	una cabra
--------	----------	----------	----------	----------	-----------

b. Con tu compañero, asigna uno de los adjetivos anteriores a cada uno de estos significados. ¡Cuidado! No todos tienen diminutivo o aumentativo.

Alocado	Bonachón	Cariñoso	Gordita, en sentido cariñoso	Gordo	Grande
Misteriosa, atractiva, provocativa	Muy femenina, mimosa y cariñosa	Muy mala persona	Niño peludo	Poco higiénico y sin modales	Prostituta
Niño poco higiénico, en sentido cariñoso	Sin personalidad	Vivaracho			

(En acción 4, 2010: 32 y 33).

El ejercicio resulta confuso. Primero, el enunciado del apartado *a* no se entiende. Quizás quiere decir que cuando el diminutivo o el aumentativo acompañan a ciertos nombres de animales, y con ellos se quiere aludir a una persona, el derivado adquiere significados diferentes al dimensional. Segundo, el enunciado del apartado *b* habla de adjetivos cuando no sabemos si el alumno en *a* ha formado *osito*, *gatita*, *perrote*, etc., a partir de los sustantivos o se ha inventado unos adjetivos. Dudamos si insinúan que los derivados formados con sufijos apreciativos modifican la categoría gramatical de la palabra base, lo cual sería un error. De nuevo, la falta de contexto hace ardua la tarea para el alumno y el profesor. Por último, en el párrafo que aparece al final de la unidad (En acción 4, 2010: 35) se dice que estos sufijos se unen a sustantivos o adjetivos, obviando el resto de categorías gramaticales, y se exponen algunos valores del diminutivo (dimensional, expresivo y apelativo) sin ejemplificación. No se hace referencia a las reglas de formación de diminutivos con infijos e interfijos.

En el anexo gramatical, *En acción 4* (2010: 167) aporta ejemplos de cada diminutivo listado, aunque sigue sin muestras para los valores dimensional, expresivo o apelativo. Se detiene, con algunas imprecisiones, en la morfología de las partículas. Primero, *-c-* (o *-z-*) se añade entre la base y el sufijo no solo en palabras terminadas en *-n*, también en las palabras de más de una sílaba terminadas en *-r* (*amorcito*, *colorcito*). Además, aparece en multitud de vocablos que acaban en vocal tónica (*tecito*) o en monosílabos (*barcito*), alternando con otras formas. Segundo, no todas las palabras bisílabas que acaban en vocal forman el diminutivo con *-ec-*; solo algunas y según unas reglas específicas. Los hablantes de español decimos *perrito* y *rojito*, no **perrecito* y **rojecito*. Por último, obviando la errata de **lechugita* (*lechuguita*), que recomendamos corregir, en realidad, se está haciendo referencia a la formación del diminutivo con cualquier palabra: en todas necesitamos eliminar la vocal final para formar el derivado.

En el tercer y último nivel de *Prefiero español* (2010: 24-26), se expone un texto con sufijos derivativos y unos ejercicios. De forma inusual, la regla gramatical aparece en medio de las actividades. Sorprende que se incluya *-ullo* por su escasísima productividad, además de que no está claro su carácter diminutivo. De hecho, no lo ejemplifican, pero sí dan un ejemplo de *-uelo* (*barcuelo*), del diminutivo no citado.

Algunos otros manuales también presentan una metodología aparentemente inductiva al comenzar las unidades con un texto, una canción o un audiovisual, y sin hacer explícita la teoría lingüística. Un ejemplo lo encontramos en el *Curso superior de español*, cuya unidad 6 ofrece un texto de Antonio Gala (1991: 218 y 219); después, un ejercicio solicita al estudiante que explique el significado de palabras derivadas, muchas de ellas diminutivos: *arroyuelo*, *reyezuelo*, *señorito*, *calentito*, *fiestecita*, *feúcha*, *cigarrillo*, *poblacho*, *vivaracha*..., y que haga frases con ellas. Como ninguno de estos vocablos aparece en el texto, nos preguntamos si el alumno podría entender el significado de las palabras sin el contexto e incorporarlas a frases. La lexicalización de algunas (*locuelo*, *señorito*, *casucha*, etc.) le permitirá apoyarse en el diccionario, para averiguar el significado del resto, necesitará el auxilio del profesor. Además, se sentirá despistado al comprobar la falta de relación entre el texto introductorio y el ejercicio.

