CC BY

ARTÍCULOS

Círculo de Lingüística Aplicada a la **Comunicación**

ISSN: 1576-4737
http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56314

EDICIONES COMPLUTENSE

Metapragmática del humor infantil

Larissa Timofeeva Timofeev[1]

Recibido: 22 de abril de 20172 / Aceptado: 11 de mayo de 2017

Resumen. El número monográfico *Metapragmática del humor infantil* busca contribuir al desarrollo de una vía de investigación todavía poco explorada en España. Se trata del estudio de humor infantil desde la perspectiva lingüística. Las contribuciones que conforman el volumen abordan el análisis de generadores lingüísticos del humor –*marcas* e *indicadores* según la nomenclatura del grupo GRIALE (cfr. Ruiz Gurillo 2012: 78-86)– que aparecen en las narraciones escritas de niños y niñas de 8, 10 y 12 años procedentes de cinco colegios de la provincia de Alicante. Estas 448 redacciones de tema humorístico constituyen el germen del corpus *CHILDHUM*, actualmente en construcción al amparo de varios proyectos de investigación (https://dfelg.ua.es/griale).
El humor es concebido en el marco de esta investigación como una habilidad metapragmática cuyo desarrollo a lo largo de la etapa de 8 a 12 años –correspondiente al periodo de educación primaria en el sistema educativo español– tiene su reflejo en los comportamientos humorísticos verbales de los escolares. La determinación de las pautas y las pistas lingüísticas que emplean los niños y las niñas de nuestro estudio en sus creaciones en formato escrito permite establecer patrones madurativos en relación con la competencia humorística, lo cual tiene importantes consecuencias aplicadas. La atención a las diversas variables lingüísticas, psicológicas y sociales en el análisis de la evolución metapragmática del humor durante el periodo estudiado constituye, a su vez, otro valor importante del presente trabajo colectivo.
Palabras clave: humor infantil; habilidad metapragmática; corpus *CHILDHUM*.

[en] Metapragmatics of children's humour

Abstract. The special issue *Metapragmatics of children's humour* seeks to contribute to the development of a research area which is still scarcely explored in Spain. In general terms, it is concerned with the study of children's humour from a linguistic perspective. Contributions which constitute this volume cover the analysis of linguistic sources of humour – markers and indicators following the nomenclature provided by the GRIALE research group (crf. Ruiz Gurillo, 2012: 78-86) – which appear in the stories written by 8,10 and 12-year-olds from five schools located in the province of Alicante. These 448 humorous essays constitute the seeds of *CHILDHUM* corpus, which is currently under construction and supported by several research projects (https://dfelg.ua.es/griale).
Humour is understood in the theoretical framework of this research as a metapragmatic ability whose development throughout the age range from 8 to 12 years – parallel to the stage of primary school in the Spanish education system – has its reflection in the humorous verbal behaviour of the schoolchildren. The determination of the criteria and linguistic clues utilized by the boys and girls of our study in their written productions permits to establish metapragmatic maturation patterns in relation to humour competence, which has some important applied outcomes. The attention to the diverse linguistic, psychological and social variables in the analysis of the metapragmatics of humour evolution during the studied period constitutes, in turn, another important value of the present collective work.
Keywords: children's humour; metapragmatic ability; corpus *CHILDHUM*

[1] Universitat d'Alacant
Timofeeva@ua.es

Sumario. 1. Introducción y objetivos del volumen. 2. La competencia metapragmática del humor: de 8 a 12 años. 3. Hipótesis generales del estudio. 4. Corpus CHILDHUM. 4.1. Participantes. 4.2. Metodología. 5. El presente volumen. Agradecimientos. Bibliografía.

Cómo citar: Timofeeva Timofeev, Larissa (2017). Metapragmática del humor infantil. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70, 5-19. http://www.ucm.es/info/circulo/no70/timofeeva.pdf. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56314

1. Introducción y objetivos del volumen

El número monográfico *Metapragmática del humor infantil*pretende contribuir al desarrollo de una vía de investigación todavía poco explorada en España. Hablamos del estudio lingüístico del humor infantil, un campo amplio e inherentemente interdisciplinar que pretende aunar los avances de la lingüística, la psicología, la neurología o la sociología, entre otros ámbitos. El estudio del humor infantil, si bien cuenta con cierta tradición desde la psicología evolutiva, apenas ha sido abordado desde la lingüística. Los todavía humildes resultados que queremos presentar en este monográfico podrían esbozar unas primeras pautas para un acercamiento sistemático al tema y, probablemente, marcar el inicio de una investigación amplia y multifacética.

Las ideas que articulan las distintas contribuciones de este monográfico son principalmente resultado del proyecto de investigación *Metapragmática del humor infantil: adquisición, perspectiva de género y aplicaciones* (GRE14-19, Universidad de Alicante), cuya continuidad se afianza a través del proyecto *La formación de la conciencia figurativa en la etapa de Educación Primaria: el humor y la fraseología* (FFI2016-76047-P, AEI/FEDER, UE). Asimismo, un papel importante en el desarrollo de los planteamientos que aquí se presentan desempeña la investigación llevada a cabo en el marco de los proyectos *Género, humor e identidad: desarrollo, consolidación y aplicabilidad de mecanismos lingüísticos en español* (FFI2015-64540-C2-1-P, MINECO/FEDER), *El discurso metalingüístico en la prensa española (1940-hoy). Análisis multidimensional y caracterización genérica* (FFI2015-65917-P, MINECO/FEDER) y *Humor de género: observatorio de la identidad de mujeres y hombres a través del humor*(PROMETEO/2016/052, Generalitat Valenciana). Todos los autores del volumen pertenecen a alguno o a varios de dichos proyectos, y muchos de ellos vinculan su investigación al Grupo GRIALE (https://dfelg.ua.es/griale), pionero en el estudio del humor verbal en España. A su vez, el corpus *CHILDHUM* (vid. § 4) que conforma la fuente empírica de las contribuciones de estevolumen, si bien ya se sustenta en 448 narraciones escritas humorísticas de niños de 8, 10 y 12 años, se encuentra en plena fase de expansión y de ampliación de temas de análisis.

