



La expresión del humor infantil a través de la formación de palabras en narraciones escritas

M. Isabel Santamaría Pérez¹

Recibido: 22 de abril de 2017 / Aceptado: 11 de mayo de 2017

Resumen. El desarrollo de la competencia metapragmática es directamente proporcional al desarrollo cognitivo de los infantes, de manera que conforme se avanza en edad, hay una maduración lingüística de estos que les permite emplear los recursos de la lengua para producir de manera consciente determinados efectos o intenciones en su discurso como el humor. En este estudio ponemos nuestro foco de atención en determinados fenómenos morfológicos como indicadores o marcas del humor en español tales como la sufijación apreciativa o los procedimientos léxico-genéticos empleados para la creación de palabras dentro de un discurso narrativo -previamente se indica que ha de ser humorístico- elaborado por niños y niñas de 8 y 12 años. Por un lado, se analizan los datos cuantitativos sobre el uso de estos recursos y su distribución por edad y género; por otro, se observa si estos elementos morfológicos y léxicos anuncian o comportan humor.

Palabras clave: metapragmática; humor infantil; competencia morfoléxica; sufijación apreciativa y creatividad léxica.

[en] Children's humour expression through word formation in written narratives

Abstract. The development of metapragmatic competence is directly proportional to the cognitive development of infants: as they become older, a linguistic maturation takes place and allows them to use the language resources to consciously produce certain effects or intentions in their speech, like humour. In this study, we focus our attention on certain morphological phenomena such as indicators or markers of humour in Spanish such as appreciative suffixation or lexicogenetic procedures used for word creation within a narrative discourse - previously indicated to be humorous-, written by boys and girls of 8 and 12 years of age. On the one hand, quantitative data on the use of these resources and their distribution by age and gender are analysed. On the other hand, it is observed if these morphological and lexical elements announce or entail humour.

Keywords: metapragmatics; children's humour; morphological competence; appreciative suffixation and lexical creativity.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Fundamentos teóricos. 3.1. Competencia metapragmática. 3.2. Competencia humorística. 3.3. Competencia morfoléxica. 4. Preguntas de investigación. 5. Resultados. 6. Discusión. 6.1. Sufijación apreciativa. 6.1.1. Grupo de 8 años. 6.1.2. Grupo de 12 años. 6.2. Creación léxica. 6.2.1. Creación de palabras en el grupo de 8 años. 6.2.1.1. Invención de palabras con ausencia de reglas morfológicas. 6.2.1.2. Recursos lingüísticos empleados. 6.2.2. Creación de palabras

¹ Universidad de Alicante
mi.santamaria@ua.es

en el grupo de 12 años. 6.2.2.1. Invención de palabras mediante reglas morfológicas. 6.2.2.2. Recursos lingüísticos empleados. 6.3. Determinismo humorístico. 7. Conclusiones. Bibliografía.

Cómo citar: Santamaría Pérez, M. Isabel. 2017. La expresión del humor infantil a través de la formación de palabras en narraciones escritas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70, 21-42. <http://www.ucm.es/info/circulo/no70/santamaria.pdf>. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56315>

1. Introducción

Dentro del objetivo general de este proyecto -el estudio de los aspectos metapragmáticos del humor en niños de 8, 10 y 12 años-, se parte de la idea de que estas edades suponen un período fundamental en el desarrollo lingüístico y especialmente, metalingüístico del niño (Piaget 1987, Gombert 1992). Durante esta etapa de la infancia las actuaciones verbales muestran cada vez menor grado de ‘cosificación’; esto es, se hacen más abstractas e independientes de la presencia de los objetos del entorno y con ello aparece la *conciencia metapragmática*, con lo que los infantes adquieren control intencional o capacidad para manejar los parámetros lingüísticos de manera eficiente dentro y en relación con el contexto en el que se presenta un enunciado (Gombert 1992; Crespo, Benítez y Pérez 2010).

Dentro de la competencia metapragmática en general, la expresión lingüística del humor constituye una de las habilidades más complejas (Gombert 1992: 114-119), porque precisa de un importante desarrollo cognitivo del niño, así como de una notable competencia lingüística que le permita alterar su discurso con la intención de producir un efecto humorístico. Por eso, teniendo en cuenta ese desarrollo cognitivo del niño, nos interesa conocer el ‘aspecto visible’ del humor verbal, es decir, aquellos elementos lingüísticos concretos que emplean los niños y niñas y que funcionan como indicadores del humor (Ruiz Gurillo 2012).

En este estudio focalizaremos la atención en determinados fenómenos morfológicos como indicadores o marcas del humor en español tales como la prefijación gradativa o la sufijación apreciativa, pues, como se ha visto en estudios anteriores (Sanmartín 1999; Martín Zorraquino 2012) son estos procedimientos los que mejor expresan la subjetividad del hablante y, en consecuencia, pueden tener una interpretación humorística más clara dentro de un determinado enunciado (Provencio Garrigós 2009). De igual modo, analizaremos otros aspectos de morfología léxica como la composición, la sintagmación, la abreviación o las palabras inventadas, ya que son estrategias léxicas empleadas que encierran humor.

Para la realización de este trabajo, primero se delimitarán los objetivos específicos del estudio (2). En el siguiente apartado (3) se vincula el concepto de morfología léxica con la expresión del humor en las narraciones escritas por los niños y niñas objeto del estudio en relación con el desarrollo de la competencia metapragmática. En el apartado 4 se establecen las hipótesis de partida o preguntas de investigación que trataremos de ir respondiendo a partir de los datos obtenidos. Posteriormente, se presentará el análisis estadístico con los principales resultados cuantitativos por procedimiento léxico empleado y su distribución por edad y género (5). Finalmente, mediante la descripción y análisis de ejemplos concretos se comentarán los meca-

nismos morfológicos usados en las narraciones de los niños y niñas, y los contrastaremos por edad, lo que nos puede ayudar a establecer la relación entre la capacidad para emplear los esquemas morfológicos y léxicos y la maduración metapragmática de los escolares analizados con el fin de generar humor (6).

2. Objetivos

Tras establecer el contexto de investigación en el que se basa este estudio sobre el empleo de mecanismos y recursos léxico-genéticos para generar humor, podemos resumir los objetivos de nuestro trabajo en tres:

En primer lugar, detectar y analizar el uso de los recursos morfológicos como marcas o indicadores lingüísticos del humor en las narraciones escritas de estudiantes de 8 y 12 años: sufijación, prefijación, composición, composición sintagmática, abreviación e invención de palabras.

En segundo lugar, comparar la relación entre el uso de estos elementos morfológicos y léxicos dentro de los dos grupos de edad examinados, con el fin de determinar si hay un cambio significativo en el desarrollo de la competencia metapragmática y el humor como parte integrante de esta.

Por último, comprobar si hay diferencias significativas determinadas por el género en los procedimientos de creación léxica empleados en edades tempranas.

3. Fundamentos teóricos

Los tres ejes teóricos en los que nos basamos son la competencia metapragmática, la competencia humorística y la competencia morfoléxica.

3.1. Competencia metapragmática

Tal y como se ha expuesto en Timofeeva Timofeev (en este volumen), la competencia metapragmática es el control intencional o la capacidad del hablante para manejar los parámetros lingüísticos en relación con el contexto del enunciado (Gombert 1992), de manera que dicho hablante es capaz de lograr un efecto o una respuesta en su interlocutor.

Como ya se ha comentado, los niños que participan en este estudio de 8 y 12 años representan un estadio fundamental en el desarrollo de la competencia metapragmática, puesto que, como señala Gombert (1992), se encuentran en un momento clave marcado por el paso de una comunicación epipragmática –la relación entre lo lingüístico y lo contextual es automática–, hacia una nueva fase caracterizada por la capacidad de ajustar su mensaje al contexto y explicar y explicitar sus decisiones pragmáticas; esto es, los niños y niñas en esta fase son capaces de manejar de forma consciente y reflexiva el lenguaje (Timofeeva 2014: 198).

