



La expresión de la subjetividad en el humor infantil: elementos valorativos, atenuadores e intensificadores

José Joaquín Martínez Egado¹

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

Resumen. El desarrollo de la competencia metapragmática en general, y del humor verbal en particular, va relacionado con la edad de las personas. Este trabajo tiene como objetivo estudiar la importancia de la subjetividad que presentan los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores en la construcción de un discurso narrativo con humor de niños y de niñas de 8 a 12 años. Sobre el corpus textual de estudio, que se compone de 300 redacciones, en primer lugar se analizan los datos cuantitativos sobre el uso y la distribución de esos elementos en la construcción del humor verbal; y, en segundo lugar, se observa cómo esos mismos elementos contribuyen a la creación del humor verbal. El resultado obtenido presenta cómo los elementos analizados contribuyen a la creación del humor y cómo con ellos es posible establecer una relación gradual entre la edad de los emisores y el tipo de producción humorística. **Palabras clave:** humor infantil; discurso narrativo; subjetividad; valoración; intensificación; atenuación.

[en] The expression of subjectivity in children's humour: evaluative elements, hedges and intensifiers

Abstract. The development of metapragmatic competence in general, and more precisely of verbal humour, is related to people's age. This paper has as its aim to study the importance of subjectivity that the evaluative elements, intensifiers and attenuating devices show in the construction of a narrative discourse with humour of boys and girls of 8 and 12 years of age. In the text corpus of this study, which is made up of 300 essays, quantitative data concerning the uses and distribution of these elements in the construction of verbal humour was first analysed. Subsequently, it is observed how the same elements contribute to the creation of verbal humour. The result obtained shows how the analysed elements contribute to the creation of humour as well as the way they contribute to establish a gradual connection between the issuers' age and the type of humorous production.

Keywords: Children's humour; narrative discourse; subjectivity; valuation; intensification; attenuation.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos y metodología. 3. Fundamentos teóricos. 4. Hipótesis. 5. Resultados. 6. Discusión. 6.1. Elementos valorativos (8 años). 6.1.1. Ámbitos temáticos. 6.1.2. Procedimientos lingüísticos. 6.2. Elementos valorativos (12 años). 6.2.1. Ámbitos temáticos. 6.2.2. Procedimientos lingüísticos. 6.3. Elementos intensificadores y atenuadores (8 años). 6.3.1. Elementos intensificadores. 6.3.2. Elementos atenuadores. 6.3.3. Procedimientos lingüísticos. 6.4. Elementos intensificadores y atenuadores (12 años). 6.4.1. Elementos intensificadores. 6.4.2. Elementos atenuadores. 6.4.3. Procedimientos lingüísticos. 6.5. Función de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores en la intención de crear un discurso con humor. 6.5.1. Transmisión del humor aprendido como tal. 6.5.2. Ex-

¹ Universidad de Alicante
jj.martinez@ua.es

presión de la voluntad manifiesta de hacer humor. 6.5.3. Creación de una realidad por contraste mediante el humor. 6.5.4. Creación idiosincrásica de humor. 7. Conclusiones. Agradecimientos. Bibliografía.

Cómo citar: Martínez Egido, José Joaquín. 2017. La expresión de la subjetividad en el humor infantil: elementos valorativos, atenuadores e intensificadores. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70, 81-98. <http://www.ucm.es/info/circulo/no70/martinez.pdf>. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56318>

1. Introducción

Teniendo en cuenta los objetivos generales del proyecto en el que se enmarca este trabajo (cuyos datos se presentan al final en la sección de agradecimientos), es factible pensar que los niños y las niñas, autores de las producciones escritas de este estudio, han utilizado todos los conocimientos lingüísticos de los que disponían para demostrar su competencia discursiva y, también, su capacidad para crear humor en sus redacciones. Entre los diferentes elementos lingüísticos que han utilizado para ese propósito se encuentran los valorativos, los intensificadores y los atenuadores, que serían, entre otros, transmisores de la capacidad personal de matizar lo que los redactores sienten o conciben, es decir, de transmitirnos un claro componente de subjetividad en sus redacciones, factor necesario para la creación de humor consciente.

Con estos precedentes, este trabajo se articula según el índice expuesto anteriormente, en el apartado 2, con la formulación del objetivo que pretendemos alcanzar: la importancia de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores en la construcción de un discurso con humor. Dicho objetivo se asienta en las bases teóricas expuestas en el apartado 3 y que se configuran con diversos conceptos, como el de subjetividad, entendido en su significado recto, es decir, todo lo relativo al modo individual de ver el mundo por parte de un sujeto concreto y que, indudablemente, se hallará en sus producciones lingüísticas que representarán dicho mundo; también el concepto de humor verbal, en sus dimensiones de adquisición y desarrollo, como competencia metapragmática y expresado lingüísticamente en las edades estudiadas; y, por último, las definiciones y concepciones concretas de los elementos lingüísticos y pragmáticos analizados. De esta forma, se llega al apartado 4 en el que se formula la hipótesis de partida: la posibilidad de crear humor con ayuda de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores, relacionados directamente con la edad de los emisores. Posteriormente, en el apartado 5, se procede al análisis cuantitativo, los resultados, mediante la constatación de todos los datos que se han podido reunir y que son significativos para el estudio, como son la presencia de esos elementos en las redacciones y su distribución por edades y género. A continuación se entra en el apartado 6, la discusión, con el comentario cualitativo de lo hallado mediante la descripción y el análisis de los ejemplos, observando en qué ámbitos están presentes y cuáles son los procedimientos lingüísticos y pragmáticos que utilizan (apartados 6.1 a 6.4); para finalizar esta discusión con el apartado 6.5, en el que se establece una clasificación gradual de cómo los niños y las niñas utilizan los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores, en la construcción de un discurso intencionado de humor.

2. Objetivos y metodología

Partiendo, por una parte, del concepto de humor verbal que enmarca este estudio y, por otra parte, de las producciones escritas de los niños de 8 y 12 años que configuran el corpus de este análisis, el objetivo principal de esta investigación es analizar los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores utilizados por los niños de 8 y 12 años en sus redacciones con intención humorística.

A su vez, para su consecución, se han tenido que delimitar los siguientes objetivos complementarios:

Establecer los ámbitos temáticos en el que aparecen

Describir los procedimientos lingüísticos en los que se insertan como posibles indicadores lingüísticos de la subjetividad y del humor.

Configurar la posibilidad de una escala en la forma de construir discursos con humor en relación con la edad de sus productores.

Para su consecución, la metodología utilizada ha consistido, en primer lugar, en la creación de una base de datos con las producciones escritas de todos los informantes del proyecto. En este trabajo, estos se ciñen a las producciones escritas de 140 niños y niñas de 8 años, escritas en el curso 2014/15, y a las de 149 niños y niñas de 12 años, redactadas en el curso 2012/13. Estos niños y niñas pertenecían a 5 colegios de primaria, tanto públicos como concertados, de diferentes poblaciones de la provincia de Alicante (Beneixama, La Canayada, Elda, Monforte del Cid y Torreveja).