3.2.5. Contenidos dialectales y pragmáticos

Redes es el único manual que ofrece una exposición del diminutivo con énfasis en la variación dialectal. Ahora bien, la información es limitada, se tienen en cuenta fronteras geopolíticas y no geolectales y, además, solo se menciona la realidad dialectal de España, no de Hispanoamérica, donde reside la gran mayoría de los hispanohablantes.

El manual (*Redes 3*, 2003: 13) hace referencia a la lexicalización en un ejercicio en el que, a partir de las palabras *bombilla* y *castillo*, se pide al alumno que busque otros vocablos con esta característica. Aunque es oportuno concienciar sobre el fenómeno, los ejemplos propuestos no ayudan a entender el proceso. ¿Qué relación hay entre *bomba* y *bombilla*, o entre *casto* y *castillo*? Parece más didáctico ejemplificar con palabras cuya relación diminutivo-base sea más apreciable o significativa, por ejemplo, *ventana/ventanilla*, *bocado/bocadillo*, *sombra/sombrilla*, etc.

Redes es el único manual consultado que menciona el valor irónico del diminutivo, ejemplificándolo de forma contextualizada y clara. Un ejercicio habla de una *reunioncita* que durará más de tres horas (*Redes 3*, 2003: 13). Sin embargo, a diferencia de los otros métodos, no hace ninguna alusión a los condicionamientos de formación del diminutivo.

3.3. Los diminutivos en las gramáticas para no nativos

En *Aprende Gramática y Vocabulario* (B2, 2007: 158 y 159), la unidad sobre los diminutivos y aumentativos empieza con una viñeta donde dos personas observan una bonita casa. Ella exclama: *¡Menuda casita se ha comprado Javier!* A continuación, se ofrece una presentación de los sufijos apreciativos en general. A pesar del acierto en la viñeta inicial con esa irónica *casita*, que reorienta las expectativas del aprendiz sobre la función del diminutivo, no nos satisface

la definición posterior de los sufijos apreciativos por varias razones. Los diminutivos, aumentativos y despectivos no añaden necesariamente *valores emocionales a la expresión*. Sí suelen hacerlo los primeros, pues la función predominante al usar un diminutivo es la afectividad (Criado de Diego y Andión Herrero, 2016: 113). Pero la emoción o el afecto no son las únicas intenciones posibles para el hablante. La ironía, la cortesía, la dimensión o la persuasión, por ejemplo, no son valores emocionales, sino ciertas actitudes de los interlocutores ante lo dicho.

Cuando *Aprende...* dice “aunque los diminutivos en principio son para hablar de cosas pequeñas”, suponemos que la locución *en principio* implica disconformidad con la idea de que los diminutivos sean asociados, a pesar de su nomenclatura, a la pequeñez. Es preferible una formulación más clara para no dar pie a interpretar que esa es su función fundamental y propia. A continuación, el material expone lo siguiente:

Los principales sufijos diminutivos son -ito (-cito, -ecito), -ico (-cico, -ecico), -illo (-ecillo), -in (-ina), -uelo (-uela), -ete: mesa>mesita/mesilla; nieta>nietecita/nievecilla; hombre>hombrecito; flor>florecita/florequilla; pez>pecesito/pececillo; nariz>naricita/varicilla; calle>callejuela; pequeño>pequeñín (*Aprende Gramática y Vocabulario*, B2, 2007: 158).

Se da por hecho que solo -ito e -ico pueden presentar los interfijos -c- y -ec-, mientras que -illo solo alterna con el alomorfo -ecillo, e -in y -uelo, con sus femeninos. De ello podría inferirse que -ete, o -ito, -illo e -ico, no presentan formas femeninas (ni plurales). Obviamente, la variación de género y número se expone de forma equívoca; lo mismo ocurre con la alternancia de los interfijos, puesto que -illo puede aparecer también con el afijo -c- (*pastorcillo*), de la misma manera que el resto de diminutivos aceptan -c- y -ec-: *colorcín/mesecín, ladronzuelo/vejezuelo, ladroncete/mesecete*⁹.