Dentro de ese uso consciente del lenguaje, una de las destrezas más complejas es la competencia humorística que también experimenta un cambio sustancial en estas etapas. De acuerdo con Timofeeva (2016) haciendo referencia a Levorato & Cacciari (2002:128-131), a partir de los 8 años los niños y niñas empiezan a prestar atención

al contexto y a darse cuenta de que el significado intencionado puede ser diferente del literal. Y esto es muy importante para la expresión del humor, pues empiezan a ser conscientes de que pueden emplear y manipular el lenguaje para conseguir determinados efectos en sus actuaciones verbales, entre ellos el humor.

Producir humor en un discurso es una tarea que requiere un proceso cognitivo y una forma de expresión complejas, y el lenguaje es uno de los muchos medios de expresión del humor. De ahí que nos interese analizar cómo se manifiesta lingüísticamente el humor; esto es, las pistas verbales concretas utilizadas por los niños y niñas en sus narraciones humorísticas.

3.2. Competencia humorística

Aceptamos la definición de humor verbal dada por Ruiz Gurillo (2012) que parte de una concepción amplia de este fenómeno pragmático el cual rompe o viola las expectativas del interlocutor y le proporciona una serie de pistas lingüísticas que le ayudan a entender esa intención humorística. Como señala esta autora (2012: 39) cuando un escritor o hablante realiza una serie de elecciones léxicas, gramaticales y fónicas en un texto humorístico no lo hace de forma aislada e independiente, sino que observa las distintas variables de entre las elecciones posibles y selecciona las más adecuadas al contexto para lograr su finalidad principal que es producir comicidad.

La evolución de la competencia humorística está unida al desarrollo cognitivo general del niño y va progresando acorde a las diversas fases de maduración lingüística, ya que implica capacidad para manejar el lenguaje de forma consciente y para crear y comprender enunciados humorísticos (Ivern 2008: 186). Elaborar un discurso humorístico implica la posesión de habilidades metalingüísticas que permiten la violación o transgresión de las reglas verbales. Para infringir una regla buscando de forma consciente un efecto humorístico, hay que tener asumida dicha regla, con lo que debe existir un control en el procesamiento y análisis del conocimiento lingüístico. Por tanto, siguiendo a Gombert (1992) la gestión del humor lingüístico es una competencia compleja que aparece a edades ya más avanzadas. Es entre los 8 y 12 años, cuando los niños empiezan a disponer de las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para poder interpretar y producir textos humorísticos.

Aunque los niños pasan por diferentes fases en la adquisición de la competencia humorística, esta corre paralela a su grado de madurez. McGhee (2002) establece 6 fases para indicar la evolución del humor en la infancia, y teniendo en cuenta la franja de edad analizada, nos hallamos en el Estadio 5 '*Riddles and Jokes*'. Si al principio de esta etapa el infante se dedica a memorizar las distintas bromas y chistes basados en juegos de palabras (actuación epipragmática), poco a poco su madurez metapragmática motiva su creatividad para generar sus propias muestras humorísticas. Sin embargo, como han indicado otros estudios (Cunningham 2005; Martin 2007) se incluyen en esta fase un amplio y heterogéneo grupo de edad en el que se observan diferencias. Esas diferencias están directamente relacionadas con el desarrollo metapragmático. Mientras que el Estadio 4 '*Playing With Words*', es una etapa caracterizada por un mayor desarrollo de la incongruencia lingüística y el protagonismo del humor visual; en el 5, el humor se hace cada vez más abstracto y los dobles sentidos y los juegos de palabras se convierten en la principal fuente de inspiración.

Por tanto, esta franja de edad estudiada se caracteriza por convertir el lenguaje en uno de los principales recursos para generar humor, tanto desde la perspectiva interpretativa como la productiva. Entre los recursos lingüísticos que pueden comportar humor o favorecerlo, están los mecanismos morfológicos, utilizados en las narrativas humorísticas infantiles desde edades muy tempranas, o bien de forma directa para producir humor o bien de forma indirecta, puesto que estos recursos lingüísticos no siempre generan humor por sí mismos, pero favorecen su aparición. Como veremos en el análisis del uso de los mecanismos léxico-genéticos en las narraciones humorísticas infantiles, es posible observar una diferencia sustancial tanto en la cantidad como en la variedad de recursos que utilizan los niños de 8 y 12 años e igualmente en la medida en que estas son utilizadas para provocar humor.

3.3. Competencia morfológica

No vamos a entrar aquí en la definición de morfología léxica y los distintos recursos morfológicos del español, porque ya existe una literatura abundante sobre el tema. En este estudio nos vamos a centrar en hipótesis más lexicalistas, aunque son pocos los trabajos en español (Baralo 1996; Fernández 1996; Feldman 1995; Torre Ródenas 2000) que tratan sobre la formación de palabras en el lexicón, teniendo en cuenta que el lexicón es el almacenamiento de todas las entradas léxicas de una lengua. Cada entrada contiene información acerca del significado, la estructura morfológica, los rasgos fónicos y la forma sintáctica. Además, en el lexicón se distinguen también lexemas, afijos flexivos y derivativos y las reglas de combinación. Los hablantes de una lengua poseen competencia morfológica que les permite la creación y comprensión de palabras mediante el conocimiento del léxico, de afijos y de reglas combinatorias. El componente morfológico está constituido por *elementos sustantivos*, es decir, los formantes (palabras simples, afijos, temas); y *elementos relacionales*, también conocidos como reglas de formación de palabras -el componente morfológico, estrictamente hablando-. De manera que se puede generar un conjunto “infinito” de palabras, formadas a partir de la aplicación de las reglas de formación a los elementos sustantivos (Fernández 1996: 214).

La creación de palabras nuevas -inexistentes- es una práctica propia del ser humano, que se da a edades muy tempranas. Desde los primeros años de existencia el niño descubre que puede usar y jugar con las palabras y muestra una gran facilidad para crear lexías. Como señala Pérez (1992), cuando hablamos de creación léxica nos referimos a cualquier acto de habla en el que aparecen palabras o expresiones que suponen una forma, más o menos original, a la que el niño recurre para expresar algo o transmitir alguna intención.

Por tanto, cuanto más madurez cognitiva y lingüística posee el niño, mayor capacidad creativa. Así, paralelamente al desarrollo de la conciencia metapragmática y en estrecha relación con ella está el desarrollo de la creatividad verbal. En relación con el desarrollo metapragmático, tener conciencia metasemántica y metaléxica (Gombert 1992: 63) consiste en tener la habilidad para aislar la palabra e identificarla como elemento del lexicón y de igual modo, en adquirir la habilidad para manipular palabras y otros elementos significativos más extensos.

En su trabajo Martín (2007: 101) establece una relación cercana entre el humor y la creatividad. Ser creativo desde el punto de vista humorístico es ser capaz de

emplear elementos, verbales o no verbales, que produzcan incongruencia, sorpresa, extrañeza o novedad, ingredientes básicos para generar humor. Así pues, la creatividad léxica, de la que nos ocupamos en este capítulo, se emplea para producir incongruencia conceptual: genera sorpresa, extrañeza con respecto a las expectativas existentes acerca de un objeto, un hecho, etc., lo que origina situaciones humorísticas. Además, dicha creatividad está determinada por el propio conocimiento del contexto que tenga el hablante (Fernández 1996: 214); esto es, cuanto más se domine la situación comunicativa, más posibilidades de generar nuevas unidades léxicas. Este determinismo humorístico (Aliaga 2014) se aprecia perfectamente en las narraciones analizadas, ya que los niños buscan generar humor en el entorno que conocen como es el colegio o la familia, entre otros.