La producción escrita que se les solicitó fue diferente en cada uno de los grupos de edad. Así a los de 8 años se les pidió un cuento en el que debían imaginarse en el marco de un programa de intercambio escolar con un colegio de Marte. Debían contar cómo era su día en el colegio, sus asignaturas, sus profesores, sus compañeros, lo que hacían en el patio, cómo se comunicaban con sus compañeros marcianos, cómo era el idioma en el que hablaban, etc. Y se les indicaba expresamente que intentaran que fuese una historia divertida. A los de 12 años, el cuento solicitado tenía como tema el que imaginaran que un día se despertaban convertidos en un insecto. A partir de ahí, se les pedía que contaran en qué insecto se habían convertido, por qué, cómo se relacionaba con otros insectos, cómo lo hacía con los humanos, cómo era su vida diaria; si iba al colegio, que contara lo mismo que se les había pedido a los de 8 años. También se les indicaba de forma clara que contaran una historia divertida.

En este sentido, para todo lo relativo a la descripción detallada del proyecto y de todo lo concerniente a los informantes, a las producciones escritas, al tratamiento informático de los datos, etc. se remite al trabajo de Timofeeva en este mismo volumen.

3. Fundamentos teóricos

Somos conscientes de que el humor, y más concretamente el humor verbal, es un concepto arduo y difícil de abarcar desde una única perspectiva. Además, el estudio del humor verbal en español puede ser considerado reciente, tanto en trabajos teóricos, como en aplicados (Ruiz Gurillo 2012; Martínez Egido 2014; Martínez Egido 2016; Yus 2016), en los que el humor es una forma de presentar la realidad mediante el uso de un componente aparentemente ilógico que el receptor debe detectar, acep-

tar y, quizá, resolver. Ahora bien, en este caso concreto, la interpretación del receptor adulto puede no coincidir con la producción y la interpretación de los niños, ya que, como se observará más adelante, hay temas y situaciones que ellos pueden considerar humorísticas y que, bajo la perspectiva de un adulto, podrían no serlo.

El humor verbal sería una habilidad que las personas irían logrando conforme vayan desarrollando su competencia discursiva. Al igual que el resto de competencias, esta se va adquiriendo a lo largo de la vida, pero puede ser más relevante en etapas concretas de la construcción del lenguaje individual. Este es el caso del periodo que aquí se aborda, los 8 y los 12 años. Su estudio es crucial para observar cuándo aparece y cómo lo hace en los diferentes discursos individuales de los niños (Crespo Allende y Alfaro Faccio, 2010). Además, la competencia discursiva es muy significativa, puesto que debe comportar una potestad y competencia pragmática que debe ir desarrollándose en las personas conforme aprenden una lengua. En este proceso se adquiere cierta conciencia metapragmática, que consiste en el control intencional de los elementos lingüísticos en relación con aspectos extralingüísticos del contexto para, de esa forma, conseguir una mayor eficiencia del mensaje que producimos (Crespo y Alvarado, 2010: 95), es decir, vamos aprendiendo del contexto mediante la intervención de los metaprosos, que pueden ser conscientes, o inconscientes (Karmiloff-Smith 1983).

De esta forma, con el desarrollo de las competencias discursiva y pragmática, así como de la conciencia metapragmática, cada una de las personas puede autodirigir el uso comprensivo y expresivo del lenguaje (Gombert, 1992; Verschueren 2002). Concretamente, respecto a las edades objeto de estudio de este trabajo, podría afirmarse que en los 8 años ya empezaría a desarrollarse cierta conciencia metapragmática (Gombert, 1992), que seguiría acrecentándose en los años siguientes de vida (McGhee 2002; Martin 2007). El humor verbal como habilidad metapragmática en las producciones escritas de los niños que tratamos en este trabajo (8 y 12 años) se basa principalmente en dos elementos: la incongruencia, relacionada con la sorpresa, y la intención (Timofeeva, 2014: 201), siempre en relación directa con la edad de cada uno de ellos. Este hecho concierne tanto a la producción consciente como a la inconsciente o epilingüística (Culioli 1968) del humor por parte del emisor; como también a la habilidad para identificarlo por parte de los receptores, mediante los diferentes factores o indicadores que lo propician.

Además, la utilización de diferentes elementos lingüísticos y recursos pragmáticos para crear humor, tanto de forma inconsciente como de forma consciente, en un texto escrito puede establecerse en dos maneras: bien de forma directa, en la que el humor deriva directamente de su empleo en el discurso; o bien de forma colaborativa, ya que, en ocasiones, dichos elementos o recursos lingüísticos y pragmáticos no son portadores en sí mismos de humor, aunque favorezcan su aparición, puesto que están directamente relacionados con la expresión de emociones enlazadas con el humor, como son la risa, la alegría, y el gusto por determinados campos semánticos, entre otros (Ruiz Gurillo, 2012).

Entre los recursos lingüísticos que pueden comportar humor o favorecerlo, se encuentran los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores. Estos muestran la actitud del redactor ante lo que enuncia mediante su propia visión y caracterización de lo que dice, esto es, son portadores de cierta subjetividad del emisor (Pérez Sedeño, 2001) mediante el empleo de diferentes elementos lingüísticos y pragmáticos (Fuentes Rodríguez, 2012). El emisor, con diferentes actividades de modaliza-

ción de su discurso (Benveniste, 1966 [2004]; Otaola Olano, 1988), expresa parte de su ideología, o forma de ver el mundo, casi inconscientemente mediante el uso de elementos lingüísticos que singularizan su discurso, como es el uso de elementos valorativos y de elementos intensificadores y atenuadores.

La teoría lingüística de la valoración (Martin y White, 2005; Halliday y Matthiessen, 2014) pretende describir y explicar los sistemas de opciones semánticas que el lenguaje ofrece para multitud de operaciones (Kaplan, 2004: 53), por lo que en lo referente a los elementos valorativos, teniendo en cuenta las características de las producciones escritas que sirven de corpus práctico de este estudio, se circunscribe a lo que puede definirse como elementos valorativos léxicos. Esta selección se realiza en aras de una descripción exhaustiva de todos los procedimientos que pueden utilizar los niños en sus composiciones escritas, por lo que se ha considerado únicamente la selección de aquellas palabras que muestran la valoración, o posición positiva o negativa (Rodríguez Ponce, 2012), del emisor frente a lo que está considerando, es decir, la selección de un sustantivo determinado, de un adjetivo concreto, etc. que comporte una valoración.