Aprende... (2007: 158) continúa: “La forma en -ito es la estándar, mientras que la forma en -illo es la más usada en el sur, en Andalucía. El sufijo -ico se utiliza especialmente en el norte de España”. Estas apuntaciones acusan inexactitud: no todo el norte de España utiliza -ico —gallegos, asturianos, cántabros o catalanes apenas lo hacen—, ni es privativo del norte peninsular. En Murcia, por ejemplo, -ico es muy común. Además, insistimos en la ausencia de mención a Hispanoamérica.

Gramática y práctica de español para brasileños (2005: 74 y 75) dedica una unidad a los sufijos apreciativos. Primeramente, aparece una breve presentación del contenido

9 Reconocemos que las restricciones de los requisitos formales que conducen a que determinadas formas de los diminutivos sean más aceptables que otras desde el punto de vista formal, semántico o por preferencia geolectal (gramática optimalista) son especialmente complejas en los diminutivos (Rubach y Booij, 2001; Lloret, 2011). No podemos adentrarnos en ello por cuestiones de espacio, por lo que remitimos a la bibliografía citada.

semántico de los aumentativos y diminutivos, para dar paso a la explicación de sus contextos de formación, y, por último, unos ejercicios. Aquí la selección semántica resulta confusa. En primer lugar, *-ito* e *-illo* pueden expresar todos los valores semánticos expuestos (afectividad, humor, menor tamaño o intensidad) y no solo el tamaño reducido o la afectividad. En segundo lugar, *-ete* no está especializado en el humor o la burla; sobre todo donde es más común (la vertiente española centro-norte mediterránea), puede expresar cualquier valor propio del diminutivo. Por último, *-uelo* puede tener connotaciones ajenas al menosprecio, el menor tamaño o la intensidad; por ejemplo, la afectividad cuando llamamos *pequeñuelo* a un niño.

En relación con la morfología del diminutivo, *Gramática y práctica...* (2005: 74) ofrece una explicación con ciertas imprecisiones. El cambio de *-c-* a *-z-* con *-uelo*, por ejemplo, responde a una regla ortográfica general del español y no a una específica del diminutivo. La selección del interfijo *-ec-* (y no *-cec-*, como dice el manual) es propia de todos los monosílabos, no solo de los que terminan en *-z*. Respecto de las categorías gramaticales, no se menciona el adjetivo, que es la segunda más utilizada por esta partícula después del sustantivo. Además, el diminutivo de adverbios no tiene necesariamente un valor superlativo. Así, *cerquita* no tiene por qué indicar ‘muy cerca’, ni *abajito*, ‘exactamente abajo’, ni *ahorita* —tan rentable en el español americano—, ‘ahora mismo’. Por último, los ejemplos de los diminutivos en los nombres propios siguen las reglas expuestas para las otras categorías. No se aportan casos y existen antropónimos que constituyen excepciones a la regla general y que justificarían ese párrafo dedicado a los hipocorísticos, como, por ejemplo, *Juanito*, monosílabo sin interfijos, o *Javierito*, bisílabo con diptongo *-ie-* sin interfijos.

Gramática... propone tres ejercicios. En los dos primeros se forman palabras con diminutivos y aumentativos, de forma descontextualizada. En el tercero se pide tanto el diminutivo de la palabra como su posterior inserción en un texto. El ejercicio presenta, de forma inusualmente acertada, tanto el valor dimensional (*camellito*) como el afectivo (*hijito*, *amorcito*) de los diminutivos.

4. Reflexiones y propuestas

Tras la exhaustiva revisión del material antes citado, a disposición de los aprendices y profesores de ELE/L2 en Brasil, conviene reflexionar sobre cómo podemos llevar el diminutivo al aula de la manera más afortunada posible y propiciar así su dominio por parte del alumno. El objetivo es fomentar el aprendizaje de los diminutivos para conseguir la competencia comunicativa de los alumnos en las vertientes lingüística (destrezas morfológicas, léxicas, ortográficas y fonéticas), sociolingüística (normas de cortesía y relación social en las diferentes comunidades de habla hispana) y pragmática (intenciones con las que utilizamos los diminutivos: afectividad, cortesía, ironía, dependiendo de la situación comunicativa).

Resultaría muy extenso hacer una propuesta para todos los niveles de dominio y referencia, pero sirvan estas anotaciones como muestra.