En nuestro estudio se observa que los niños son conscientes de las consecuencias de manipular el lenguaje y que son capaces de hacerlo sin ningún tipo de instrucción previa al respecto, de manera espontánea e intuitiva. Sin embargo, Aguirre, Alonso y Vitoria (2007) (cfr. en Marimón en este volumen) han destacado la diferencia cualitativa y cuantitativa cuando previamente ha habido una instrucción como es el caso que nos ocupa, ya que para la realización de la prueba se indicaba a los estudiantes que debían realizar una narración humorística. Eso implica que los escolares debían recurrir a todos aquellos mecanismos lingüísticos y no lingüísticos, aprendidos o empleados intuitivamente, para construir el humor.

Algunos de esos mecanismos coinciden con un grupo limitado de recursos morfológicos, aquellos que, en la etapa correspondiente de su desarrollo cognitivo, marcan el estadio de su conocimiento lingüístico. El manejo de estos esquemas morfológicos y léxicos servirán para determinar la madurez de la competencia metapragmática por edad y género.

4. Preguntas de investigación

Una vez expuestas las bases teóricas en las que se fundamenta nuestro trabajo, nos surgen una serie de preguntas que trataremos de contestar con los datos extraídos y analizados de las redacciones escritas por los escolares de los grupos de edad escogidos:

¿Tienen la misma presencia todos los mecanismos morfológicos y léxicos en las narraciones analizadas?;

¿Son los recursos morfológicos elementos que producen humor por sí mismos?;

¿Hay una relación directa entre el empleo de estos recursos y el desarrollo metapragmático?;

¿Son conscientes los sujetos participantes de emplear estos recursos como elementos humorísticos?

Y finalmente, ¿hay diferencias entre niños y niñas?

En los apartados siguientes trataremos de ir respondiendo a todas estas cuestiones de las que partimos para nuestra investigación.

5. Resultados

Como hemos señalado anteriormente, para llevar a cabo el trabajo hemos prestado atención a las redacciones escritas elaboradas por escolares de 8 y 12 años, porque representan los dos extremos en el proceso del desarrollo metapragmático estudiado, lo que nos permite un mayor contraste en esta evolución de la adquisición de la conciencia metapragmática. En total han sido 300 participantes los que han formado parte de la prueba, distribuidos en 140 de 8 años y 160 de la edad de 12.

Con los datos extraídos de la lectura de todas esas redacciones, en la base de datos se consignan varios ítems como mecanismos de formación léxica: prefijación, sufijación apreciativa y no apreciativa, otros afijos, composición, composición sintagmática, abreviaturas, siglas, acrónimos, invención de palabras y otras formaciones. Los resultados cuantitativos de nuestro estudio pueden verse en la tabla 1 y 2 donde se incluye el número de ítems de cada uno de los recursos empleados –algunos no aparecen porque no se han obtenido referencias-, y su porcentaje en el grupo de 8 años y de 12 años respectivamente.

Tipo de formación	Nº ítems	%
Prefijación	16	11,42%
Sufijación apreciativa	13	9,28%
Sufijación no apreciativa	10	7,14%
Composición	9	6,42%
Composición sintagmática	3	2,14%
Abreviatura	2	1,42%
Sigla	8	5,71%
Palabras inventadas	56	40%

Tabla 1. Mecanismos morfológicos empleados por grupo 8 años

Tipo de formación	Nº ítems	%
Prefijación	19	11,87%
Sufijación apreciativa	50	31,25%
Sufijación no apreciativa	11	6,87%
Composición	20	12,5%
Composición sintagmática	16	10%
Abreviatura	6	3,75%
Sigla	16	10%
Palabras inventadas	63	39,37%

Tabla 2. Mecanismos morfológicos empleados por grupo 12 años

De las 140 narraciones de 8 años, destaca la creación de palabras inventadas (40%) seguido de la prefijación (11,42%) y la sufijación apreciativa (9,28%). Si observamos la tabla 2 referente al grupo de edad de 12 años, se aprecia que el fenómeno más frecuente sigue siendo las palabras inventadas (39,37%), pero en esta edad hay

un aumento considerable de ciertos recursos como la sufijación apreciativa (31,25%), la composición (12,5%), la composición sintagmática (10%) y la siglación (10%).

En el siguiente gráfico se ilustra los datos comparativamente.

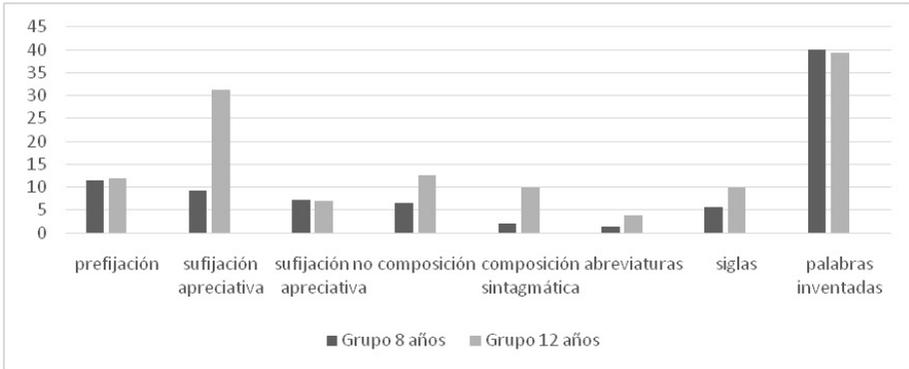
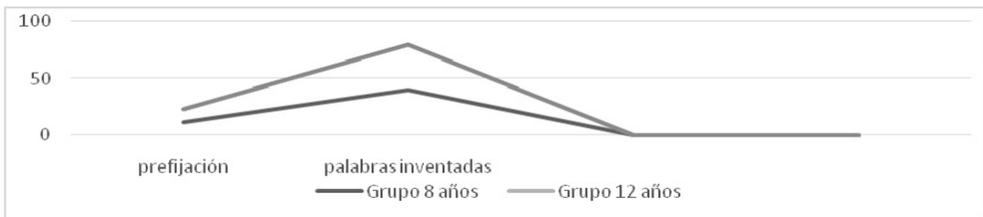
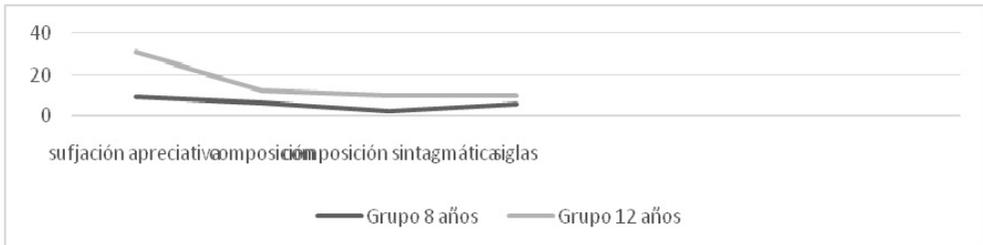


Gráfico 1. Comparación de recursos morfológicos empleados por edad (8 y 12 años)

Estos resultados se muestran de manera gráfica en las siguientes figuras. En el Gráfico 2 se representan aquellos mecanismos que se incrementan de forma considerable en el grupo de 12 años con respecto al estadio anterior, como es el caso de la sufijación apreciativa, que se eleva un 21'97%, seguido de la composición sintagmática que aumenta en un 7'86%; a continuación, la composición, en un 6'08% y finalmente, la siglación con un 4'29%. En el Gráfico 3 se reflejan los dos procedimientos más empleados en ambos grupos de edad: la prefijación, con más de un 11% en ambos y la creación de palabras inventadas, con más o menos un 40% en los dos grupos, lo que hace que la representación lineal de ambos procedimientos (prefijación e invención de palabras) sea prácticamente idéntica en los estadios de edad analizados.



