

70/2017

ESTRATEGIAS PARA CONSTRUIR HUMOR. LAS FIGURAS RETÓRICAS EN
RELATOS HUMORÍSTICOS DE NIÑOS DE 8 Y 12 AÑOS

Carmen Marimón Llorca

Universidad de Alicante

marimon@ua.es

Resumen

Las figuras retóricas han sido consideradas desde la Antigüedad como recursos esenciales para la consecución del humor verbal. En este trabajo nos proponemos comprobar cómo utilizan niños y niñas de 8 y 12 años las figuras retóricas para conseguir efectos humorísticos en narraciones motivadas. Para ello se han escogido siete mecanismos retóricos recurrentes para crear humor verbal que, además, se encuentran entre los recursos expresivos propios de escolares entre las edades objeto de estudio. Son los siguientes: repetición, comparación, hipérbole, oposición, onomatopeya, metáfora y juegos de palabras. Mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de las ocurrencias se quieren estudiar los detalles de su uso en término de variabilidad, tendencias comunes, progresión en la forma de expresar el humor mediante el recurso, así como la proximidad con los usos canónicos de la figura correspondiente.

Marimón Llorca, Carmen. 2017.

Estrategias para construir humor. Las figuras retóricas en relatos humorísticos de niños de 8 y 12 años

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 70, 78-105.

<http://www.ucm.es/info/circulo/no70/marimon.pdf>

<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56317>

© 2017 Carmen Marimón Llorca

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac) <http://www.ucm.es/info/circulo>

Universidad Complutense de Madrid ISSN 1576-4737 <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>

Palabras clave: humor, figuras retóricas, discurso, metapragmática

Abstract

Strategies to build humour. Rhetorical figures in 8 and 12-year-old children's humour stories.

Rhetorical figures have been considered since Ancient times as essential resources for the achievement of verbal humor. In this work, we aim to verify how children aged 8 and 12 use rhetorical figures to achieve humorous effects in motivated narratives. To this end, seven recurring rhetorical mechanisms have been chosen to create verbal mood. Moreover, these are among the characteristic expressive resources of schoolchildren between the ages under study. They are: repetition, comparison, hyperbole, opposition, onomatopoeia, metaphor and puns. Through the quantitative and qualitative analysis of occurrences we wish to study the details of its use in terms of variability, common tendencies, progression in the way of expressing humor through the resource as well as the proximity to the canonical uses of the corresponding figure.

Keywords: humour, rhetorical figures, discourse, metapragmatics

Índice

1. Introducción

2. Fundamentos teóricos

2.1. El estatuto ontológico del humor: la ruptura de las expectativas

2.2. Las figuras retóricas como mecanismos para generar humor

2.3. El desarrollo de la conciencia metapragmática y la creatividad verbal en etapas infantiles

3. Hipótesis

4. Resultados cuantitativos

5. Discusión

5.1. La hipérbole

5.2. La repetición

5.3. Otras figuras

6. Conclusiones

Agradecimientos

Bibliografía

1. Introducción

De entre las distintas estrategias verbales que pueden ser utilizadas para conseguir efectos humorísticos con las palabras, las figuras retóricas constituyen un conjunto de recursos de primer orden. Entendidas como un “corpus de artificios lingüístico-discursivos codificados secularmente bajo el ámbito general de los clásicos términos figuras y tropos” (Mayoral, 1994:13), son “un elenco, perfectamente estructurado de los dispositivos de la expresión lingüística” (Albaladejo, 1989: 123) que afecta a todos los niveles del lenguaje -fonético, morfológico, sintáctico y léxico semántico- y que permite orientar intencionalmente el discurso. En la medida en que para la construcción del humor verbal, las elecciones léxicas, gramaticales y fónicas, como señala Ruiz Gurillo (2012: 39) resultan determinantes, es posible suponer que muchos de los mecanismos que componen el corpus retórico son susceptibles de ser utilizados en el discurso con fines humorísticos.

A lo largo de las distintas etapas de desarrollo de su conciencia metapragmática, como se ha visto en la introducción, los niños y las niñas van adquiriendo la capacidad de manejar de forma consciente y reflexiva el lenguaje. De forma paralela, entre los ocho y los doce años se produce el desarrollo de la competencia humorística, de manera que los cambios cualitativos y cuantitativos en el manejo de los mecanismos expresivos susceptibles de generar humor a través del lenguaje son, en estas etapas, sustanciales.

El objetivo de este trabajo es comprobar el uso que niños y niñas de 8 y 12 años realizan de las figuras retóricas para provocar humor en narraciones motivadas. Para realizar el estudio se han seleccionado siete mecanismos retóricos que reúnen la doble condición de (a) ser recurrentes para la generación de humor (b) formar parte de los recursos expresivos propios de escolares en las edades objeto de estudio. Son los siguientes: repetición, comparación, hipérbole, oposición, onomatopeya, metáfora y juegos de palabras. A través del análisis de las 160 narraciones escritas por niños y niñas de 12 años y las 140 escritas por niños y niñas de 8