La etapa de educación primaria que abarcamos en nuestra investigación constituye uno de los periodos más interesantes y, a la vez, poco explorados desde el punto de vista de desarrollo lingüístico y psicosocial del niño. De alguna manera podemos constatar que el enorme impacto que posee y ejerce la investigación de la posterior fase de adolescencia ha apartado la atención de los expertos del periodo correspondiente a la educación primaria. No obstante, el proceso de formación de la identidad metalingüística y psicosocial durante estos años transcurre por vías muy interesantes (Erikson 1968, 1982; Eccles 1999), y su comprensión aporta conocimientos impres-

cindibles para completar nuestra visión de la complejidad madurativa, con especial atención a la competencia humorística en esta ocasión. Por este motivo ponemos el foco en esta franja etaria en la que el niño experimenta una evolución desde la infancia hacia la (pre)adolescencia marcada por numerosos cambios en su capacidad meta, psico y sociolingüística. Concretamente, 448 niños y niñas de tres grupos etarios –de 8, 10 y 12 años– procedentes de cinco colegios de la provincia de Alicante son los protagonistas de la investigación cuyos resultados se presentan en este volumen. Sus historias humorísticas escritas nos han permitido adentrarnos en la comprensión de los procesos de la formación de la competencia humorística verbal, así como de los mecanismos lingüísticos asociados a la generación del humor a esa edad.

El objetivo general de la investigación que sustenta las contribuciones de este volumen consiste, por tanto, en observar y analizar el desarrollo del humor verbal concebido como una destreza metapragmática (Gombert 1992: 114-119) durante el periodo de 8 a 12 años a través de las narraciones escritas de tema humorístico. Dicho objetivo explica la elección de la modalidad escrita para la recogida del corpus,pues esta se presenta como la más adecuada al requerir un mayor esfuerzo metalingüístico por parte de nuestros informantes.Asimismo, la tarea escrita que planteamos a los niños y niñas que participaron en las pruebas (vid. § 4.2) les permite desplegar un amplio abanico de mecanismos lingüísticos generadores del humor –*marcas* e *indicadores* (Ruiz Gurillo 2012: 78-86)– cuyo análisis sistemático evidencia los procesos de maduración que suceden durante este periodo vital.

Unidos por este objetivo general, todoslos artículos de este volumen comparten una serie de fundamentos teóricos en relación con el desarrollo de la habilidad metapragmática del humor. Tales fundamentos se exponen en el apartado 2 a continuación. Por su parte en los apartados 3 y 4 se presentan las hipótesis centrales y los aspectos metodológicos de la investigación llevada a cabo. Finalmente, la estructura del monográfico se presenta en el apartado 5.

2. La competencia metapragmática del humor: de 8 a 12 años

En su obra ya clásica sobre el desarrollo metalingüístico del niñoGombertreflexiona sobre la formación de la competencia humorística y llega a la conclusión de que“[t]he detection of linguistic incongruities is an activity which demands metapragmatic abilities” (Gombert 1992: 119). Esta cita aglutina dos conceptos clave para entender el proceso de desarrollo del humor verbal en niños: *habilidad metapragmática* e *incongruencia*.

El humor lingüístico constituye una aptitud metapragmática del sujeto y, por tanto, supone una capacidad de ejercer un “control intencional de los parámetros lingüísticos que determinan la eficiencia del mensaje, en concordancia con aspectos extralingüísticos de la situación en la cual el enunciado se presenta” (Crespo y Alvarado 2010: 95). Esta capacidad se va adquiriendo con los años y forma parte de la educacióncomunicativa del niño.

Partiendo de la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget (1972), Gombert (1992) propone su modelo de formación de la competencia metalingüística integrada por diversas submetacompetencias. El control metapragmático es una de ellas y su desarrollo transcurre en cuatro fases.

La primera, la fase de *adquisición de habilidades lingüísticas básicas*, se extiende hasta alrededor de los 2 años. Durante esta etapa inicial el niño adquiere sus primeras destrezas lingüísticas, tanto interpretativas como productivas. Este periodo de desarrollo temprano se caracteriza por el aprendizaje de primeras formas verbales que están unívocamente ligadas a contextos particulares.

Más tarde, en la segunda fase de *control epipragmático*, que se prolonga desde los 2 a los 7 años de edad, el niño empieza a tomar consciencia de que la conexión entre lo lingüístico y lo contextual es más compleja e heterogénea. No obstante, en esta etapa el individuo en desarrollo todavía es incapaz de diferenciar claramente ambos tipos de información. El ajuste de las formas lingüísticas al entorno contextual se hace de una manera bastante implícita e inconsciente, hecho que puede dar lugar a fallos ocasionales, especialmente en el manejo de significados no literales. Durante este periodo los niños todavía no saben explicar explícitamente sus decisiones pragmáticas.