Gráficos 2 y 3. Diferencias y semejanzas de recursos morfológicos empleados por edad (8 y 12 años)

Con las cifras obtenidas se observa que los mecanismos léxicogenéticos son empleados desde edades tempranas, pero se aprecia que algunos recursos se emplean de forma equiparable en los dos periodos –prefijación e invención de palabras-, mientras que otros procedimientos tienden a ser más usados conforme se avanza en edad, como la sufijación apreciativa que de un 9'28% a la edad de 8 años se pasa a un 31'25% a los 12. Estos resultados vienen a confirmar que a medida que hay un mayor desarrollo cognitivo de los infantes, aumenta su dominio del sistema lingüístico y por tanto, de aquellos recursos que la lengua dispone para la formación de palabras.

Con estos datos en este trabajo solo vamos a analizar dos de los procedimientos morfológicos recogidos en nuestra base de datos. Por un lado, nos fijaremos en la sufijación apreciativa porque, como hemos visto en los resultados cuantitativos, hay un salto importante entre los 8 y los 12 años, de más de un 21%. Por otro, nos fijaremos en la creatividad léxica (palabras inventadas) porque es un recurso ampliamente utilizado tanto en las narraciones de 8 años (40%) como en las de 12 años (39'37%).

Con respecto a la variable de género en la muestra analizada, en la etapa de 8 años, de los 140 participantes reseñados, el 57% son niños y el 43 % niñas, y en la muestra de 12 años, de 160 informantes, el 54% son chicas y el 46%, chicos. Si atendemos a los recursos analizados, en el caso de la sufijación apreciativa, pese a su escasa presencia en la etapa de 8 años -9 ejemplos de uso de sufijos apreciativos-, 7 son empleados por las chicas (77,77%), casi siempre como muestra de afecto y con valor positivo. Con respecto a los 12 años hay 50 narraciones en las que se emplea la sufijación apreciativa, de las cuales 28 son niñas (60%) frente a 19 niños (40%). Los datos cuantitativos aparecen representados en la Gráfico 4.



Gráfico 4. Diferencias por género en el uso de la sufijación apreciativa

En cuanto a la invención léxica por distribución de género, en el grupo de edad de 8 años son las niñas, el 58'92%, frente al 41'08% de los niños, las que mayoritariamente se inventan palabras nuevas para captar la atención del lector y obtener un efecto sorpresa. En el grupo de 12 años hay 35 (55'56%) chicas y 28 chicos (44,44%), con lo que se observa una mayor creatividad (cerca de un 10%) por parte del género femenino en los dos estadios seleccionados, tal y como se observa en el Gráfico 5.



Gráfico 5. Diferencias por género en el uso de la creación de palabras

Para finalizar este apartado cuantitativo, podemos concluir que más del 45% de las redacciones analizadas emplean elementos léxico-genéticos en sus producciones escritas para transmitir humor, y su uso se va incrementando a medida que se va adquiriendo mayor competencia lingüística y por tanto, los escolares son más conscientes de los efectos que puede reportar en su discurso el empleo de ciertos recursos lingüísticos. De igual modo se puede establecer que, aunque no sea en un porcentaje muy elevado, existen diferencias de género en el empleo de estas formas, ya que se aprecia en los datos obtenidos que las niñas son más hábiles a la hora recurrir a la formación de palabras con la intención de crear determinados efectos como el humor.

6. Discusión

El análisis de los resultados cuantitativos nos permite realizar una serie de consideraciones específicas que iremos examinando. En primer lugar, se observa un salto cualitativo, como era esperable, entre la edad de 8 años y la edad de 12, pues en esta última fase se advierte una mayor conciencia en el uso del lenguaje y por tanto, en los efectos que produce el empleo de determinados recursos lingüísticos en la creación del discurso. En segundo lugar, se analizará el papel de estos mecanismos con el fin de producir un efecto humorístico y si realmente, los niños y niñas son conscientes de esa intención cuando elaboran sus escritos.

Para organizar este apartado, lo hemos dividido en dos partes. En el primer apartado nos vamos a centrar en el estudio de la sufijación apreciativa como recurso morfológico usado en las redacciones para establecer la finalidad o intención con la que utilizan estos afijos. En el siguiente apartado nos fijaremos en la creación de lexías inventadas y trataremos de averiguar si su presencia está relacionada con la intención humorística.

6.1. Sufijación apreciativa

Partimos de una clasificación semántico-nocional de los sufijos en la que su significado está asociado a las funciones del lenguaje en las que se ve o no implicado el yo hablante para significar subjetivamente (Sanmartín 1999: 186), ya que esta concepción de los sufijos nos permite ir más allá de lo estrictamente morfológico y posibilita dar una explicación pragmática de este fenómeno.

Siguiendo a Sanmartín (1999: 189), hemos dividido los sufijos apreciativos en cuantificadores, despectivos y conexivos. Como señala la autora, en todos ellos subyace la presencia del yo hablante, bien como sujeto que establece la cuantificación (tamaño o cualidad), la calificación peyorativa del objeto o la apelación al oyente, pero en todos se mantiene la clase designativa de la base. En este trabajo nos fijamos en los cuantificadores y en los despectivos, porque son los que aparecen en nuestra base de datos.

Teniendo en cuenta diferentes estudios sobre morfología (RAE 2009: 630; Lázaro Mora 1999: 4.645), el diminutivo más usado en nuestro corpus, como viene siendo habitual en español, es *-ito/-ita*. Este sufijo se emplea para indicar disminución de tamaño, pero otro de sus valores más habituales es la afectividad. Dicho afecto o

emoción conlleva una muestra de cariño, que suele tener una connotación positiva en el caso de los enunciados elaborados por los niños y niñas.

Para el análisis vamos a dividir este aspecto morfológico por edad y con ejemplos extraídos del corpus, de manera que se mantiene la ortografía y puntuación original.

6.1.1. Grupo de 8 años

Como ya hemos indicado en el apartado cuantitativo, los escolares de este grupo no emplean los sufijos apreciativos en general, pues solo hemos hallado 9 casos, de los cuales la práctica totalidad emplean el sufijo *-ito/ita*.

- (1) Había una vez un gato que era callejero y no tenía comida pero una familia estaba dando un paseo y vieron al **gatito** diguieron **pobrecito** los niños estaban diguiendo nos lo podemos ceder por favor papa sy bien bien.[...] venga **gatito** vamos a darte de comer, despues de que comiera el **gatito** se fue corriendo al sofá y empezó a arañarlo hay **pobresito** sera que quiere jugar [8,14-15IA27].
- (2) Jugamos a la pelota, el agua muy rica, **fresquita** y congeladísima. [8,14-15BO11].
- (3) Llo tengo una pregunta como sera su nombres limón nata o **fresita** o **cremita** de pritano. [8,14-15IA34].

En el ejemplo (1) el uso del diminutivo *-ito* en *gatito* sirve para indicar el tamaño, pero también muestra afectividad por parte de la niña, al igual que sucede con el uso en *pobrecito*. En el ejemplo (2), el niño intensifica la frescura del agua a través del diminutivo en *fresquita* (muy fresca), donde el sufijo *-ita* aporta una valoración positiva. En (3) la niña utiliza el diminutivo como elemento afectivo (*fresita*, *cremita*) para denominar a los marcianos.

Aunque pocos, hemos observado el uso del sufijo *-illo* como elemento de atenuación. En el ejemplo (4) se emplea el sufijo *-illo* como un atenuador de una cualidad negativa, relacionada con la actitud de la niña hacia los marcianos a los que valora positivamente, divertidos y graciosos. Y lo mismo ocurre en (5) donde el sujeto emplea el diminutivo *-illo* como atenuante en su valoración negativa hacia algunos compañeros de clase frente a otros.

- (4) Eran todos chuches. La berdad eran dibertidos y un poco alocadillos. [8,14-15IA30].
- (5) En la clase tengo 28 compañeros. Algunos son **tontillos** y otros son muy listos. [8,14-15IO31].