Directamente relacionados con los elementos valorativos descritos, estarían aquellos implementados por el emisor con los que puede aportar un matiz cuantitativo, es decir, bien atenuando, o bien intensificando lo dicho. Para ellos, existen diferentes términos y conceptos definitorios. Así, para el fenómeno de la intensificación, cabe destacar el término *realce lingüístico* (Vigara Tauste, 1992), pues en su definición ya se constataba la voluntad del emisor por acentuar, con una determinada finalidad, una parte de lo dicho. Estudios posteriores, han definido la intensificación, y por extensión también la atenuación, ya como funciones comunicativas (Meyer-Hermann 1989), ya como categorías pragmáticas (Briz: 1995, 1997 y 1998).

Ahora bien, en estos trabajos se incide en la posibilidad de que ambas serían estrategias del productor vinculadas a la relación interpersonal entre el emisor y el receptor, pero siempre dentro del ámbito conversacional (Albelda Marco, 2005). En nuestro caso concreto, teniendo en cuenta que no son textos conversacionales sino narrativos escritos, y que sus creadores son niños y no adultos, el análisis de los procedimientos de intensificación (Briz 2003) y de atenuación (Ballesteros 2002) será diferente en algunos aspectos. Es decir, existe la posibilidad de que, aunque dirigidos bien hacia el receptor, bien hacia el emisor, su uso esté relacionado más con aquello que se cuenta, con la intención de provocar humor, por lo que serían elementos coadyuvantes en la producción de este recurso metapragmático.

4. Hipótesis

Contextualizado teóricamente nuestro estudio y persiguiendo los objetivos ya expuestos, se parte, por tanto, de la hipótesis de que es factible pensar que, a partir de los 8 años, los niños y las niñas puedan ser capaces de construir discursos verbales con intención humorística y que, en los años posteriores, hasta los 12, se puedan establecer diferentes maneras de conseguir humor. A su vez, es posible también que exista al respecto alguna diferencia marcada por el género. Para la consecución de esa realidad, los niños y las niñas redactores pueden utilizar todos los recursos que en esos momentos de su vida configuran su acervo lingüístico y, entre ellos, pueden

encontrarse diferentes elementos valorativos, así como recursos intensificadores y atenuadores.

5. Resultados

Cuantitativamente, los datos extractados de la base de datos general demuestran que los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores están presentes en las redacciones de los niños y de las niñas estudiados, tal y como aparecen reflejados en la Figura 1, en la que en la columna primera se establece la separación entre los 8 y 12 años, así como el porcentaje entre chicos (-os) y chicas (-as), para ya en las siguientes, establecer la proporción entre el número de redacciones y porcentajes entre chicos y chicas en cada uno de los elementos estudiados:

Años	Elementos valorativos			Elementos intensificadores y atenuadores		
	Nº Redac.	Chicos	Chicas	Nº Redac.	Chicos	Chicas
8 57% - OS 43% - AS	140 /49 35 %	28 57,14 %	21 42,85 %	140/ 22 15,71%	10 45,45 %	12 54,54 %
12 46% - OS 54% - AS	160/ 99 61,87 %	44 44,44 %	55 55,55 %	160/ 75 46,87 %	32 42,66 %	43 57,33 %

Figura 1: Cuantificación y distribución en las redacciones de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores

Con la exposición de estos datos, en la figura 1 observamos, en primer lugar, la constatación de estos elementos en todos los tramos de edad y de sexo, aunque con una distribución desigual en dichos parámetros. En este sentido, se aprecia como todos los elementos extractados tienden a ampliar su presencia a medida que se avanza en edad, puesto que, en el caso de los elementos valorativos se pasa de un 35% en los de 8 años a un 61,87 % en los de 12; y en el caso de los elementos cuantificadores, del 15,71 % en el primer estadio al 46,87 % en los niños y en las niñas de 12 años, tal y como puede apreciarse en la Figura 2, en donde el primer tramo de cada barra se corresponde con el valor en los 8 años y el segundo tramo con los de 12 años:

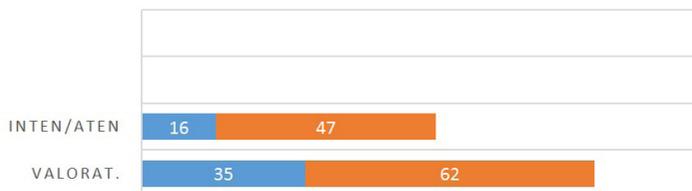


Figura 2: Presencia de los elementos valorativos, intensificadores/atenuadores por edades

Estos datos corroboran, en un sentido absoluto, la progresión existente en el dominio general del código lingüístico que se fragua en el enriquecimiento de su propia competencia discursiva y, consecuentemente, en todos los elementos que esta conlleva, como puede ser, en nuestro caso, la conciencia metapragmática.

A su vez, respecto a la variable de género en los niños y en las niñas, partimos, según nuestra base de datos, de que en la etapa de 8 años, de los 140 participantes reseñados, el 57% son niños y el 43 % niñas, porcentajes que más o menos se invierten en la muestra de 12 años, ya que de 160 informantes, el 54% son chicas y el 46%, chicos.

Ante estos datos cuantitativos generales, puede afirmarse que los porcentajes, aun siendo bastante similares en las dos edades estudiadas, muestran diferencias interesantes respecto al género. En principio, salvo en el caso de los chicos de 8 años en el uso de elementos valorativos, con un 57,14 % frente a un 42,85 % en el caso de las chicas, en todos los demás estadios son estas las que emplean en mayor medida los elementos estudiados, puesto que se constata una diferencia que ronda de media el 10 % en los demás casos. Así, en la franja de 8 años, en los elementos intensificadores y atenuadores, se constata un 45,45 % en los niños y un 54,54 % en las niñas; y en la de los 12 años, en esos mismos elementos aparecen un 42,66 % en los chicos, frente a un 57,33 % en las chicas, y en los elementos valorativos, un 44,44 % en los chicos y un 55,55 % en las chicas. Todos estos datos quedan reflejados en la figura 3:

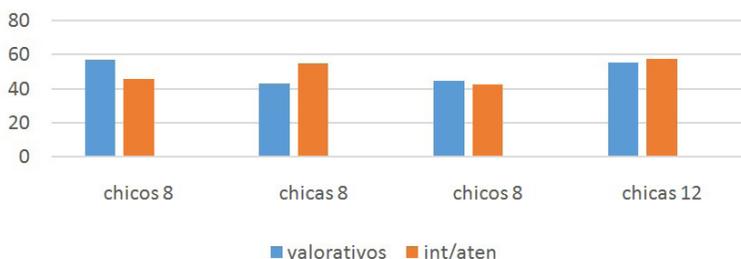


Figura 3: Presencia de los elementos valorativos, intensificadores/atenuadores por edades y género

Una vez hechas estas observaciones particulares, el dato que predominaría de los extractados sería el que corresponde al empleo total de estos elementos en las redacciones estudiadas, puesto que se observa una clara progresión en los dos niveles de edades al pasar, en el empleo de los elementos valorativos, de un 35 % en los 8 años a un 61,87 % en los 12; y en el caso de los elementos intensificadores y atenuadores, de un 15, 71 % en 8 años a un 46,87 % en los 12, datos recogidos en la figura 4:



Figura 4: Evolución por edades en el uso de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores

Por lo tanto, puede afirmarse, en primer lugar, que prácticamente alrededor de un 50 % de las redacciones estudiadas presentan el empleo de estos elementos en sus discursos con la finalidad de crear humor; en segundo lugar, que se observa un aumento significativo de su uso en las historias de los chicos y chicas de 12 años y, en tercer lugar, que serían estas, las chicas, las que tenderían más a su empleo en las redacciones encargadas.