A partir de los 7 años aproximadamente y hasta los 12 los infantes se sitúan en el tercer estadio de desarrollo, donde aprenden a discernir entre el mensaje lingüístico y el contexto. Ello les capacita para comenzar a controlar la conexión entre ambas informaciones en el uso y a describir explícitamente cómo se lleva a cabo dicho control. Se adquiere, por tanto, la *conciencia metapragmática*, tanto desde la perspectiva interpretativa como la productiva.

Finalmente, el proceso se completa en la cuarta fase, la de *automatización de la competencia metapragmática*, que sucede a partir de los 12 años. Durante esta etapa la conciencia metapragmática "becomes automated and occurs without conscious attention, except when some aspect of language is deliberately brought into consciousness for explicit attention" (Myhill 2012: 252).

Las cuatro fases descritas representan un proceso de evolución "acumulativa" en la que los niños no abandonan la fase anterior para entrar en la siguiente, sino que van adquiriendo las nuevas habilidades que se unen a las previamente alcanzadas en términos cuantitativos y cualitativos. Dicho de otro modo, el paso por las diversas fases de desarrollo va asociado alcada vez mayor número de habilidades, estrategias y técnicas metapragmáticas; y, a la vez, se produce un "modelaje" cualitativo de las competencias a partir de la interacción entre las experiencias metapragmáticas anteriores y las nuevas. Es lo que explicaría que las características de las distintas fases no se presenten como secuencias lineales, sino que se solapen, coincidan, interactúen y se influyan mutuamente. Por ello, como se observa en los análisis llevados a cabo en las contribuciones de este volumen, el humor verbal de nuestros informantes se ajusta a su nivel madurativo, pero no descarta los procedimientos propios de las etapas de desarrollo anteriores.

En otro orden de cosas, y dado que el corpus *CHILDHUM* se construye a partir de narraciones escritas, hay que destacar otra variable relevante. Como recuerda Mihill (2012: 247-249), la tarea de producir un texto escrito en un tiempo más o menos limitado a menudo se convierte en un reto difícil para jóvenes escritores, debido a que la competencia *metatextual* se desarrolla más tarde (cfr. Gombert 1992: 121-173). Ello puede llevar hacia una todavía fuerte presencia de la oralidad en la producción escrita o, dicho de otro modo, que los niños escriban como hablan, sin realizar adaptaciones a la modalidad escrita (cfr. Crespo, Benitez y Perez 2010). Asimismo, ante un ejercicio escrito, los niños tienen que llevar a cabo una representación mental de la situación retórica de su relato, a saber, del tema, del potencial destinatario y del

objetivo. Tal representación permite suplir la falta del contexto empírico real, propio de una interacción oral (cfr. Crespo, Benítez y Pérez 2010: 185). En el caso de nuestro estudio, y con el fin de conseguir cierta homogeneidad narrativa, tanto el tema como el objetivo son proporcionados por los investigadores (vid. § 4.2). Es el factor destinatario el que se presenta como más difícil de manejar (cfr. Crespo, Benítez y Cáceres 2007: 35; Kuo and Anderson 2008; Myhill 2012), pues los niños tienen que hacerse una representación mental de su posible lectorpara definir sus elecciones léxicas y estilísticas. Diferentes estrategias discursivas que adoptan los jóvenes escritores para conseguirlo y para asegurarse la comprensión de sus muestras del humor también sirven como indicadores de su nivel de madurez metapragmática.

El otro ingrediente que aparece en la cita de Gombert (1992: 119) –la*incongruencia*– actúacomo mecanismo desencadenante del humor y se relaciona básicamente con la sorpresa que nace de la discrepancia con las expectativas existentes respecto a un objeto, un hecho, etc. La generación y el mantenimiento de la incongruencia son dos metas que persigue una manifestación del humor. Si bien la teorización actual en torno al humor –ellingüístico en particular– habuscado su fundamento en el modelo de incongruencia-resolución (Suls 1976; cfr. Attardo 1994; 2001; 2014; Ruiz Gurillo 2012), acercamientos más recientes –algunos de ellos procedentes de ámbitos menos "lingüísticos"– sostienenque la fase de resolución en realidad no tiene otro objetivo que reforzar, desarrollar, diversificar y perpetuar la incongruencia (cfr. O'Shannon 2012; Meany, Clark and Laineste 2014: 10-12).

La noción de incongruencia empieza a formarse muy temprano. Como señala Cunningham (2005: 99), se ha observado que ya los bebés menores de 7 meses ríen notablemente más ante un estímulo espontáneo e inesperado que ante uno repetido y previsible. Ahora bien, resulta evidente que el control y el manejo conscientesdel humor, especialmente del lingüístico, presuponeun nivel ciertamente alto de madurez metapragmática. Recurriendo de nuevo a una cita de Gombert "[t]he intentional management of linguistic humour […] appears to be a complex ability which is late to emerge" (Gombert 1992: 118).De acuerdo con este planteamiento, cabe hablar de varias etapas madurativas en relación con la competencia humorística que atraviesa el niño en su proceso de desarrollo.