Hemos encontrado un ejemplo de empleo del sufijo *-ico/ica*, el cual hemos incluido, aunque en la *Nueva Gramática* de la RAE no se considera un caso de derivación apreciativa. Como señala Sanmartín (1999: 203) se trata de un sufijo de uso coloquial propio del lenguaje de los niños. Generalmente este sufijo se añade a bases negativas y a veces tiene un valor despectivo como en *acusica*, *cobardica* o *miedica*. Cuando la niña da el nombre de la maestra (*enfadica*) dice más de cómo es para ella su profesora que cualquier otra descripción que hubiese podido realizar. El hecho de denominar a su maestra con este nombre tiene un efecto humorístico.

- (6) Mi colegio es de moco de elefante mi maestra se llama **enfadica**. [8,14-15MA5].

También se ha registrado el sufijo despectivo *-ucho/cha*, que sirve para intensificar cualidades negativas. En el ejemplo (7) se impone la perspectiva del niño sobre su propio yo al calificarse como *flacucho* frente a sus colegas.

- (7) Mis colegas eran fuertes y yo **flacucho** (8,14-15AO43).

En general, el uso que los niños y niñas de 8 años hacen del sufijo apreciativo es de aminoración del tamaño o cantidad a la que se añade el valor afectivo que hace que el discurso adquiera un tono emotivo, subjetivo y más informal. En algún caso se ha observado el empleo del diminutivo como atenuador de las cualidades negativas que se aplican al objeto descrito. Con respecto al uso de la sufijación, no se distingue en los sufijos apreciativos encontrados una finalidad humorística consciente por parte de los escolares. Sin embargo, el empleo de estas formas aportan al discurso una importante carga de expresividad y emotividad propia del lenguaje infantil.

6.1.2. Grupo de 12 años

Con respecto a los 12 años hay 50 narraciones en las que se emplea la sufijación apreciativa, lo cual supone un aumento significativo (21'97%) en relación con la edad anterior. En la mayoría de los usos se emplean como diminutivos o afectivos, tal y como hemos visto en el grupo de 8 años y se ilustra en los ejemplos de (8).

- (8) Salí medio incosciente de la habitación cuando oli un **olorcillo** a miel riquísimo [12,14-15BO7].
Para irme recogí algún **trozito** de queso y algunas **miguillas** de galletas [12,14-15SA27].
Estaba durmiendo tranquilo en mi **casita** del bosque [12,14-15SA32].
Palpé mi cuerpo y me di cuenta que en vez de brazos tenía unas **patitas** negras. [12,14-15IO46].
Nos juntamos ha jugar un **partidito** de fútcho que es parecido a el futbol pero con bichos [12,14-15IO37].

Sin embargo, además del aumento considerable de este tipo de sufijos con respecto al periodo anterior, cabe destacar el empleo de algunas formas sufijales con valor intensificador o atenuador (vid. Martínez Egido en este volumen).

- (9) Salí de mi casa por una ventana con mis pequeñísimas **patitas** [8,14-15IA42].
(10) Había un enorme saltamontes detrás de mi, y de repente con una gran sonrisa dibujada en su **carita** raramente atractiva me dice [12,14-15SA9].

En el ejemplo de (9) se intensifica el tamaño de las patas con el diminutivo *patitas* y se exagera la dimensión de las mismas con el adjetivo de grado superlativo *pequeñísimas*. En (10) la niña emplea el diminutivo *carita* como elemento atenuador que

contrasta con lo poco atractiva que resulta la cara del saltamontes en la realidad. La disminución de la cualidad de ‘feo’ sirve para suavizar, mitigar o atenuar la descripción del saltamontes por el que la niña siente afecto.

En ocasiones el empleo del diminutivo, además de ese valor expresivo de afectividad junto con la disminución de tamaño, adquiere connotaciones humorísticas al utilizarse dentro de un contexto. En el ejemplo (11) el hablante -niña convertida en luciérnaga- usa el diminutivo en *bombillita* para preguntar con cariño e inocencia. Su interlocutor le responde con una frase hecha (*un fallo técnico*) lo que genera humor. En (12), el niño contrasta el tamaño entre un humano y un mosquito mediante diminutivos para conseguir el efecto humorístico:

- (11) - Y por que mi **bombillita** no tiene luz?
 - Supongo que sería... un fallo técnico [12,14-15SA1].
- (12) Si fuese un humano con esa misión, me llevaría mi **maletita** y mis cosas íntimas, pero como soy un mosquito minúsculo no puedo no puedo llevar ni una simple **piedrecilla**. [12,14-15SO10].

También hemos hallado un uso despectivo del sufijo *-orra* que sirve para intensificar las cualidades negativas de la base a la que se adscribe. Se muestra claramente la subjetividad de la niña al llamar *abejorras* a las avispas aportando un tono negativo y humorístico que además marca con el uso de comillas.

- (13) Por suerte yo iba en el grupo que iba a buscar el polen y me libré del encuentro con esas “**abejorras**” que se llaman avispas [12,14-15SA1].

A la edad de 12 años los niños y niñas son más conscientes de los efectos que producen en el discurso el empleo de determinados sufijos, pues ya no solo se emplean para expresar aminoración del tamaño o afectividad, sino que juegan con el uso expresivo de estas formas para añadir determinadas intenciones, entre ellas las humorísticas.

6.2. Creación léxica

En las narraciones escritas tanto de escolares de 8 años como de 12 años, uno de los resultados que más han captado nuestra atención es la manipulación de las unidades léxicas y la invención de palabras nuevas, lo que implica una alta competencia metapragmática y un buen manejo de las herramientas lingüísticas para producir sorpresa, extrañeza, novedad, etc., elementos esenciales del humor. Este juego creativo con el lenguaje sitúa a los niños en el estadio 5 dentro de la clasificación establecida por McGhee (2002), ya que en esta última fase el humor se hace cada vez más abstracto y los dobles sentidos y los juegos de palabras se convierten en la principal fuente de inspiración para producir narraciones humorísticas.

Para explicar este apartado lo dividimos por grupo de edad e iremos analizando los mecanismos empleados para inventarse palabras.

6.2.1. Creación de palabras en el grupo de 8 años

6.2.1.1. Invención de palabras con ausencia de reglas morfológicas

A partir de los datos obtenidos se observa que los escolares de 8 años tienen una gran capacidad para la creación léxica, pero no se rigen por ninguna regla del sistema. Los niños buscan el efecto humorístico mediante la transgresión de las reglas verbales y esa misma violación es la que crea el efecto humorístico.

- (14) Aprendi las estaciones y eran super raros **osiprimavera, veridnes, otiñaso y envarrniste** [8,14-15AA33].

La niña de (14) se inventa los nombres de las estaciones del año en Marte. A pesar de que podemos recuperar los periodos estacionales a partir de las denominaciones creadas, no se sigue ningún esquema o regla morfológica. Se añaden elementos sin sentido cuya intención es producir extrañeza y producir un efecto humorístico basado en la deformación léxica o la alteración fonológica. La transgresión de las reglas fonológicas o la ausencia de reglas morfológicas sugiere que el sujeto muestra un comportamiento epigramático, porque aún no hay un control lingüístico reflexivo, sino que se busca el humor a partir de la construcción de voces que producen sorpresa o extrañeza.

El ejemplo (15) es diferente. La denominación de la comida *lamoramburgue, espaguetius* o *arroqui* parece seguir los mismos patrones que en (14), en tanto que el efecto humorístico se produce en la invención de palabras que captan la atención del lector. Sin embargo, en este caso, la niña muestra una mayor conciencia lingüística y quiere que se entienda de forma correcta su enunciado, de manera que ella misma se encarga de explicar a qué se refiere y establece la comparación con referentes conocidos.

- (15) Comia algo llamado lamoramburgue era parecido a las hamburguesas, otra espaguetius parecido a los espaguetis, otra arroqui era igualito al arroz estaba todo buenísimo. [8,14-15AA45].

6.2.1.2. Recursos lingüísticos empleados

Con los ejemplos extraídos, se observan ciertas tendencias a los 8 años para inventarse palabras.

a) *Truncación* de palabras

Se emplean lexemas del campo del espacio como elementos que guían al lector hacia una interpretación humorística, pues nos sitúan en un entorno cotidiano, pero nos trasladan a un mundo marciano. Así, es muy habitual el truncamiento de la lexía ‘marciano’ para usarla como prefijo o como base léxica para generar nuevas voces extrañas e inexistentes pero fácilmente comprensibles.