En los niveles básicos (A1-A2, según el *MCER*), puesto que el diminutivo es un sufijo recurrente en las variedades del español, y muy especialmente en situaciones cotidianas, es oportuno presentar su paradigma más frecuente y universal, es decir: *-ito/a/os/as* en sustantivos (*ojitos, librito, casita, perrito, gatito* son palabras asiduas en español) y adjetivos con una intención afectiva o cortés. También podemos centrarnos en aspectos más ortográficos, como tratar el cambio de *c* en *qu*, de *g* en *gu*, de *z* en *c* en palabras con diminutivo (*barco/barquito, Diego/Dieguito, lápiz/lapicito*); o en aspectos más morfológicos, como las variantes *-cito/a/os/as* y *-ecito/a/os/as*, que abarcan un mayor número de palabras y cuyas excepciones o alternancia de formas no sean muy numerosas: *-cito* para palabras acabadas en *-n* y *-r* (*camioncito, olorcito*, pero *señorito*), y *-ecito* para bisílabos terminados en *-e* (*cafecito, lechecita*¹⁰, *hombrecillo, padrecito*). En cuanto a la cortesía, y puesto que ya aparecen los ofrecimientos con el verbo *querer* en estos niveles, podríamos introducir la forma *poquito*, muy común en todo el mundo hispánico, en expresiones del tipo *¿quieres un poquito?* (señalando, por ejemplo, un postre).

En los niveles intermedios (B1-B2, según el *MCER*), proponemos tratar el diminutivo en numerales e indefinidos (*unito, todito, nadita*) y el que tiene valor irónico (*pobre viejecita rica*) e intensificador (*Juan es igualito a su hermano*)¹¹. Interesa, en estos niveles, la formación del diminutivo *-ico/a/os/as* (*gatico, momentito, cortico, despacico*), que en el Caribe (y en la parte andina de Colombia) se forma con palabras cuya base léxica termina en *-t*. En cuanto a las estrategias pragmáticas, atenderíamos el uso cortés de diminutivos entre desconocidos, sobre todo en Hispanoamérica, cuando se establecen conversaciones transaccionales de bienes y servicios (*¿tiene arepitas?*) o en locales rutinarios como el bar, la cafetería, el restaurante, la tienda, el autobús.

En los niveles superiores (C1-C2, según el *MCER*), debemos ver los diminutivos que suelen asociarse exclusivamente a ciertas regiones hispánicas; por ejemplo, en España *-iño/-a/-os/-as* a Galicia, o *-uco/-a/-os/-as* a Cantabria. También aquellos menos comunes y capaces de unirse a un número reducido de palabras, como *-uno/-a/-os/-as* (*viejuno*) o *-ucho/-a/-os/-as* (*casucha*). Asimismo, es un buen momento para atender el interfijo *-c-* en vez de *-ec-* en los monosílabos, frecuente en América y esporádico en España (*barcito, florcita, trencito*). Veremos en qué medida los diminutivos se utilizan como táctica pragmática para persuadir o atenuar el desacuerdo (*¿Me dejas el coche, pichoncito?*), para aminorar cualidades (*medicucho*), para

10 Queremos advertir que la forma *lechita* puede darse en ciertas regiones de Hispanoamérica.

11 En el *PCIC* el valor irónico está indicado para el nivel superior (C2), pero lo adelantamos por su extensión en las variedades del español (española, rioplatense, chilena y andina): *Qué gracioso estás hoy*. Puede aparecer con cualquier diminutivo, aunque el *PCIC* solo señale los casos de *-ito* e *-illo*.

expresar afectividad cuando se caracteriza negativamente (*feúcho, delgadocho*), etc., y dentro de contextos de intimidad como son las relaciones de pareja.