En este sentido, en 1979 McGhee propone su modelo de desarrollo del humor que, de nuevo, toma como punto de partida la teoría constructivista de Piaget (1972). Tras una reformulación posterior (McGhee 2002), el autor articula su modelo en torno a seis estadios – incluyendo el inicial estadio de pre-humor – que el niño atraviesa en su proceso de maduración humorística.

Así, en la etapa 0 fLaughter without Humor, que abarca los primeros seis meses de vida, el bebé aprende a sonreír y a reír. No obstante, estas acciones carecen de todo tipo de intencionalidad, pues forman parte del desarrollo general del sistema nervioso. Por ello, McGhee considera este periodo de pre-humor como paso previo en la formación de la capacidad humorística. Los estímulos táctiles y auditivos se convierten en la principal fuente de disfrute para el bebé, si bien la frontera entre la alegría y el miedo es extremadamente frágil y el mismo estímulo puede provocar tanto la risa como el llanto (cfr Cunningham 2005: 98).

Entre los 6 y los 15 meses los bebés comienzan a ser más conscientes de su entorno y del papel de las personas que los rodean, lo cual causa una mayor socialización que se manifiesta también en sus conductas humorísticas. Durante esta etapa 1*Laughter at the Attachment Figure* los estímulos visuales y acústicos siguen siendo

cruciales. Asimismo, es en este periodo cuando la noción de incongruencia empieza a emerger de forma progresiva. El bebé interpreta como humorísticos los estímulos inesperados o sorpresivos, ante los que reacciona con la risa. Las acciones incongruentes que realizan los adultos para provocar la risa del pequeño –como imitar a un animal, usar un objeto de manera inadecuada (v. g. ponerse un calcetín en la cabeza, soplar en una botella) o hacer aparecer y desaparecer las cosas– son recibidas por el niño con gran entusiasmo y disfrute.

Más tarde, en la etapa 2 denominada *Treating an Object as a Different Object* que se prolonga hasta los 2-3 años de edad, los niños adoptan un papel activo y empiezan a realizar acciones incongruentes por sí mismos. Usar un plátano a modo de teléfono, ponerse un plato de sombrero, etc. surgen primero como acciones imitadas. No obstante, poco a poco el niño va ampliando el repertorio de usos incongruentes introduciendo sus propias "creaciones". Como señalan Hoicka yAkhtar (2012), estos comportamientos van acompañados por risas, sonrisas, gestos o claves paralingüísticas que parecen indicar que los niños entienden sus propias producciones como humorísticas y, por tanto, son potencialmente conscientes de su carácter intencional. Quizá en estas manifestaciones del humor – no lingüístico todavía – podamosdetectar los primeros indicios de la incipiente consciencia que sostiene la caracterización metapragmática del fenómeno.

A los 3 años aproximadamentelos niños descubren que el humor no ha de ser necesariamente "cosificado", pues tienen a su alcance el extraordinario instrumento del lenguaje que les permite generar situaciones hilarantes. Esta franja de edad se adscribe al estadio 3 *Misnaming Objects or Actions* de la clasificación de McGhee, cuyo principal rasgo es, efectivamente, la aparición de primeras muestras del humor lingüístico. Dichas muestras siguen estando muy relacionadas con objetos concretos, pero en esta ocasión no es su manejo, sino su "etiquetado" lingüístico incongruente se convierte en la principal fuente de creación humorística. Por ejemplo, llamar a un perro "gato" o a la mano, "pie" resulta sumamente gracioso para el pequeño "cómico". Lo relevante en esta fase es que estos "errores" denominativos tienen un carácter totalmente deliberado, hecho que permite calificarlos de humorísticos. Como señala Martin (2007: 239) "[t]he child must understand the correct meaning of the word and must be aware that he or she is applying it incorrectly for it to be perceived as humorous. Thus, the child's mastery of the correct usage of the word seems to be the critical factor in determining when it will be misapplied in a playful manner to create humor". Asimismo, es en este periodo cuando se consolida la faceta social del humor que, a esa edad, se asocia con el uso transgresor del lenguaje, potenciando la visión del léxico escatológico o tabú como fuente de la comicidad (Hoicka and Akhtar 2012).

A la edad de 4-5 años el niño ingresa en la etapa 4 *Playing with Words* de la propuesta de McGhee y su búsqueda de la incongruencia se traslada a un nivel más conceptual. Ahora ya no solo que el perro se llama "gato", sino que además hace "mu". No obstante, el humor todavía parte de una incongruencia meramente fónica, y no basada en los procedimientos lógicos que sustentan los chistes o los diversos juegos de palabras. De la misma manera, el humor que estriba en la absurdidad visual aparece durante esta etapa, cuando el niño dibuja, por ejemplo, a un perro con las orejas de conejo y la cola de mono. Obsérvese que la consideración de este humor es paralela al sustentado por la incongruencia fónica, pues no es su carácter ilógico, sino la comicidad meramente visual la que provoca risa en el

niño. En este sentido, Lyon (2006: 5) subraya que "[t]he incongruity that causes humour at this stage is visual, not logical. This last point is very important in the creation of humorous media for children. If the picture looks different from what the child expects or that with which she/he is familiar, there is humour. However, preschool children, aged 2 to 5, do not understand humour based upon logical or conceptual incongruity yet".