6. Discusión

Los resultados cuantitativos presentados requieren ser completados con la reflexión cualitativa que realizamos en este apartado. Para ello, hemos considerado exponer cada uno de los parámetros observados en cada una de las edades objeto de estudio por separado, siguiendo una misma estructura. De tal forma que, en primer lugar, ofrecemos el análisis realizado de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores extractados de las redacciones de los niños y niñas por edades. Este análisis lo estructuramos en dos partes: la primera ofrece los ámbitos temáticos en que aparecen los elementos estudiados con los ejemplos suficientes y necesarios y, en la segunda, presentamos la descripción y el análisis de los recursos lingüísticos utilizados para tal fin. Por último, debemos indicar que en todos los ejemplos incluidos se respeta la silabación y ortografía original.

6.1. Elementos valorativos (8 años)

6.1.1. Ámbitos temáticos

Siguiendo ese doble planteamiento descrito, las valoraciones realizadas por los alumnos en sus redacciones se ciñen a aquellos aspectos o ámbitos temáticos que se les han solicitado en la tarea, tal y como se muestra en los ejemplos siguientes, los cuales van seguidos del código que identifica la redacción de la que han sido extraídos:

A) Ámbito académico:

- A.1) El colegio de Marte: (1) *en Marte el colegio era raro* (8,14-15AA25); (2) *¡Pero lo raro es que no se movía!* -el colegio era una nave- (8,14-15AA27).
- A.2) Las partes y el mobiliario del colegio: (3) *Y las sillas y las mesas son marcianas jajajajajaja* (8,14-15AA24); (4) *el patio era de chuches y nos lo comíamos* (8,14-15AA36).
- A.3) Las asignaturas: (5) *mi favorita asignatura es lengua marciana* (8,14-15IO35); (6) *las asignaturas eran raras* (8,14-15AA28)]
- A.4) Las sensaciones en él: (7) *y el día en el colegio fue fantástico* (8,14-15AA31); (8) *fue muy divertido* (8,14-15AA36)
- A.5) Los profesores y el personal: (9) *el profesor es gracioso* (8,14-15AA8); (10) *el conserje tenía un cuarto oscuro y ahí metía a los *vavosos alumnos malos* (8,14-15IO28).
- A.6) Los compañeros; (11) *eran unos alienígenas muy bonitos* (AO14); (12) *y los compañeros me decían fea pero eran simpáticos y amables* (8,14-15AA31).

B) *Ámbito personal*: (13) Pablo se quedó alucinado de ver que se iba a Marte (8,14-15IO31); (14) vengo para deciros una cosa impresionante (8,14-15IO35); (15) mi amiga era fea y no era verdad pero en el fondo eran muy educados (8,14-15AA33); (16) como es tan gracioso -un amigo-.

C) *Ámbito familiar*: (17) *una familia extraña que tenía 3 ojos y 4 manos* (8,14-15AO46); (18) *era graciosa* -un bebé marciano- (8,14-15AA48); (19) *la tierra es su comida favorita* (8,14-15AA16).

6.1.2. Procedimientos lingüísticos

Como puede observarse en el listado anterior y en los numerosos ejemplos que no se han incluido en la exposición de este trabajo, los elementos o recursos lingüísticos básicos utilizados para la expresión de la valoración del emisor, y por tanto con los que expresan su punto de vista subjetiva sobre aquello que está contando, se centran en la elección de adjetivos calificativos, muchos más positivos: (5) y (9) *favorita*, (7) *fantástico*, (9) *gracioso*, (11) *bonito*, (12) *simpáticos* y *amables*, (14) *impresionante*, (15) *educados*; que negativos: (1), (2) y (6) *raro*, (3) *marcianas*, (12) *fea* y (10) **vavosos* y *malos*.

Junto a esta elección, se encontrarían otros elementos con mucho menos rendimiento como son el uso de adverbios: (20) *me lo pasé genial* (8,14-15AO32), (21) *veían todos muy bien, fenomenal* (8,14-15AO16); de sustantivos: (22) *Allí era todo modernismo* (8,14-15IO35); de adjetivos sustantivados: (23) *Y Samuel, el tontorrón* (8,14-15IO31); de verbos: (24) *es muy divertido llorar* (8,14-15AO14), (25) *me gusta mucho Marte* (8,14-15AO29), (26) *el colegio me encantó* (8,14-15IO35); de acortamientos: (27) *me voy a la música con mis compis* (8,14-15AO23); o entonación exclamativa: (28) *¡Que me estás contando!* (8,14-15IO31), (29) *Y se podía respirar!* (8,14-15IO31).

6.2. Elementos valorativos (12 años)

6.2.1. Ámbitos temáticos

- A) *Tipo de insecto*: (30) una cara de oruga con cara de sabia (12,14-15SA3); (31) no siendo una oruga maloliente y grasienta (12,14-15SO7); (32) ¡Y era una mariquita! (12,14-15SA4); (33) ¡Era un insecto, era un caracol! (12,14-15SO8); (34) yo antes era un simple gusano, pero el malvado gusano me hechizó (12,14-15SA3).
- B) *Identidad personal*: (35) yo antes era una dulce niña (12,14-15SA3); (36) convertirse en un bonito caballo (12,14-15SA3); (37) ¡Sí soy un despistado! (12,14-15SO8); (38) era un chico normal y corriente (12,14-15IO46); (39) y yo desesperado por pegarle un tiro por todas las humillaciones y vaciladas que me había hecho [...] por sus vejaciones (12,14-15SO10).
- C) *Amigos*: (40) Hola guapo, hola hermosa (12,14-15SO6); (41) cogió unos instrumentos raros (12,14-15SO5); (42) es una radical frente a las moscas (12,14-15MA7); (43) al final sí que vas a ser tú el tonto, jajajajaja (12,14-15AA8); (44) ¡Ahí estaba Rita, parecía un ángel (12,14-15SO6).

- E) Alimentos: (45) *¡Qué fresquita!* -el agua-; *la comida era asquerosa* (12,14-15AO5); (46) *¡Qué rico!* -La comida- (12,14-15SO5).
- F) Espacios: (47) hasta que llegamos a un oscuro bosque con tenebrosos árboles y, de repente, vimos una especie muy rara (12,14-15SA3); (48) todos juntos disfrutamos del instituto (12,14-15SO10).