- (16) Los deportes. Marcifutbol, marcijoquey, marcibaloncesto, marcibeisbo, marcivoleybol, marcitenis, marcipinpon y marcibalomano. Las asignaturas. marcilegua, marcimates, marcienglis, marcispikin. [8,14-15SA8].
- (17) Las asignaturas eran como adiestrar un **marciaperros**, como conseguir **marciapsetas** [8,14-15AA33].

(18) Me he convertido en marciano y eso porque es que tengo **marcianitis** [8,14-15IA43].

b) Creación de *compuestos* tanto *yuxtapuestos* como *sintagmáticos* donde se combinan unidades léxicas que forman una combinación extraña y sorprendente, y muchas veces sin sentido con lo que se produce una discrepancia con respecto a las expectativas esperadas y esa transgresión de las reglas semánticas y léxicas sirve para obtener un efecto humorístico.

(19) Uno se llama **Marlistur** otro se llama **Caralunar** y otra se llama la profesora **Grispep** [8,14-15SA2].

(20) El colegio me encanto, se llamaba: **Martes de marte**. Mi favorita asignatura es **lengua marciana**. Porque me enseñan su idioma. Allí era todo modernísimo. [8,14-15IA35].

(21) Mi asignatura perferia son **las tablas de marte marcianas** [8,14-15AO29].

(22) Nosotros en la tierra éramos **estuches parlanchines** y los maestros eran mesas. [...] el desayuno era **calamar con calamar** la comida eran **fideos con pelo de cerdo** para la merienda **puntas de madera con sacapuntas con cera** para cenar **carpetas con libros, ojos de papel y botones asados**. [8,14-15AA9].

c) *Invención del idioma* sin explicación de las reglas lingüísticas

Se crean situaciones cómicas mediante la invención del idioma que hablan los marcianos (vid. Leonor Ruiz Gurillo en este mismo volumen), pero que no explican ni traducen, con lo que se puede decir que la competencia lingüística en relación con la conciencia metapragmática en esta etapa es todavía bastante baja; se recurre a combinaciones fónicas o gráficas extrañas con la intención de generar una situación humorística.

(23) Le estoy enseñando el idioma **abla bla bli bloc blic blop** [8,14-15BO7].

En Marte se habla **mec mec** [8, 14-15, IA25].

En el colegio de marte todo el patio era enorme y las clases gigantes los de Marte eran sillas y los maestros camisetas las mascotas eran calcetines el idioma que ablan era **rin rin y suena como elefantes** [8,14-15AA9].

6.2.2. Creación de palabras en el grupo de 12 años

6.2.2.1. Invención de palabras mediante reglas morfológicas

En este estadio se emplea también en un porcentaje muy elevado la invención de palabras como recurso para producir humor, pero se observa un mayor control de los procedimientos morfológicos y el uso de patrones propios del sistema lingüístico del español, lo que indica una mayor reflexión sobre el tipo de procedimiento empleado y por tanto, mayor conciencia metapragmática.

(24) Se vino con nosotros y nos fuimos a dormir al “**Escararriba**” el hotel en el que están prohibidos los escarabajos. [...] El mapa de la mosca decía que hacia

- el norte estaba **Bzzzlandia**, cerca de donde vivía la abeja Maya, pero yo prefería ir a “**Radioactiva**”, el pueblo donde vivía la araña que picó a Spiderman [...] Casi era mediodía cuando encontramos una “**Escarabajopeloteropista**” que iba directamente a **Radioactiva** (No se llama así por la radioactividad sino porque la emisora de radio más importante para insectos “**Radioescaesqueleto**”) [...] Como la ciudad estaba muy lejos fuimos al “**aerolibelulapuerto**” para llegar más rápido. [12,14-15BO1].
- (25) Me salí corriendo de clase y vi a dos chicas irse del cole y yo las seguí me condujeron hacia un centro comercial llamado **moscainglés** era gracioso porque yo conocía el corte inglés pero el **moscainglés** entré para ver lo que había y vi mogollón de ropa super xula y molona.[...] A sí se me olvidó decirnos que donde vivían las moscas era MINI CITY. [12,14-15BO6].
- (26) Ahí es donde conocí a dos amigos muy diferentes a los humanos, pero que me cayeron genial: eran Melanie y Pole, en realidad se llama **Poleón**, sin el “Na” al principio. No “Napoleón”, sino Poleón. [12,14-15AA26].

En (24) el niño muestra una gran creatividad léxica y es capaz de elaborar compuestos transparentes al lector mediante la combinación de lexemas que va yuxtaponiendo: *escarabajo-pelotero-pista*, para referirse a una pista de aterrizaje para escarabajos peloteros; *aerolibélulapuerto*, donde rompe la unidad léxica *aeropuerto* e introduce el lexema *libélula*; e incluso combina onomatopeyas con lexemas (*Bzzz-landia*). En ocasiones el propio sujeto cree que no se entenderá su construcción y la explica entre paréntesis: *Radioactiva* (no se llama así por la radioactividad...). En el siguiente ejemplo (25) el niño cambia el nombre de un centro comercial conocido y lo adapta: *moscainglés*. También emplea otros códigos lingüísticos, *city* en *MINI CITY* resaltado en mayúscula, para denominar la ciudad de las moscas e intensifica su tamaño a partir del prefijo *mini-*. En el último ejemplo (26) la niña reflexiona sobre un nombre marciano: *Poleón*, que es Napoleón pero sin el Na, lo que refleja una mayor conciencia lingüística a la hora de crear nuevas palabras.

6.2.2.2. Recursos lingüísticos empleados

En esta edad, 12 años, se observa un aumento considerable en el uso de procedimientos morfológicos y léxicos a la hora de inventar palabras. Por tanto, se puede destacar que en este período las pautas o los esquemas para formar nuevas unidades es más transparente –ya no son creaciones extrañas sin sentido como en la etapa anterior– sino que buscan formaciones o combinaciones válidas desde el punto de vista semántico y para ello, emplean mayor variedad de recursos.

a) Uso de *sufijos no apreciativos* para crear nuevas lexías. Mientras en la etapa de edad de 8 años, el empleo de este tipo de recurso es testimonial, en este estadio de 12 años, es un mecanismo recurrente para generar nuevas unidades léxicas.

- (27) Esa misma noche nacio mi hermana **Carlliotis**, mi madre pone unos nombres muy raros. [12,14-15SA12].
- (28) Vamos, te voy a llevar a un sitio, el reino mariposa. -¿Allí se habla? Pregunté. –**Mariposiano**- respondió [12,14-15IA7].
- (29) estos días en el colegio **Mosquiterio** eran los mejores [12,14-15IO34].

(30) supongo que hablaríamos **insectiliano**, sería guay y que la ciudad se llamara **insectilancia** y todos seríamos **insectilianos** [12,14-15AA28].

b) Se emplea también la *truncación* de palabras a modo de prefijo o acrónimos empleando formas relacionadas con su transformación en insecto. Algunas de estas combinaciones aparecen explicadas por los propios sujetos como en (32), (33) y (34).

(31) (saltamontes) ¿Podemos ir al **Saltihelados**?- dijo Lidia. -¿al Saltihelados?-dije. -Sí, es una heladería donde hacen los mejores helados del mundo [12,14-15SO5].

(32) (abeja): Había un **colecól** que era la colmena colegio [12,14-15IA11].

(33) Nos juntamos ha jugar un partidito de **futcho** que es parecido al fútbol pero con bichos [12,14-15IO37].