El proceso de adquisición de la competencia humorística culmina, según el modelo de McGhee, en la etapa 5 *Riddles and Jokes*, que se extiende aproximadamente desde los 6 a los 11 años. No obstante, varios estudiosos (cfr. Cunningham 2005; Martin 2007; Timofeeva-Timofeev 2016) coinciden en que se trata de un estadio excesivamente amplio y heterogéneo, dado que la concepción del humor a lo largo de este periodo de la infancia media y la preadolescencia evoluciona considerablemente. Tal evolución se imbrica en el proceso general de maduración metapragmática que se manifiesta en el hecho de que si al inicio de la etapa los infantes comienzan memorizando los diversos chistes y juegos de palabras para compartirlos después con sus compañeros (actuación *epipragmática*), con el tiempo, conforme se vuelven más confiados y sus habilidades metapragmáticas van en aumento, comienzan a crear sus propias muestras humorísticas. Otro aspecto reseñable en relación con este periodo se refiere al mecanismo de *incongruencia-resolución*(cfr. Suls 1972; Attardo 1994; 2001; 2014; Ruiz Gurillo 2012) que, al parecer, se adquiere justamente en esta última fase 5 (cfr. Martin 2007: 240; Timofeeva Timofeev 2014: 202, 212-213). Por su parte, el humor basado en la ambigüedad, los dobles sentidos u otras formas más sofisticadas del pensamiento emerge progresivamente durante esta etapa y va evolucionando a lo largo de los años de la adolescencia como parte del proceso madurativo cognitivo general (Piaget 1972; 1987). De hecho, es en este punto donde la propuesta de McGhee resulta incompleta, dado que desatiende la fase formal operacional piagetiana (Martin 2007: 241), etapa clave para entender todo tipo de meta-humor o el humor filosófico. El papel de los generadores lingüísticos del humor durante este periodo desde aproximadamente los 11 años hasta la adultez, y la evolución que experimenta la competencia humorística en general, quedan reflejados en las producciones escritas de nuestro corpus, por lo que su análisis contribuye a la mejor comprensión del proceso. Por ello, los estudios empíricos recogidos en este volumen se convierten también en un potencial punto de partida para construir un andamiaje descriptivo que posibilite el avance teórico sobre el tema.

La figura 1 aúna y pone en relación los modelos de desarrollo de la habilidad metapragmática (Gombert 1992) y de la competencia humorística (McGhee 2002), ambos inspirados por la visión constructivista de Piaget (1972). Como observamos, los participantes de nuestro estudio –niños y niñas de 8, 10 y 12 años– ya se encuentran en pleno proceso de adquisición de la conciencia metapragmática y su humor lingüístico evoluciona acorde al tránsito hacia un procesamiento lógico de la información, si bien todavía basado en un razonamiento concreto.

Piaget (1972)	Etapasensorio-motora			Etapapreoperacional		Etapa de las operaciones concretas	Etapa de las operaciones formales
Gombert (1992)	Adquisición de habilidades lingüísticas básicas			Control epipragmático		Conciencia metapragmática	Automatización de la competencia metapragmática
	Edad: 0-2 años			Edad: 2-7 años		Edad: 7-12 años	Edad: a partir de 12 años
McGhee (2002)	Etapa 0 *Laughter without Humor*	Etapa 1 *Laughter at the Attachment Figure*	Etapa 2 *Treating an Object as a Different Object*	Etapa 3 *Misnaming Objects or Actions*	Etapa 4 *Playingwithwords*	Etapa 5 *Riddles and Jokes*	Humor adulto

Figura 1. Competencia metapragmática del humor

3. Hipótesis generales del estudio

Como se ha comentado, este monográfico presenta un acercamiento pionero al estudio del desarrollo de humor entendido como competencia metapragmática. La exposición de los fundamentos teóricos muestra que la franja de edad que abarcamos en nuestra investigación presenta un interés especial, tanto por su papel crucial en el desarrollo (meta)lingüístico infantil como por las notables lagunas que presenta su estudio en español.

De manera general, las hipótesis que fundamentan nuestra investigación y que guían la búsqueda de respuestas en los acercamientos empíricos recogidos en este volumen, pueden resumirse según sigue:

- Los niños y las niñas de los grupos de edad de 8, 10 y 12 años ya son competentes en el control metapragmático de sus actuaciones lingüísticas, si bien se espera que la presencia de patrones epipragmáticos aún sea importante en el primer grupo etario y que vaya disminuyendo a través de los otros dos grupos.
- Dado que la competencia *metatextual* se desarrolla de forma más tardía (cfr. § 2), las muestras escritas de los/las informantes del grupo de 8 años presentarán un alto grado de oralidad, y esta situación irá evolucionando a lo largo de los otros dos grupos.
- La evolución de la conciencia metapragmática a lo largo de la etapa de edad objeto de investigación tendrá reflejo en el catálogo de marcas e indicadores lingüísticos del humor que empleen los niños en sus narraciones.
- Nuestros informantes mostrarán un nivel de competencia humorística correspondiente a la fase 5 *Riddles and Jokes* de la clasificación de McGhee. Nos obstante, especialmente en las narraciones de 8 años, cabe esperar todavía algunas muestras propias de la fase anterior *Playing with Words*.
- Los informantes de 12 años exhibirán características específicas en el uso de diversas marcas e indicadores del humor, correspondientes tanto a la fase 5 *Riddles and Jokes* como al humor adulto. La variedad y la variación que observaremos al respecto en esta franja etaria no está recogida ni descrita en la propuesta de McGhee, quien considera que apartir de los 11 años los niños ya

poseen la competencia humorística equivalente a la de un adulto. Nosotros hipotetizamos, sin embargo, que el proceso de adquisición del meta-humor y del humor filosófico tendrá su reflejo en las producciones escritas de nuestros informantes de 12 años.