Desde el punto de vista metodológico, consideramos superadas ya las corrientes gramaticales, estructuralistas y audiolinguales/audiovisuales, que extenuaban a los alumnos con interminables repeticiones de estructuras lingüísticas —contextualizadas o no— y limitaban su capacidad creativa para formar enunciados originales (Melero Abadía, 2005: 689), por lo que optaríamos por una enseñanza comunicativa. Además de conocer el código lingüístico, pondríamos a disposición de los aprendices otros conocimientos que les permitieran saber actuar en/con la LE/L2, pues en la comunicación intervienen factores pragmáticos y socioculturales cuyo conocimiento es indispensable para ser competente en una lengua. El conocimiento sociocultural de la lengua meta, que es tan relevante cuando hacemos uso de funciones pragmáticas, no se adquiere a partir de una mera transmisión de conocimientos, sino elaborando puentes de unión, relacionando y comparando la cultura de la L2/LE no solo con la de la lengua nativa, sino también con el resto de culturas que conoce el alumno como miembro de una sociedad globalizada y plural. Se trata de que también sean competentes interculturalmente, es decir, capaces de respetar valores que les permitan estimar la diversidad y ser mediadores entre diferentes grupos sociales, étnicos, culturales, etc. Para ello interesa presentarles actividades en las que realicen o simulen intercambios sociales significativos, que les faciliten relacionar los conocimientos previos sobre el diminutivo con los nuevos y reestructurar la información de manera colaborativa. Aunque nos es imposible proponer aquí actividades concretas, sí queremos orientar algunos modos de actuación docente, ya sea con la ayuda de materiales didácticos editados o con la propia creación. Así, el profesor puede abordar la enseñanza de estos apreciativos a través de:

1. La exposición enriquecida mediante un texto, un fragmento o una serie de frases (muestras auténticas de lengua o elaboradas por el docente) que permitan, con grados diferentes de complejidad según el nivel, presentar tanto la formación del diminutivo como su valor semántico más común, la afectividad. Uno de los casos de contextualización sería, por ejemplo, los hipocorísticos con diminutivo más comunes en español (*-ito: Anita, Pedrito, Pablito, Juanito*, etc.).

Otro caso es la presencia del diminutivo en los enunciados de ofrecimiento y aceptación, que intensifica la cortesía y la afectividad entre los interlocutores. Trabajar con los diminutivos supone necesariamente tratar la afectividad dentro del aula. Entonces, será indispensable empezar por lograr un ambiente apropiado donde los participantes no se sientan cohibidos, ansiosos o inseguros, donde tengan una buena imagen de sí mismos y sean capaces de desarrollar una actitud empática. Asimismo, se puede introducir el uso del diminutivo atenuador en los adjetivos descriptivos considerados negativos socialmente.

2. El descubrimiento de la regla gramatical, la táctica pragmática o el contenido funcional por parte del alumno a partir de hechos lingüísticos expuestos con anterioridad. Completar

una lista de diminutivos, por ejemplo, hace consciente al aprendiz de cómo se forman estas palabras en femenino, masculino, singular y plural. Además, el alumno tendrá que prestar atención a los cambios ortográficos necesarios dependiendo de la terminación de la base léxica de la palabra, como hemos anotado anteriormente. También deberíamos hacerlos conscientes de la diferencia de significado que adquieren muchas de las palabras que han sido lexicalizadas con el sufijo *-illo* en español (*altillo, ventanillo, tonadilla, bohardilla*).

Es interesante que el estudiante perciba que ciertos sufijos junto a adjetivos con carga negativa no se utilizan con una intención despectiva, sino con cierta afectividad aminorativa hacia la persona referida (como *-ucho/a* en *delgaducha, larguirucha, feúcha, flojucho*, etc.).

Asimismo, téngase en cuenta que el contraste con la L2 —en este caso, el portugués brasileño— y el conocimiento de la etimología de las palabras puede ayudar a memorizarlas o entenderlas cuando son utilizadas, puesto que se relaciona con un contexto más amplio que el mero significado.

3. La exposición de la regla gramatical para que el aprendiz verifique su hipótesis es también otra forma de abordar la enseñanza de los diminutivos. Según sean las necesidades y características de sus alumnos, el docente decidirá qué información será apropiado hacer explícita y cuál no.

4. Los ejercicios de práctica controlada son también recomendables. En ellos el profesor tiene mayor control sobre los objetivos y resultados que espera.