(34) Iba al **cientegio** que es el colegio de los ciempiés [12,14-15IA28].

c) Creación de *compuestos yuxtapuestos* transparentes mediante la combinación de formas léxicas relacionadas generalmente con el tipo de insecto y su entorno: *hormigalandia, insectopolis, insectodisfraz, insectobejomalandia, institucidad, matabichos, avensicterilandia, cientipalandia*. En los casos en los que el hablante duda de su transparencia, opta por explicar la construcción como en (38).

(35) casi nos morimos aparecieron los **vengabichos** [12,14-15MO3].

(36) Yo era la mariposa más chistosa y pija de **Insectolandia** [12,14-15BA5].

(37) Y no tienes ni un momento para ti bueno si los 134348777 **secundinsectos** que tenemos en el recreo [12,14-15IA48].

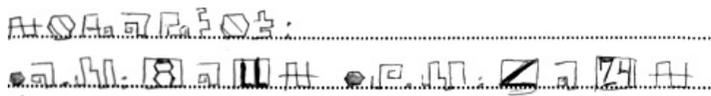
(38) Me encontré a la “**Coraleja**”, que era Coral, convertida en una abeja, a la “**Mocaunin**”, era Mounia convertida en moca, a la **Naniorusa**”, que era Nahiomi, convertida en una oruga, y a la **Jesumosca**”, que era Jesús convertido en una mosca. [12,14-15AA25].

d) Creación de compuestos sintagmáticos semánticamente transparentes: Rita Mosquito, Lola Gusana, olimpiadas insectívoraspero, idioma abejudo, accidente aéreo-abejón, lengua hormiguera, historia bichuna.

(39) Me levanté el 18 de junio en mi cama que parecía el desierto del Sahara y leí un papel que ponía: yo soy Melchor yo Gaspar y yo Gibraltar y somos los **magos castigos** i como has sido muy malo te hemos convertido en una mosca. [12,14-15BO8].

(40) sobre una hora o así que andaba encontré una tarántula y dos **hormigas guerreras** peleándose entre ellas [12,14-15SO33].

(41) pero resulta que no comía insectos porque era una **araña vegetariana** [12,14-15IO33].



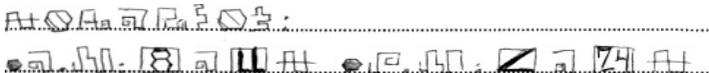
e) *Desautomatización de expresiones*. Aunque no es un fenómeno remarcable desde el punto de vista cuantitativo, se observa un grado de maduración lingüística y control metaprágmático en esta edad, ya que son capaces de manipular ciertos compuestos y expresiones para lograr un efecto humorístico.

En (42) la niña utiliza la frase hecha *¡Agua va!* y sustituye agua por *aguja* haciendo referencia al agujón de las abejas, lo que tiene un efecto humorístico. En (43) el niño hace referencia a un juego de videoconsola, a la que llama *insecplay*, rompe el nombre del juego “Call of duty” mediante la inserción de una unidad léxica que designa el tipo de insecto, *escarabajo*. En (43) no se *da un giro de 180°* sino *un giro de 100 vueltas* porque se ha convertido en un insecto volador.

- (41) Me desperté muy rara. ¡Era una abeja! Pensé que estaba mal serlo pero pensé y me gustó por la miel. Me puse el nombre: Bsss... Me fui a la colmena de detrás de mi casa y vino la abeja reina que se llamaba “¡**Aguja va!**” [12,14-15IA11].
- (42) Después jugamos con la consola llamada insecplay con el juego **call of escarabajo duty** [12,14-15IO37].
- (43) Mi vida **dio un giro de 100 vueltas** [12,14-15IA28].

f) *Invencción del idioma* con explicación de las reglas lingüísticas.

Los estudiantes de 12 años son mucho más imaginativos a la hora de inventar el idioma del insecto en el que se transforman y buscan siempre la explicación de las reglas lingüísticas del nuevo idioma o la traducción de la frase (ejemplos (44) y (45)), lo que implica una mayor reflexión lingüística sobre los elementos que van inventando (Ruiz Gurillo en este volumen).

- (44) 

Intuí que eran los horarios seguros para salir de la colmena. En a.m. el 8 está claro y en p.m. el 24; no obstante, si giras esta redacción verás que los otros números son el 7 y el 11. ¡Ah, y se nota que la  es como la H! [12,14-15SA1].

- (45) Entonces vino la araña y cuando me iba a comer, le dije -¡bzzz (alto)! –Se paró. -¡bzzz zb bb zbz (por que no jugamos a acertijos)? Ella respondió- wzyw-zawkñ (ok). – bzz zz zzb (empiezo yo) –dije. [12,14-15AO11].

En otras ocasiones se emplean juegos lingüísticos basados en la violación de reglas de una manera más sistematizada como puede ser escribir al revés (46) o introducir una sílaba “ti” después de cada sílaba (47).

- (46) 

La traducción estaba clara: era “**Gimnasio Pollen Sport**”, pero ¡no me digas que aquí se escribe igual que en los colegios de Marte (o parecido), cuando me fui de intercambio [12,14-15SA1].

- (47) ¿Sabías que nosotros los insectos nos comunicamos con un código? El código es decir “ti” después de cada sílaba: hoti-lati (hola) [12,14-15AA30].

g) Emplean otros **códigos lingüísticos** para la invención de palabras. Es habitual recurrir a otras lenguas, especialmente el inglés, para crear nuevas unidades léxicas, muchas veces nombres propios.

- (48) Yo creí que dormiría sentada en el hexágono, pero cuando se desvaneció la extraña barrera y me metí por el agujero, llegué a la conclusión de que las abejas trabajan con tecnología 5D. [...] una televisión de la prestigiosa marca “**TV Colme Visión**”, con la que todas las abejas bromea llamándola “El colmo de la visión” [12,14-15SO3]
- (49) Sí, en el “**Mosquito Town**” [12,14-15AA27].
- (50) Niño hormiga **Antboy** [12, 14-15, IO38].

6.3. Determinismo humorístico

Tanto en el grupo de 8 años como en el de 12, la creación léxica para producir efecto humorístico se genera en un contexto que les resulta familiar como es la familia, el colegio o la comida. Por eso, muchos de los elementos léxicos inventados están relacionados con el ámbito familiar, académico o alimentario, de manera que se combinan lexemas que resultan transparentes dentro del entorno en el que se sitúan, pero que semánticamente no existen. Esas combinaciones extrañas dentro de un contexto conocido resultan graciosas y cómicas para los niños y niñas de esta edad, porque producen ese efecto sorpresa que rompe con los esquemas cognitivos y lingüísticos esperados.

- (51) De beber hay **agua con flores, agua con hojas, fantalima**. De clases tengo **Lenguamat, Multinatu, Inglescien** y valen. Los materiales uso son **gomalap, sacaboli**, pegamento y bolis de colores. [8,14-15SA4].
- (52) Y las asignaturas son **plastidor** y lo que hacíamos era recojer botellas en **materoideos** contamos niños pero lo hacíamos a primera hora [8,14-15AA6].
- (53) Paso el día jugando y preparando planes para hacerles cosas a los humanos, les picamos, pasamos por su orejas para hacerlos rabiarse etc. los lunes y los viernes voy al colegio con los demás insectos. En el **colegio nos enseñan a defendernos de los ogros ;que son los humanos!**, mis tutores son la **señorita Roten Meier**, que es una mariquita y el señorito Palo que es un bicho palo [12,14-15AA45].
- (54) Bueno el caso es que me visto y **me peino las antenitas** y lista... para ir a las clases [12,14-15IA48].

7. Conclusiones

En este apartado final daremos respuesta a las preguntas de partida que nos hicimos en el apartado 4 de este estudio.

En primer lugar, a la pregunta: *¿Tienen la misma presencia todos los mecanismos morfológicos en las narraciones?*, los recursos morfológicos estudiados no presentan el mismo grado de productividad en las narraciones estudiadas. Mientras que la prefijación y la invención de palabras se emplean mayoritariamente tanto en el grupo de 8 como en el de 12 años, la sufijación apreciativa, la composición y la composición sintagmática aumentan su presencia en las narraciones de edad más avanzada.