- La variable de género jugará un papel destacable en el análisis de los aspectos señalados.

4. Corpus *CHILDHUM*

Como ya hemos avanzado, las investigaciones empíricas recogidas en este volumen se basan en el corpus *CHILDHUM* que actualmente se encuentra en construcción. Concretamente, el material compilado hasta ahora proviene de las narraciones escritas por escolares de 8, 10 y 12 años provenientes de cinco colegios de la provincia de Alicante, tal y como se explica en el siguiente apartado.

El corpus *CHILDHUM*en términos generales se plantea como un inventario de las muestras del humor escrito de escolares de 8, 10 y 12 años procedentes de distintas zonas de la geografía española articulado en torno a dos ejes. El primero de ellos busca reflejar la tipología de las marcas y los indicadores del humor empleados por los niños y las niñas en sus producciones. Dicha tipología permitirá el estudio de los datos desde el punto de vista cuantitativo. El segundo eje pretende ofrecer a los investigadores un corpus de enunciados concretos, extraídos de las narraciones aludidas, que muestran el uso del lenguaje escrito con fines humorísticos que hacen los niños y niñas de la edad estudiada. Dicha información, por tanto, podrá ser explotada desde el punto de vista cualitativo.

La elaboración de un corpus operativo tanto desde un acercamiento estadístico como cualitativo-descriptivo requiere un complejo sistema de etiquetado que permita al usuario la realización de búsquedas completas en función de sus intereses investigadores. Dado que al menos en español partimos de la inexistencia de una tipología establecida de marcas e indicadores del humor en el lenguaje infantil, la tarea que se aborda en el marco de nuestra investigación se orienta en varias vías consecutivas. En primer lugar, estamos elaborando una clasificación inicial de los procedimientos lingüísticos para el humor a partir del análisis de una muestra de narraciones infantiles de 8, 10 y 12 años. En este proceso nos apoyamos en la propuesta de *marcas* e *indicadores* de la ironía del grupo GRIALE (Ruiz Gurillo y Padilla 2009; GRIALE 2011; cfr. también su aplicación al humor adulto en Ruiz Gurillo 2014). En una segunda fase, dicha clasificación inicial es aplicada a un muestrario mayor con el fin de comprobar su viabilidad. Finalmente, se procederá al etiquetado del corpus global en base a la tipología obtenida. Asimismo, de manera paralela, se trabaja en el análisis de la frecuencia de aparición de diversas marcas e indicadores en relación con el volumen de cada muestra. De esta manera, pretendemos obtener una serie de parámetros para medir el nivel de "saturación" de los generadores del humor para cada franja de edad que, igualmente, puede indicar el grado de madurez metapragmática de nuestros informantes. Así, en un futuro, y como resultado final de nuestra investigación, el corpus *CHILDHUM* podrá ofrecer al usuario diversas posibilidades de explotación, tanto estadística como descriptiva.

4.1. Participantes

La parcela del corpus *CHILDHUM* que se analiza en este volumen corresponde a las 448 narraciones de escolares de 8, 10 y 12 años procedentes de cinco colegios de la provincia de Alicante. Los datos de los colegios, así como el número de participantes por cada grupo de edad, se reflejan en la siguiente figura 2.

Centro	Tipo	Zona lingüística	Programa lingüístico	N° de participantes 8 años curso 14-15	N° de participantes 10 años curso 12-13	N° de participantes 12 años curso 14-15
DIVINA AURORA (Beneixama)	Público	valencianoparlante	Programa d'ensenyament en valencià (PEV)	16	13	12
MARE DE DÉU DEL CARME (La Canyada)	Público	predominantemente valencianoparlante	Programa d'incorporaciópropgressiva (PIP)	15	10	11
ANTONIO MACHADO (Elda)	Público	castellanoparlante	----	50	40	50
INMACULADA CONCEPCION (Torrevieja)	Público	castellanoparlante	----	44	48	48
SAN ALBERTO MAGNO (Monforte del Cid)	Privado	castellanoparlante	Programa para el uso progresivo del inglés como lengua vehicular (PUPILV); francés o alemán a partir de 3° de EP	15	37	39
TOTAL				140	148	160

Figura 2. Centros participantes

En cuanto a la distribución por género, en las figuras 3 y 4 se muestran estos datos para cada etapa del estudio:

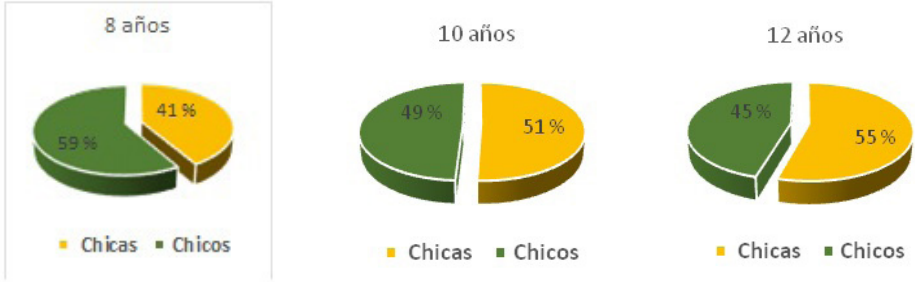

Figura 3. Gráfico de distribución de participantes por género

Como se advierte, las muestras obtenidas permiten abarcar un amplio abanico de variables que pueden ser analizadas desde diversas perspectivas: tipo de centro, zona de predominio lingüístico, el programa lingüístico seguido por el centro, además de las variables de edad y de género.