5. Los ejercicios de práctica libre o semilibre, donde el alumno desarrolla la creatividad lingüística, permiten afianzar el conocimiento ya automatizado (vocabulario y procesos de formación aprendidos) y demostrar capacidad para aplicarlo en la producción de textos de creación propia en diferentes formatos. Por nuestra experiencia, recomendamos que el profesor cuide que se haga un uso adecuado pero no excesivo del diminutivo. Además, tanto los textos de estímulo que se utilicen como los que produzcan los aprendices deben ser variados, escritos y orales/audiovisuales, de manera que pueda integrarse la práctica de las cuatro destrezas (expresión y comprensión orales y escritas) y mostrar la amplia rentabilidad comunicativa de los diminutivos. También los ejercicios deben responder a diferentes dinámicas (individual, en parejas, en grupo o total), de forma que se contribuya al aprendizaje cooperativo y, al mismo tiempo, se atiendan los diferentes estilos de adquisición del conocimiento del alumnado.

5. Conclusiones

Los diminutivos deben citarse en los currículos de ELE/L2 como elementos gramaticales de significados y valores complejos, además de relacionados con conocimientos sociopragmá-

ticos. De hecho, el *PCIC* los recoge tanto en su inventario de Gramática, como en Saberes y comportamientos socioculturales, Ortografía, y, más relevante aún, en Tácticas y estrategias pragmáticas. Es indudable que la rentabilidad comunicativa del diminutivo merece un espacio específico y detallado en la enseñanza del español, en el que debe incluirse su diversidad dialectal.

Tras el análisis realizado sobre el tratamiento del diminutivo en los materiales de ELE/L2 a disposición de profesores y aprendices en Brasil¹², concluimos que se aborda la complejidad del fenómeno de manera parcial y, a veces, imprecisa. Aunque también hay excesos de información (*Mucho* o *Gramática y práctica de español para brasileños*).

Las deficiencias más frecuentes son contextualizar insuficientemente los diminutivos (*¡Vale! Avanzamos* o *Prefiero español*), no seguir un criterio adecuado de uso y frecuencia (*Prefiero español* o *Mucho*) y la insistencia casi exclusiva en la función dimensional (*Curso breve de español para extranjeros* o *Procesos y recursos*). Esto se agrava cuando los ejemplos de dicha función son erróneos y, en realidad, expresan intención afectiva, intensificadora, cortés o irónica. Lo usual es no mencionar el carácter pragmático del diminutivo.

Abunda la presentación de reglas generales —ortográficas o de sufijación— como si fueran particulares del diminutivo (*¡Vale! Avanzamos* o *En acción*), atribuyéndole una excepcionalidad inmerecida. Este exceso está reñido con los principios de economía y rentabilidad de la enseñanza de ELE/L2.

Salvo excepciones, las obras apenas mencionan la variedad geolectal. Si lo hacen, suelen optar por las variedades españolas, obviando el panorama hispanoamericano, muy relevante para Brasil (*Redes* o *Aprende Gramática y Vocabulario*).

Reflexionar sobre las carencias y aciertos de los manuales al uso en Brasil nos llevó a sugerir ciertas propuestas de sistematización de contenido y metodología que pueden contribuir a que la enseñanza de los diminutivos se realice en consonancia con su realidad morfológica, semántica, pragmática y dialectal.

6. Bibliografía citada

ADDA, Nari, y Angélica MELLO, 2001: *Mucho*, Sao Paulo: Santillana.

ADDA, Nari, y Angélica MELLO, 2002: *¡Vale! Avanzamos 3*, Sao Paulo: Santillana Moderna.

12 Recordamos que el análisis de los manuales realizado es válido para otros contextos de enseñanza/aprendizaje fuera de Brasil.