6.2.2. Procedimientos lingüísticos

Como puede observarse con los ejemplos ofrecidos, en este segmento de edad, los adjetivos calificativos siguen siendo los elementos más abundantes para las valoraciones que se realizan: (30) *sabia*, (35) *dulce*, (40) *guapo*, *hermosa*, (41) *raros*, (47) *oscuro* y *tenebrosos*, (36) *bonito*, *habitual*, (42) *radical*, (31) *maloliente*, (34) *malvado*, (37) *despistado*, (39) *desesperado*, (38) *normal* y *corriente*, etc.

Aunque es de notar que ya proliferan otros recursos valorativos de forma más abundante. Entre ellos cabe destacar la presencia de sustantivos más cultos: (39) *humillaciones* y *vejaciones*; o, incluso, más coloquiales: (39) *vaciladas*; al igual que determinados verbos: (48) *disfrutamos*, (49) por un lado *me alegré [...]*, *pero en cambio por otro me desilusioné, porque volar mola* (12,14-15AO11); también ciertos adverbios: (50) *esta mañana me he levantado y sorprendentemente ¡Era un escarabajo pelotero* (12,14-15MA7).

La valoración también se realiza con el empleo de recursos complejos como pueden ser la sufijación apreciativa: (45) *qué fresquita*; los símiles con elección de sustantivos connotados: (44) *parecía un ángel*; y también la sustantivación de adjetivos calificativos: (43) *el tonto*.

Entre las valoraciones que se efectúan en el ámbito oracional y con un componente pragmático, se constata el uso de los elementos de admiración para remarcar una entonación exclamativa y así valorar lo llamativo de lo que afirman: (46) *¡qué rico!*, (33) *¡Era un insecto, era un caracol!*, (32) *¡Y era una mariquita!*; también la presencia de elementos como ciertas interjecciones: (51) *Me di cuenta de que podía volar ¡Yupii!* y, por último, debe destacarse la presencia de unidades pluriverbales de tipo refrán o pemia: (52) *a falta de pan, buenas son migajas* (12,14-15AA10).

6.3. Elementos intensificadores y atenuadores (8 años)

En este apartado, así como posteriormente en el análisis de estos mismos elementos utilizados por los chicos y chicas de 12 años, optamos por mostrarlos en epígrafes diferenciados, aunque los datos recogidos en la base de datos no los distingua. De esta forma, obtenemos una mejor perspectiva de su uso, dada la abundancia de elementos intensificadores frente a los atenuadores empleados.

6.3.1. Elementos intensificadores

A) Ámbito académico:

- A.1) El colegio de Marte: (52) el cole era un ojo *jigantísimo (8,14-15AA28); (53) fue muy divertido, el cole era un microondas que cada hora pitaba y hice muchos super amigos y muy divertidos (8,14-15AA36); (54) era superchulo el colegio (AA48); (55) ¡Llegó la hora del examen! (8,14-15A04)].

- A.2) Las partes y el mobiliario del colegio: (56) y el patio era muy grande (8,14-15AA30); (57) en el patio charlábamos y jugábamos a juegos como guachiporfa y grageta, muy agradables (8,14-15AA31).
- A.3) Las asignaturas: (58) *las asignaturas eran rarísimas* (8,14-15AA28).
- A.4) Las sensaciones en él: (59) Me divertí mucho (8,14-15AO1); (60) ¡Qué voy a hacer, qué voy a hacer! (8,14-15A04); (61) ¡Fue muy divertido!; es la mejor noticia del día (8,14-15IO46)].
- A.5. Los profesores y el personal: (62) *y los profesores eran buenos, simpáticos y muy raros* (8,14-15AA31)].
- A.6. Los compañeros: (63) *mis amigos marcianos son mis mejores amigos* (8,14-15AO29); (64) *pero su vida era guay* (8,14-15AO44); (64) *son muy escritores* (8,14-15A04); (65) *muy que muy divertidos* (8,14-15A04); (66) *como es tan gracioso* (8,14-15AO15); (67) *muchos amigos super agradables y muy divertidos* (8,14-15AA33); (68) *Y las chicas somos más presumidas [...] y me lo paso muy bien con mis amigos marcianos y mucho más con las chicas* (8,14-15AA24).
- A.7. Ámbito familiar: (69) estaba todo buenísimo (8,14-15AA45); (70) eran unos alienígenas muy bonitos (8,14-15AO14); (71) ¡Qué me voy a Marte en un intercambio escolar (8,14-15IO35).

6.3.2. Elementos atenuadores

A) Ámbito académico:

- A.1. Partes del colegio: (72) *el patio es un poco chungo* (8,14-15AA24).
- A.2. Compañeros: (73) Lucía y yo también somos un poco payasas (8,14-15AA24).

6.3.3. Procedimientos lingüísticos

Para expresar la intensificación, los niños y las niñas en esta edad utilizan diferentes procedimientos, tal y como se presentan en los ejemplos anteriores, en los que predominan los recursos morfológicos.

Entre estos, el más usado es la cuantificación de los adjetivos mediante el adverbio *muy*: (53) *muy divertido*, (56) *muy grande*, (57) *muy agradables*, (61) *muy divertido*, (62) *muy raros*, (70) *muy bonitos*, o la partícula intensificadora *tan* en (66), incluso, aplicado a un sustantivo en (64), y, por último, la repetición de dicho adverbio en una estructura oral y coloquial en (65), y también la expresión de la cantidad con el adverbio *mucho* (59).

A este recurso, le sigue la construcción de diferentes formas de superlativos, ya que los hay absolutos perifrásticos: (63) *mis mejores amigos*, (61) *la mejor noticia*; los contruidos con el sufijo *-ísimo*: (52) *jigantísimos*, (58) *rarísimas*, (69) *buenísimo*, y también mediante el auxilio del prefijo *super-*: (54) *superchulo*, aunque muchas veces estos son escritos por los niños como palabra independiente: (67) *super agradables*.

Abundando en la complejidad de la expresión de la intensificación, hay otros procedimientos constatados, pero ya dentro del ámbito sintáctico, como es el empleo

de comparativos de superioridad, e incluso, el marcar más la gradación con el uso del adverbio *mucho* en (68).

Por último, en el ámbito supraoracional, se constata también el empleo de la entonación exclamativa, bien marcada con signos de admiración en (55) y en (71), bien aumentada con la repetición de estructuras en (60).

Al contrario de lo que sucede con los elementos intensificadores, los atenuadores casi no están presentes en las redacciones estudiadas. Los casos encontrados pertenecen en su mayoría a una atenuación semántico-pragmática (Briz 2003), ya que esta se produce sobre un elemento concreto de lo dicho mediante la adición de un cuantificador mediante el adverbio *poco* tanto en (72) como en (73), de forma que podría deducirse que el empleo de este recurso se relaciona con la negatividad que conlleva a lo que se aplica, en tanto que no se pretende ser cruel con ello.