	Chicas	Chicos
8 años	58	82
10 años	75	73
12 años	87	73

Figura 4. Distribución de participantes por género

4.2. Metodología

Las narraciones humorísticas del corpus "germinal" fueron recogidas durante los cursos académicos 2012-2013 (10 años) y 2014-2015 (8 y 12 años). Los escolares de los tres grupos etarios escribieron un relato humorístico sobre un tema propuesto por los investigadores. El ejercicio se realizó de manera anónima con las únicas indicaciones del sexo y la edad de los participantes. Se optó por suministrar el tema y el marco narrativo con el objetivo de no distraer a los niños en la búsqueda de un tópico adecuado y de centrar su esfuerzo en el desarrollo del relato en sí. Esto nos permitía, además, homogeneizar las muestras y evitar que la elección más o menos acertada del tema determinara su carácter humorístico.

Los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de plantear los temas de las redacciones fueron los siguientes:

- que sea significativo y cercano a todos los escolares independientemente de las características de su centro;
- que sea lo suficientemente abierto y motivador para favorecer la creatividad de los participantes;
- que sea apropiado para la creación de una historia humorística;
- que sea adecuado para propiciar la reflexión metalingüística y metapragmática.

De esta manera, los niños de 8 y de 10 años escribieron sus relatos humorísticos siguiendo las siguientes "pistas" narrativas:

Un cuento humorístico

IMAGÍNATE QUE EN EL MARCO DE UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO ESCOLAR TIENES QUE PASAR DOS SEMANAS COMO ALUMNO DE UN COLEGIO EN… ¡MARTE!

Cuéntanos cómo es tu día de colegio, tus asignaturas, tus profesores, tus compañeros, qué hacéis en el patio, cómo te comunicas con tus amigos marcianos, cómo es el idioma en que hablas con ellos… ¡Seguro que es divertido!

Figura 5. Tema de la narración 8 y 10 años

Los participantes de 12 años, a su vez,y dado que muchos de ellos fueron nuestros informantes en 2012-2013 a la edad de 10 años, recibieron el "encargo" de escribir su relato sobre un tema diferente, concretamente:

Un cuento humorístico

IMAGÍNATE QUE UN DÍA TE DESPIERTAS CONVERTIDO EN… ¡UN INSECTO!

¿En qué insecto crees que te convertirías? ¿Por qué? Cuéntanos cómo te relacionarías con otros insectos, de tu misma especie o de otras. ¿Y con los humanos? ¿Y cómo te imaginas que sería tu día a día en ese mundo de insectos? Cuéntanos si vas al colegio, cómo son tus compañeros, tus profesores, tus asignaturas, qué hacéis en el patio, cómo te comunicas con tus amigos insectos o con los humanos, cómo es el idioma en que hablas con ellos… ¡Intenta que tu historia sea realmente divertida!

Figura 6. Tema de la narración 12 años

Una vez recogidas las narraciones, los miembros del equipo de investigación procedieron a su etiquetado de acuerdo con el siguiente código: Edad,Año académico en que se realiza la pruebaCentroSexoNúmero sucesivo, donde A indica que es niña y O, que es niño. Así, por ejemplo, el código 12,14-15SA4 señala que se trata de la narración realizada en el curso 2014-2015 por una alumna de 12 años del colegio San Alberto Magno correlativamente numerada como 4; 10,12-13IO16 se refiere a la narración número 16 de un alumno de 10 años, curso 2012-2013, del colegio Inmaculada Concepción, etc.

A continuación se procedió a la lectura y el análisis de las muestras que culminaron en la elaboración de una base de datos de marcas e indicadores del humor empleados por los niños. Paralelamente, se ha creado un corpus de ejemplos de enunciados concretos y se han digitalizado las narraciones recopiladas hasta el momento con el fin de evitar las pérdidas de calidad de los originales escritos a mano. Como ya hemos expuesto arriba, todo este material constituye el punto de partida para la creación de un sistema de etiquetado que se empleará en el corpus *CHILDHUM*, así como para su diseño definitivo con datos recogidos de diversos puntos de España. La adecuada integración de toda esta información permitirá un fácil y eficaz manejo de nuestro corpus.

5. El presente volumen

El volumen monográfico *Metapragmática del humor infantil* pretende, en definitiva, ahondar en algunos aspectos implicados en el desarrollo de la competencia humorística a lo largo de la etapa de educación primaria desde una perspectiva lingüística. Concretamente, el análisis de las diversas marcas e indicadores del humor que emplean los escolares en sus producciones escritas para expresar sus inquietudes socio y metalingüísticas se convierte en el foco de atención. Las contribuciones que forman este volumen reflejan tal intención investigadora que busca partir desde unas consideraciones teóricas y metodológicas que contextualizan el estudio,para ofrecer a continuación un análisis de aspectos (meta)lingüísticos, discursivos, así como psico y sociolingüísticos que proporciona el corpus *CHILDHUM* en su estado actual.