- ADDA, Nari, y Angélica MELLO, 2005: *Mucho 2*, Sao Paulo: Santillana.
- ADDA, Nari, y Angélica MELLO, 2005: *Mucho 2. Libro del profesor*, Sao Paulo: Santillana.
- ALONSO, Amado, 1930: “Para la lingüística de nuestro diminutivo”, *Humanidades* 21, 35-41.
- ALONSO, Amado, 1967: “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos” en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, Gredos, 161-190.
- CABALLERO RUBIO, María del Carmen, y Julia Beatriz CORRAL HERNÁNDEZ, 1997: “Integración de los sufijos apreciativos en los niveles avanzados de L2” en *Actas del VIII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*.
- CASTRO, Francisca, 2007: *Aprende Gramática y Vocabulario*, B2, Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER]*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
- CRiado DE DIEGO, Cecilia, y María Antonieta ANDIÓN HERRERO, 2016: “Variación y variedad del diminutivo en español a través de dos corpus originales. Apuntes para su enseñanza como lengua extranjera”, *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 1 (15), 87-108.
- FANJUL, Adrián, 2005: *Gramática y práctica de español para brasileños*, Sao Paulo: Santillana.
- FERNÁNDEZ, Gretel, 2010: *Prefiero español 3*, Sao Paulo: Santillana Moderna.
- FERNÁNDEZ, Jesús, Rafael FENTE y José SILES, 1990: *Curso intensivo de español*, Madrid: SGEL.
- GÁLVEZ, Dolores, Natividad GÁLVEZ y Leonor QUINTANA, 2007: *Dominio. Curso de perfeccionamiento*, Madrid: Grupo Didascalía.
- GASSÓ VILLAR, Elena, 2014: *El diminutivo en el español coloquial de Córdoba: descripción de valores semánticos y efectos sociopragmáticos*, Córdoba: Facultad de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba [disponible en [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1591/Tesis%20Elena%20Pdf%20\(2\).df?seuence=1](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1591/Tesis%20Elena%20Pdf%20(2).df?seuence=1), fecha de consulta: 9 de noviembre de 2016].
- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo, y Carlos ROMERO, 2007: *Actúa. Actividades y ejercicios de refuerzo A2*, Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ OLLÉ, Fernando, 1962: *Los sufijos diminutivos en castellano medieval*, Madrid: CSIC, 209-211.
- GUTIÉRREZ, Esther, Amelia BLAS y Belén ABIA, 2010: *En acción 4*, Madrid: En clave de ELE.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES, 2016: *El español: una lengua viva* [disponible en <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf?platform=hootuite>, fecha de consulta: 18 de noviembre de 2016].

LÁZARO MORA, Fernando, 1976: “Compatibilidad entre lexemas nominales y sufijos diminutivos”, *Thesaurus XXXI* (1), 41-57.

LÁZARO MORA, Fernando, 1977: “Morfología de los sufijos diminutivos -ito (a), -ico (a), -illo (a)”, *Verba*, 115-125.

LÁZARO MORA, Fernando, 1999: “La derivación apreciativa” en Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa: 4646-4684.

LLORET, María-Rosa, 2011: “La alomorfía en la teoría de la optinidad” en José PAZÓ ESPINOSA, Irene GIL y M.^a Ángeles CANO (coords.): *Teoría morfológica y morfología del español*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 133-162.

LÓPEZ, Estrella, María RODRÍGUEZ y Martha TOPOLEVSKY, 1999: *Procesos y recursos. Nivel avanzado superior*, Madrid: Edinumen.

LÓPEZ TAPIA, Francisco Javier, 2011: *La enseñanza del léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.

MELERO ABADÍA, Pilar, 2005: “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa” en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (coords.): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.

MOLL, Francisco de B., 1990a: *Curso breve de español para extranjeros. Grado elemental*, Barcelona: Moll.

MOLL, Francisco de B., 1990b: *Curso breve de español para extranjeros. Grado medio*, Barcelona: Moll.

MOLL, Francisco de B., 1990c: *Curso breve de español para extranjeros. Grado superior*, Barcelona: Moll.

MONTES GIRALDO, José Joaquín, 1972: “Funciones del diminutivo en español: ensayo de clasificación”, *Thesaurus XXVII* (1), 71-88.

MORENO GARCÍA, Concha, 1991: *Curso superior de español*, Madrid: SGEL.

NAÑEZ FERNÁNDEZ, Emilio, 1973: *El diminutivo*, Madrid: Gredos.

PALOMINO, M.^a Ángeles, 2002: *Primer plano 3*, Madrid: Edelsa.

QUIÑONES, M.^a Jesús, 2003: *Redes 3*, Madrid: SM.

RUBACH, Jerzy, y Geert E. Booij, 2001: "Allomorphy in optimality theory: Polish iotation", *Language* 77, 26-60.

SÁNCHEZ, Jesús, 2003: *Español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL.

SANTOS MUÑOZ, Aránzazu, 2006: *Una propuesta didáctica para la enseñanza/aprendizaje de los sufijos apreciativos en E/LE*, Material Red Ele [disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_21Santos.pdf?documentId=0901e72b80e298b, fecha de consulta: 15 de diciembre de 2016].