6.4. Elementos intensificadores y atenuadores (12 años)

6.4.1. Elementos intensificadores

- A. Tipo de insecto: (74) nos atendió un gusano muy, muy, muy grande (12,14-15SA4); (75) El moscardón capirote me dijo muy enfadado (12,14-15SO8); (75) ¡Soy una luciérnaga! (12,14-15SA3); (76) ¡Pero si los caracoles son lentísimos! (12,14-15SO8); (77) encontró a otra mosca que estaba loquísima (12,14-15BO9); (78) y voló y voló hasta que la despistó (12,14-15BO9).
- B. Identidad personal: (79) y ya estamos muy, muy, muy, muy, muy cansadas (12,14-15SA4); (80) En aquel momento me eché a llorar tanto, tanto, tanto a llorar que la guarida se empezó a llenar, a llenar, a llenar hasta que ¡Bum! La guarida explotó de tanto que había llorado (12,14-15SO8); (81) Aquella noche tenía la garganta tan mal que hablaba en susurros (12,14-15SA1); (82) ¡Genial! (12,14-15SA3); (83) es la especie más evolucionada del planeta (12,14-15SO5); (84) era muy pequeña (12,14-15BA9); (85) estoy terriblemente asustado (12,14-15SO10); (86) me partí la caja (12,14-15AA10).
- C. Amigos: (87) ¡estábamos super cansadas! (12,14-15SA4); (88) sin embargo, a la décimo tercera vez me contestó (12,14-15AA2); (89) te va a caer la del pulpo (12,14-15AA10); (90) se te ha ido la olla (12,14-15AO5).
- D. Alimentos: (91) Y la cuchara es más grade que yo (12,14-15SA4); (92) ¡Y sé lo que digo, no quiero ver un frasco de miel en mi vida! (12,14-15SA1); (93) estaba superbuenísimo (12,14-15SO5).
- E. Familia: (94) *eran super simpáticos* (12,14-15SO5).
- F. Espacios: (95) Y los hexágonos que marcaban los servicios y tiendas tenían colores más intensos y suaves que los hexágonos normales (12,14-15SA1); (96) Genial, ha destrozado la super guarida (12,14-15SO8); (97) caminé y caminé y seguí caminando (12,14-15SO8).

6.4.2. Elementos atenuadores

- A. Insectos: (98) el saltamontes me respondió un pelín tenso (12,14-15SA4).
- B. Identidad personal: (99) pregunta, no será muy difícil, que ya estoy mayor (12,14-15SO7).

- C. Colegio: (100) Luego iré a E.V. (Educación volátil), donde te enseñan a volar de la mejor manera. Es la clase que menos me gusta porque solo tengo un ala (defecto familiar) (12,14-15MA7)].
- C. Espacios: (101) *Todo se veía un poco raro* (12,14-15SA1).
- D. Alimentos: (102) bebimos un pelín de agua (12,14-15SA4); (103) Toma un sorbito (12,14-15SO7); (104) sí, pero hay muy poco. Vale, quieres un poco (12,14-15SO7).

6.4.3. Procedimientos lingüísticos

Los procedimientos de intensificación que usan los chicos y las chicas en esta edad serían prácticamente los mismos que los constatados en los de 8 años, con alguna novedad y complejidad propias del desarrollo de la competencia discursiva por edad madurativa.

Puede afirmarse que, morfológicamente, el procedimiento más usado sigue siendo la cuantificación de los adjetivos mediante el adverbio *muy*, en (75) y en (84); aunque su aparición se combina con la presencia de otros adverbios que aportan todavía más ese sentido de intensificación, como en (85) *terriblemente asustado*.

También se siguen usando los superlativos contruidos con el sufijo *-ísimo*: en (76) *lentísimo* y en (77) *loquísima*, y con el prefijo *super-*, bien escrito como tal en una sola palabra, en (93) *superbuenísimos*, o bien escrito en dos palabras, como en (87) *super cansadas* y en (94) *super simpáticos*. Este mismo uso se constata para intensificar la presentación de sustantivos, como en (96) *super guarida*. Sin embargo, como se ha apuntado, hay algunas novedades en cuanto al uso de procedimientos, como es el caso de la intensificación con los ordinales en (88), *es la décimo* tercer vez que*.

Aunque ya se observaba en las redacciones de 8 años, es ahora cuando se desarrolla notablemente la intensificación mediante la figura retórica de la repetición, concretamente, de la reduplicación, ya que dicho efecto se consigue mediante la repetición de una misma palabra. Ejemplos de ello sería el caso del adverbio *muy* en (74) y en (79); el de las formas verbales *voló* en (78) y *caminé* en (97); o en (80), donde la intensificación se convierte en una técnica narrativa, ya que se consigue con la repetición del adverbio *tanto*, seguida de la repetición de la parte final de la perífrasis incoativa, *empezar a llenar*, desembocando en una onomatopeya, *¡Bum!*, corroborado con la selección léxica del verbo explotar, que culmina el proceso de intensificación.

Este uso de la intensificación en el ámbito oracional, se puede comprobar también en la construcción de oraciones subordinadas, como sería el caso de las comparativas de superioridad, *más ... que* en (91) y en (95), y de las consecutivas mediante el nexo correlativo *tan ... que* en (81). A su vez, las unidades fraseológicas intensificadores están cada vez más presentes, como por ejemplo en el caso de las locuciones recogidas en (86) *partirse la caja*, para decir que se rió mucho, en (89) *te va caer la del pulpo*, por un castigo grande, o en (90) *se te ha ido la olla*, para decir que estás loco.

Por último, sigue constante el uso de la modalidad exclamativa para expresar la intensificación de lo que se dice, como ocurre en (75), en (76), en (92) y, también, con el empleo de la interjección en (82).

Respecto a los elementos lingüísticos para conseguir atenuar lo dicho sigue constatándose lo ya comentado respecto a las producciones de los de 8 años, ya que apa-

rece la cuantificación de adjetivos mediante acotadores: (98) *un pelín tenso*, (101) *un poco raro*, (102) *un pelín de agua*; el uso del adverbio de cantidad *poco* en (104); y el empleo de sufijos apreciativos en (103) *un sorbito*, y con una clara tendencia a usarlos más.

Ahora bien, aunque en mucho menor grado, se constata una novedad, como es el recurso de la ironía en (98) para justificar el hecho de que una pregunta no será difícil por la edad que ya tiene, cuando realmente es un niño de 12 años, y en (100) para referirse al gusto personal a causa de un defecto físico.

6.5. Función de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores en la intención de crear un discurso con humor

Los redactores de 8 años han pretendido en muchas ocasiones crear un mundo imaginario mediante la extrapolación de los elementos reales que conocen con lo que es su propia invención. Es aquí donde el redactor pretende producir un texto humorístico, siempre según sus parámetros de lo que es la risa, mientras que en las redacciones de 12 años, aunque sus autores abundan en ese mismo proceder, desarrollan otros procedimientos más acordes con la evolución de su competencia discursiva y de su conciencia metapragmática. Por lo que, en cierta medida, se puede observar una cierta correlación con lo expuesto por MaGhee (2002) en la descripción de lo que sería la el final de la niñez y el comienzo de la preadolescencia.