De esta manera, este primer artículo de nuestra autoría ofrece un marco común sobre las nociones básicas del desarrollo de la competencia metapragmática del humory describe las características actuales del corpus *CHILDHUM*. Dicho marco se

despliega y se concreta en las investigaciones empíricas reflejadas en el resto de las contribuciones. Así, Santamaría Pérez indaga en los diversos procedimientos de formación de palabras que usan los niños de nuestro estudio para generar el humor. Ruiz Gurillo, por su parte, se interesa por el proceso y la evolución de la reflexión metalingüística plasmada en la creación de nuevos idiomas en clave de humor por parte de los informantes. Marimón Llorca aborda el análisis del amplio inventario de técnicas y recursos retóricos que emplean los niños en sus redacciones para conseguir el efecto humorístico. El artículo de Martínez Egido profundiza en la expresión de la subjetividad infantil y su papel en la construcción del discurso narrativo con humor. Finalmente, Galindo Merino introduce en el debate general su reflexión sobre la incidencia de la variable de género en la narrativa humorística infantil. En definitiva, como se observa, aspiramos a ofrecer un trabajo colectivo que consiga cumplir una doble función: la de poner a la disposición de los investigadores los resultados ya obtenidos en el marco de una investigación novedosa para el español, y la de establecer varias líneas de indagación para el futuro.

Agradecimientos

Larissa Timofeeva Timofeev, Universitat d'Alacant, Grupo GRIALE.

Las investigaciones recogidas en este volumen colectivo se llevan a cabo al amparo de los siguientes proyectos de investigación: *Metapragmática del humor infantil: adquisición, perspectiva de género y aplicaciones* (GRE14-19, Universidad de Alicante. IP Larissa Timofeeva Timofeev); *La formación de la conciencia figurativa en la etapa de Educación Primaria: el humor y la fraseología* (FFI2016-76047-P, AEI/FEDER, UE. IP Larissa Timofeeva Timofeev); *Género, humor e identidad: desarrollo, consolidación y aplicabilidad de mecanismos lingüísticos en español* (FFI2015-64540-C2-1-P, MINECO/FEDER. IP Leonor Ruiz Gurillo); *El discurso metalingüístico en la prensa española (1940-hoy). Análisis multidimensional y caracterización genérica* (FFI2015-65917-P, MINECO/FEDER. IP Carmen Marimón Llorca); *Humor de género: observatorio de la identidad de mujeres y hombres a través del humor* (PROMETEO/2016/052, Generalitat Valenciana. IP Leonor Ruiz Gurillo).

Queremos expresar nuestro agradecimiento al equipo de dirección y de redacción de *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* por la oportunidad de publicar este volumen en el marco de la revista. Queremos agradecer, asimismo, a los evaluadores anónimos su colaboración y sus valiosos comentarios a las versiones iniciales de los artículos del monográfico.

Bibliografía

Attardo, S. 1994. *Linguistic Theories of Humor. f*Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. 2001.Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis. Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (ed.) 2014. *Encyclopedia of Humor Studies*. London/New York, SAGE Publications.

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., & 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

Cunningham, J. 2005. Children's humor. In W. George Scarlett, S. Naudeau, D. Salonius-Pasternak, I. Ponte (eds.) *Children's play*. SAGE publications.

Eccles, J. S. 1999. The Development of Children Ages 6 to 14.*The Future of Children. When school is out*, 9:2, 30-44.

Erikson, E.H. 1968. *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton and Company.

Erikson, E. *The Life Cycle Completed: A Review* (1982, revised 1996 by Joan Erikson). W. W. Norton & Company, New York, London.

Gombert, J. 1992. *Metalinguistic development*. New York: Wheatsheaf.

Griale 2011. ¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE. Madrid, Edinumen.

Hoicka, E. and N. Akhtar 2012. "Early humor production". *British Journal of Developmental Psichology*, 30 (4), 586-603. https://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02075.

Kuo, L.-J. and R. C. Anderson. 2008. Conceptual and Methodological Issues in Comparing Metalinguistic Awareness across Languages. In *Learning to read across languages*, ed. by K. Koda and A. Zehler, 39-67. New York: Routledge.

Lyon, C. 2006. Humour and the young child. A review of the research literature. *Televizion*, 19, 4-9.

Meany, M., Clark, Th. and Laineste, L. 2014. Comedy, Creativity, and Culture: A Metamodern Perspective.*The International Journal of Literary Humanities*, 11(4), 1-15.

Myhill, D. 2012. The ordeal of deliberate choice: metalinguistic development in secondary writers. In V. Wise Berninger (ed.) *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Taylor & Francis Group, 247-274

Martin, R. A. 2007.*The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.

McGhee, P. E. 1979. *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco: W. H. Freeman.

McGhee, P. E. 2002. Understanding and Promoting the Development of Children's Humor. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.

O'Shannon, D. 2012. What Are You Laughing at? A Comprehensive Guide to the Comedic Event. New York, NY: Bloomsbury Academic.

Piaget, J. 1972. *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. 1987. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona, Paidós.

Ruiz Gurillo, L. y X. Padilla (eds.) 2009. Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía. Frankfurt, Peter Lang.

Ruiz Gurillo, L. 2012. *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco/Libros.

Ruiz Gurillo, L. 2014. Infiriendo el humor. Un modelo de análisis para el español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 59, 148-162. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v59.46712.

Suls, J. M. 1972. A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (eds.) *The psychology of humor*. New York: Academic Press.

Timofeeva Timofeev, L. 2014. El humor verbal en niños de educación primaria: presentación de un estudio. *Femenismo/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.