La invención de palabras es el mecanismo más empleado para generar un efecto humorístico en ambos grupos. Los niños de 8 años crean nuevas unidades sin emplear las reglas morfológicas del español; esto es, buscan cruces o deformaciones léxicas que produzcan extrañeza y sorpresa para generar humor. Los niños y niñas de 12 años muestran una mayor competencia lingüística y metapragmática al usar los patrones morfológicos del español y ser capaces de inventar unidades léxicas transparentes a partir de la combinación de lexemas y empleando las reglas de formación que tienen a su disposición y conocen en relación con su desarrollo cognitivo y maduración lingüística.

En segundo lugar, a la pregunta: *¿Son los recursos morfológicos elementos que producen humor por sí mismos?*, hemos observado que los mecanismos morfológicos por sí mismos no siempre son humorísticos. Este efecto se produce cuando violan las expectativas del entorno conocido (ámbito familiar, académico o alimentario). El humor se genera cuando alteran o modifican lexemas para provocar incongruencia conceptual; esto es, los sujetos participantes utilizan la creación léxica o la invención de palabras como un mecanismo que produce cierta sorpresa, extrañeza o novedad y rompe de este modo los esquemas cognitivos del lector.

En tercer lugar, a la cuestión planteada, *¿Hay una relación directa entre el empleo de estos recursos y el desarrollo metapragmático?*, los resultados sugieren que, a medida que aumenta la edad, aumenta el uso consciente del lenguaje (conciencia metapragmática) y disminuye el uso automático de este (epipragmático).

Se aprecian diferencias entre los 8 y los 12 años, ya que partimos de la idea de que los escolares pertenecientes al grupo de edad de 8 años usan la formación de palabras sin explicitar las reglas morfológicas ni estas son fácilmente inferibles, lo que muestra un comportamiento lingüístico menos consciente, aunque ya se evidencia la existencia de reflexión metapragmática en algunos ejemplos. En cambio, a la edad de 12 años, los niños muestran una mayor maduración lingüística y en consecuencia, metapragmática, porque consideran que el lector será capaz de interpretar correctamente sus creaciones léxicas en las que emplean todos los mecanismos léxico-genéticos de que disponen, especialmente la composición y la composición sintagmática.

En cuarto lugar, ante la formulación, *¿Son conscientes los sujetos participantes de emplear estos recursos como elementos humorísticos?*, en nuestra opinión se observa una reflexión consciente sobre el uso de la lengua para producir humor, que aumenta de manera gradual al conocimiento lingüístico de los niños y niñas. Creemos que en las dos etapas analizadas, los participantes se inventan palabras dentro de un contexto conocido y estas unidades inexistentes sirven para producir sorpresa, extrañeza y captar la atención del lector. Es esa incongruencia conceptual la que se usa para construir un discurso humorístico.

Finalmente, ante la última cuestión: *¿Hay diferencias entre niños y niñas?*, hemos detectado diferencias cualitativas y cuantitativas en la habilidad metapragmática de construcción del humor marcadas por el género. Son las niñas de ambos grupos de edad las que muestran mayor destreza en el empleo de los mecanismos y las reglas de formación de palabras. Este dominio lingüístico para crear nuevas palabras muestra que a estas edades el género femenino tiene mayor madurez en todos los niveles analizados, cognitivo, lingüístico, metapragmático y humorístico.

Bibliografía

- Aguirre, R.; Alonso, L., Vitoria, H. 2007. La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, págs. 1-12.
- Aliaga Aguza, L. M. 2014. Evolución del humor en la mujer: desde primaria a la universidad. *Feminismo/s*, 24, págs. 221-242.
- Baralo, M. 1996. Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre (Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua), págs.7-18.
- Bosque, I.; Demonte, V. (dirs.) 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: España-Calpe, 3 vols.
- Crespo Allende, N.; Alfaro Faccio, P. 2009. La conciencia metapragmática en la edad escolar. *Boletín de Lingüística*, XXI/32, jul.-dic., págs. 7-24.
- Crespo, N., y Alvarado, C. 2010. Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Literatura y lingüística* 21, 93-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000100008>
- Crespo, N., Benítez, R., y Pérez, L. 2010. Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos* 43(73), 179-209. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000200001>
- Crespo, N., Benítez, R., y Cáceres, P. 2007. La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. *Revista Signos*, 40(63), 31-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100003>
- Crespo Allende, N. y Alfaro Faccio, P. 2010. Desarrollo tardío del lenguaje: La conciencia metapragmática en la edad escolar. *Universitas Psychologica*, v. 9 n° 1, págs. 229-210.
- Cunningham, J. 2005. Children's humor. In W. George Scarlett, S. Naudeau, D. Saloni-Pas-ternak, I. Ponte (eds.) *Children's play*. SAGE publications.
- Feldman, L. B. 1995. *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum
- Fernández, C. 1996. La creación léxica en la interlingua del español. ASELE, Actas VII, págs. 213-219.
- Gombert, J. 1992. *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Ivern, I. 2008. El sentit de l'humor en els infants, una breu aproximació des de la psicologia cognitiva. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 22, págs. 183-193.
- Lázaro Mora, F. A. 1999. La derivación apreciativa. In Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), págs. 4645-4682.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. 2002. The Creation of New Figurative Expressions: Psycholinguistic Evidence in Italian Children, Adolescents and Adults. *Journal of Child Language*, 29:1, págs. 127-150
- Martin, R. A. 2007. *The Psychology of humor. An integrative approach*. Burlintong: Elsevier Academic Press.
- Martín Zorraquino, M^a A. 2012. Sobre los diminutivos en español y su función en una teoría de la cortesía verbal (con referencia especial a un cuento de Antonio de Trueba). In Jiménez Juliá, T. E; B. López Meirama; V. Vázquez Rozas; A. Veiga Rodríguez; G. Rojo Sánchez (hom.): *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*, págs. 555-569.

- Martínez Egido, J.J. 2014. El Humor en el artículo de opinión. *Feminismo/s*, n^o 24, págs. 117-141.
- McGhee, P. E. 2002. *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.
- Monge, F. 1996. Aspectos de la sufijación en español. *Revista Española de Lingüística* 26/1, págs. 57-71.
- Pérez, M. J. 1992. Creación léxica en el habla infantil. In Ariza, M. (et al.): *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Tomo I* [<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmctxd1b2>]
- Piaget, J. 1987. *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Provencio Garrigós, H. 2009. La prefijación y la sufijación. In Ruiz Gurillo, L.; Padilla García, X. (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Un aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang, págs. 241-265.
- Real Academia Española 2009. *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa
- Ruiz Gurillo, L. 2012. *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco-Libros.
- Sanmartín Sáez, J. 1999. A propósito de los sufijos apreciativos en la conversación coloquial: sus valores semánticos y pragmáticos. *Oralia*, vol. 2, págs. 185-219.
- Timofeeva Timofeev, L. 2014. El humor verbal en niños de educación primaria: presentación de un estudio. *Feminismo/s*, 24, 195-219. <https://dx.doi.org/10.14198/fem.2014.24.09>.
- Timofeeva-Timofeev, L. 2016. Children Using Phraseology for Humorous Purposes: The Case of 9-to-10-year-olds. In *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*, ed. by Ruiz-Gurillo, L., 275-300. Amsterdam: John Benjamins, Series IVITRA Research in Linguistics and Literature. <https://dx.doi.org/10.1075/ivitra.14.14tim>.
- Torre Ródenas, M. D. 2000. La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE. In: Franco, M., Soler, C., De Cos, J., Rivas, M. y Ruiz, F. (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Universidad de Cádiz.
- Varela Ortega, S. y J. Martín García 1999. La prefijación. In Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), págs. 4993-5040.
- Verschueren, J. (2002): *Para entender la pragmática*, Madrid: Gredos.
- Yus. F. (2016): *Humour and Relevance*, Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.