Por ello, tras el análisis efectuado, puede establecerse una clasificación graduada de cómo los niños y las niñas manifiestan el humor como constituyente metapragmático mediante el uso de los diferentes elementos lingüísticos que posibilitan la valoración, intensificación y atenuación. Esta graduación abarcaría desde la reproducción de lo que ellos contemplan como humorístico, pasando por la creación de humor integrado en el propio discurso, con diferente distancia con el contexto, hasta la producción del humor total.

6.5.1. Transmisión del humor aprendido como tal

Este sería el primer estadio de la transmisión del humor que aparece en cualquier etapa de la vida. Es la reproducción, el contar algo que ya está catalogado como humorístico, y de esa misma forma es reproducido de nuevo por un emisor. Casi siempre se anuncia como un texto diferente que se inserta en el discurso que se está produciendo, por lo tanto, pertenecería al discurso referido. Sería el caso de los chistes, de las anécdotas compartidas por la comunidad, etc., tal y como se muestran con el empleo del adjetivo *vago* y su intensificación en (105) y **con taron chiste *eranasi Era un tío tan vago que *cojia *cara colas y se *escapavan de la mano* (8,14-15AO47); con la intensificación que supone la repetición del verbo y la consecuente risa, tanto real como con palabras, en (106) *-le piden que cuente un chiste- Izán: Dice Picachu, pica, pica y dice otro pues rásate. Manuel: jajajajajajajaj, que risa por Dios* (12,14-15AO1); y con la valoración del significado literal del adjetivo *muertos* sin tener en cuenta sus valores semánticos añadidos en (107) *Si vas por un callejón porque te persiguen y hay dos salidas: 1. Leones hambrientos, 2. Tigres muertos de hambre ¿Por cuál irías?* Ella dijo, *“los tigres porque están muertos de hambre”*. ¡Rayos! *Lo has acertado* (12,14-15AO11). Ahora bien, en las edades superiores, el

uso del humor referido ve incrementado su campo de actuación, ya que empieza a responder a otros temas e intereses más actuales y sociales, como en (114) *Querido mosquito esta noche me gustaría que en vez de chupar sangre chuparas grasa ¡Gracias!* (12,14-15AA10), donde habría que interpretar la necesidad de adelgazar de la protagonista, quien se hace eco de un *meme* que circulaba por la red.

6.5.2. Expresión de la voluntad manifiesta de hacer humor

El segundo estadio se corresponde con aquellas producciones en las que el emisor tiene la necesidad de manifestar explícitamente la presencia del humor, es decir, no es suficiente con producirlo, sino que es necesario decirlo. Su constatación es más evidente y numerosa en las redacciones de 8 años que en las de 12, y se observaría en (108) *el profesor contaba de historia graciosas todos se reían mucho* (8,14-15AA48), donde se reitera la producción de risa; y en (109) *Me llamo Moscovita, la mosca muy feliz y dispuesto a hacer gracia a mis amigos faboritos* (12,14-15AO9), donde hay expresa la voluntad de crear humor.

6.5.3. Creación de una realidad por contraste mediante el humor

Este tercer estadio se caracteriza por la creación de humor personal completo, pero todavía sujeto a la presencia cercana del contexto que produce el hecho humorístico. En este caso pueden distinguirse dos niveles, atendiendo a la forma de creación de la realidad:

6.5.2.1. La creación lógica de la realidad mediante la transformación de elementos, tanto en sentido negativo, como en (110) *los profes eran feos tenia 4 ojos dos por delante y dos por detrás* (8,14-15AO43), como en sentido positivo en (111) *eran unos alienígenas muy bonitos* (8,14-15AO14). En este caso, en la producción de humor se tienen que utilizar los elementos valorativos, como es la adjetivación para crear esa realidad por contraste.

6.5.2.2. La creación no lógica de una realidad. En estos casos, los emisores plantean una incongruencia mediante la confrontación con la realidad, lo que aparece como algo ilógico con la utilización de diferentes adjetivos, como *loco* en (112) *Cuando desperté, estaba amordazada y con un mini trozo de esparadrapo en la boca (se nota que estaba loco porque las moscas no hablan)* (12,14-15AA6); o *pequeño* en (113) *y como era muy pequeño, se cayó por la taza de el wc* (12,14-15BA9).

6.5.4. Creación idiosincrásica de humor

Este cuarto estadio sería el superior o pleno de la creación del humor verbal, el estadio idiosincrásico del humor, donde se presentan sus rasgos distintivos y propios, y en el que participan los elementos que estamos analizando. El emisor integra en su discurso el humor sin necesidad de acudir a ninguno de los procesos descritos anteriormente, y sin necesidad de acercar el contexto real al que está produciendo en su discurso, es decir, en este estadio se apela a la conciencia metapragmática del lector, el cual tiene que interpretar el hecho humorístico al confrontarlo a la realidad que él mismo pueda conocer, tal y como sucede en (115) *pero luego pensé que leer en*

mosca era difícil por dos razones: no entender el idioma y ser la letra muy pequeña (12,14-15AO11), el pensar en el tamaño de letra que podría realizar un insecto; en (116) *con Espectra (una mosca resucitada)* (12,14-15MA7), conocer el significado de espectro como zombi; en (117) *Mi tutor es Chispeante, un científico loco al que le salen chispas como consecuencia de que en su adolescencia le pegaron un raquetazo eléctrico* (12,14-15MA7), el entender la consecuencia lógica de los dos hechos ilógicos que se cuentan; y en (118) *pregunta, no será muy difícil, que ya estoy mayor* (12, 14-15SO7), donde quien lo dice tiene solo 12 años, pero que reproduce el discurso de alguien que debería de ser mucho más mayor.

7. Conclusiones

Tras el desarrollo de todo lo enunciado en la presentación de este trabajo, podemos confirmar la hipótesis de partida, ya que los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores, como elementos integrantes de la subjetividad de los emisores, contribuyen fehacientemente a la creación de un discurso con intención humorística. A su vez, hemos conseguido el objetivo principal que pretendía este trabajo, puesto que entre los dos grupos de edades estudiados, 8 y 12 años, se detecta una presencia decisiva de estos elementos en las redacciones producidas para construir un discurso humorístico. A ello ha contribuido tanto la metodología empleada, como los objetivos complementarios, puesto que ha sido de gran ayuda el establecer como punto de análisis los ámbitos temáticos, así como la descripción lingüística de cada uno de los procedimientos empleados por los niños y niñas en sus redacciones. Todo ello nos ha llevado a poder establecer una escala o procedimiento en el tiempo en el uso y en la construcción del humor en relación con la edad de los redactores.

En la exposición realizada, se han observado diferencias cuantitativas y cualitativas en el uso de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores en la construcción de su discurso escrito, los cuales contribuyen al desarrollo de la habilidad metapragmática de construcción del humor como elementos integrantes y en la producción de un discurso con humor.

Respecto a las primeras, se ha comprobado que existe una progresión al alza en relación con la edad de los elementos valorativos, intensificadores y atenuadores. En este mismo sentido, también se ha observado cómo las chicas utilizan más este tipo de elementos en sus redacciones y, sobre todo, cómo su uso está relacionado con la madurez lingüística, ya que su empleo es mucho más elevado en los 12 años que en los 8, lo que confirma la relación existente entre el desarrollo de la competencia discursiva con el de la competencia metapragmática y, en concreto, con el humor.

En cuanto a las cuestiones cualitativas, hemos expuesto cómo la elección de los ámbitos cercanos a los sujetos, así como los objetos, los conceptos, las emociones y las acciones que relatan, en relación directa con la edad madurativa de los redactores, se han ido desarrollando en cada una de las redacciones de forma positiva para nuestro objetivo. Los niños y las niñas, al escribir sobre algo que conocen, pueden configurar una realidad diferente a la suya propia. Al concebir esta nueva realidad, incluyen elementos humorísticos en su discurso con el auxilio de los componentes valorativos, intensificadores y atenuadores, mediante las diferentes formas lingüísticas que se han ido analizando.

Estos elementos contribuyen a la creación de humor verbal con el empleo de diferentes procedimientos que abarcarían desde la construcción de otra realidad mediante la simple cosificación, hasta el desarrollo de una conciencia metapragmática del humor verbal. Por eso, se ha podido establecer una clasificación en cuanto a la creación y transmisión de discursos con contenido humorístico: desde la comunicación del humor aprendido como tal, es decir, desde la transmisión o reproducción del humor aprendido como tal, señalado como el primer estadio, hasta la creación idiosincrásica del humor, máximo estadio de la producción humorística, pasando por dos etapas intermedias, como son la expresión de la voluntad manifiesta de hacer humor y la creación de una realidad por contraste con el humor.

El análisis expuesto en este trabajo se revela como un exponente clarificador en el intento de explicar cómo los seres humanos, a partir de nuestra propia visión del mundo, somos capaces de crear un discurso humorístico. Dicha construcción se realiza a la vez que se desarrolla la competencia discursiva, aunada con la competencia metapragmática y con el humor como habilidad metapragmática. De esta forma, el humor verbal se perfila como un elemento decisivo que el emisor emplea para manifestar subjetividad, siempre en relación con el contexto sociocultural y comunicativo.

Agradecimientos

El autor pertenece al Grupo GRIALE. Este trabajo se ha realizado bajo los siguientes proyectos de investigación: “GRE 14-19, “Metapragmática del humor infantil: Adquisición, perspectiva de género y aplicaciones”; FFI2015-64540-C2-1-P “Género, humor e identidad: desarrollo, consolidación y aplicabilidad de mecanismos lingüísticos en español” (2016-19); PROMETEO/2016/052 “Humor de género: Observatorio de la identidad de mujeres y hombres a través del humor “ (2016-19) (Generalitat Valenciana).

Bibliografía

- Albelda Marco, M. (2005): *La intensificación en el español coloquial*. Valencia: Servei de publicacions. Tesis doctoral: <https://goo.gl/ZucNHe> [18/01/2017]
- Ballesteros, F. (2002): “Mecanismos de atenuación en Español e Inglés. Implicaciones pragmáticas en la cortesía”, en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, <https://goo.gl/PrrcRh> [18/01/2017]
- Benveniste, É. ([1966] 2004): *Problemas de Lingüística general*, Mexico D.C.- Buenos Aires: Siglo XXI. <http://goo.gl/oUkOsv> [20/01/2017]
- Briz, A. (1995): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en L. Cortés (ed.) *El español actual. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Ediciones Universidad de Almería.
- Briz, A. (1997): “Los intensificadores en la conversación coloquial”, en A. Briz y otros (eds.) *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Zaragoza: Pórtico, 13-36.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel Lingüística.

- Briz, A. (2003): “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”, en D. Bravo, (ed.), *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 17-46
- Crespo Allende, N. y Alfaro Faccio, P. (2010): “Desarrollo tardío del lenguaje: La conciencia metapragmática en la edad escolar”, en *Universitas Psychologica*, v. 9 nº 1, 229-210.
- Crespo, N. y Alvarado, C. (2010): “Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares”, en *Literatura y Lingüística*, 21, 93-108.
- Culioli, A. (1968): “La formalisation en Linguistique”, en *Cahiers pour l’analyse*, 9, 106-117.
- Fuentes Rodríguez, C. (2012): “Subjetividad, argumentación y (des)cortesía”, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. CLAC*, 49, 49-92, <http://www.ucm.es/info/circulo/no49/fuentes.pdf>, <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/40615>
- Gombert, J. (1992): *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014): *Introduction to Functional Grammar*, Londres-Nueva York: Routledge.
- Kaplan, N. (2004): “Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración”, en *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Karmiloff-Smith, A. (1983): “A note on the concept of ‘metaprocedural processes’ in linguistic and non-linguistic development”, en *Archives de Psychologie*, nº 51, 35-40.
- McGhee, P.E. (2002). *Understanding and Promoting the Development of Children’s Humor*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing
- Martin, R. (2007): *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press
- Martin, J.R., White, P.R. (2005): *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire: Palmgrave.
- Martínez Egido, J.J. (2014): “El Humor en el artículo de opinión”, en *Feminismo/s*, nº 24, 117-141.
- Martínez Egido, J.J. (2016): “Humor y noticias económicas y financieras en la prensa española”, en *Lingüística española actual (LEA)*, XXXVIII/I, pp.161-185.
- Meyer-Hermann, R. (1988): “Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en el español hablado), en *Anuario de Estudios Filológicos*, XI, Cáceres: Universidad de Extremadura, 275-290.
- Otaola Olano, C. (1988): “La modalidad”, en *Revista de Filología Española*, LXVIII, 97-117.
- Pérez Sedeño, M^a E (2001): “Subjetividad y modalidad lingüística”, en *Epos. Revista de Filología*, 17, 57-70.
- Rodríguez Ponce, M^a I. (2012): “Apreciaciones sobre elementos valorativos y usos fáticos en el estilo comunicativo juvenil”, en *Sintagma: Revista de Lingüística*, Vol. 24, 7-21.
- Ruiz Gurillo, L. (2012): *La lingüística del humor en español*, Madrid: Arco-Libros.
- Timofeeva Timofeev, L. (2014): “El humor verbal en niños de educación primaria: desarrollo de la conciencia metapragmática”, en *Feminismo/s*, 24, 195-219.
- Verschueren, J. (2002): *Para entender la pragmática*, Madrid: Gredos.
- Vigara Tauste, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid: Gredos.
- Yus, F. (2016): *Humour and Relevance*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.