años, que conforman el corpus, se podrá comprobar cuáles son las figuras más y menos utilizadas, si hay tendencias comunes y cuáles son las diferencias respecto a su uso en las narraciones realizadas por escolares de ocho y doce años. Por otra parte, nos proponemos clasificar los usos de cada uno de los mecanismos retóricos –qué tipo de repetición, qué hipérbolos, cuáles juegos de palabras- y comprobar así el progreso en el manejo del recurso, la variabilidad, la existencia de tendencias comunes y los puntos de contacto con los usos canónicos de la figura correspondiente. Este trabajo quiere ser una aportación al estudio ontogenético de la capacidad de los individuos para manejar el lenguaje con el fin de construir deliberadamente discursos humorísticos; e igualmente, busca aportar datos sobre la funcionalidad de las figuras retóricas y su manejo consciente en etapas tempranas. Se adopta una perspectiva pragmático-discursiva amplia que permite observar el humor como un fenómeno metapragmático, y las figuras retóricas como estrategias verbales orientadas a la consecución de fines.

2. Fundamentos teóricos

2.1. El estatuto ontológico del humor: la ruptura de las expectativas

A través de toda la historia del pensamiento, desde sus orígenes en Grecia, se ha intentado definir esa manifestación particular de la naturaleza humana –“no hay comicidad fuera de lo propiamente humano”, afirma Bergson (2011:10)– que se denomina humor (Attardo, 1994). Como recuerda Iglesias (2000: 439-442), según el ángulo desde el que se analice, el humor puede ser caracterizado como la expresión de un estado anímico, una fuente de placer, una actitud de superioridad, un medio de conocimiento, un gesto social, un instrumento de crítica, una forma de expresión artística y, desde luego, como una estrategia discursiva. El hecho de hacer reír se arraiga en lo más profundamente humano y, por tanto, es posible abordarlo desde la multiplicidad de lados que conforman su naturaleza.

Porque, en definitiva, ese “homo ridens” –el más sutil, el más difícil de someter y embaucar, en palabras de Darío Fo– es el mismo “zoon politicon” aristotélico, -cuya forma de existencia es a través del discurso–en–sociedad–, y el mismo “homo sapiens” que, ante la incongruencia de la vida misma, como señala Rivero (2008: 257) puede ofrecer dos tipos de respuesta “aquella que pretende resolver la incongruencia, a saber, la filosofía, y aquella que la festeja sin remediarla: la risa.” Provocar deliberadamente el humor es una tarea consciente que

requiere de una actividad cognitiva y de un vehículo de expresión. Aunque se puede hacer humor a través de medios visuales que van desde el movimiento del propio cuerpo –mimo, pantomima– a otras manifestaciones como la pintura, el dibujo, la caricatura, las imágenes estáticas o en movimiento, etc, el lenguaje, la palabra, instrumento expresivo privilegiado del ser humano, es, sin duda, uno de los medios esenciales de producción del humor. A pesar de que no hay un acuerdo absoluto sobre qué es lo que provoca el humor y cómo formalizarlo y analizarlo, una de los rasgos identificadores de un enunciado humorístico es la ruptura de la lógica a través del esquema incongruencia-resolución. Aunque esta perspectiva no es compartida por todos los teóricos del humor, es uno de los puntos de partida de las principales teorías sobre el humor verbal: la Teoría de la Relevancia y la Teoría General del Humor Verbal (TGHV). Desde el relevantismo, el humor– señala Iglesias–, “se produce por una violación del código, un respuestas imprevista y, en consecuencia, altamente significativa” (Iglesias, 2000:443). Para Yus (2016: 66), la Teoría de la Relevancia puede proporcionar una explicación cognitiva “of why certain senses of words are selected (and eventually rejected), or why certain framings of the situations depicted in the joke can be manipulated for the sake of incongruity [...] in order to generate humorous effects”.

Por su parte, la TGHV ha conceptualizado esa ruptura de la lógica como “oposición de guiones” (Attardo y Rankin, 1991; Attardo, 2001). Esta oposición de guiones y su resolución se hacen evidentes y consiguen el efecto humorístico gracias a una serie de mecanismos lógicos que Attardo, Hempelmann y Di Maio, (2002:18 apud Ruiz Gurillo 2012:27-28) denomina “recursos de conocimiento”. Estos se refieren, por una parte, a las relaciones sintagmáticas que se producen en el espacio enunciativo, y, por otra, a la naturaleza de los razonamientos que se llevan a cabo. Se trata de una clasificación compleja y discutible, pero lo que interesa saber aquí es que tanto en el caso de las relaciones sintagmáticas como en el de los razonamientos, están implicados procedimientos retóricos de larga tradición, como la exageración (hipérbole) –mecanismo lógico basado en el razonamiento imperfecto–; la analogía (comparación)– mecanismo lógico basado en el razonamiento correcto–; el paralelismo y la yuxtaposición –mecanismos lógicos basados en las relaciones sintagmáticas de tipo espacial– y el quiasmo –mecanismo lógico basados en las relaciones sintagmáticas de inversión–. En la revisión de la teoría que realiza Ruiz Gurillo en 2012, los aspectos lingüísticos de la TGHV se refuerzan y se presta especial atención a las marcas e indicadores lingüísticos –entre ellos las figuras retóricas–, que son lo que, en última instancia, permiten realizar los procesos inferenciales que, en opinión de la autora, “se producen como una

infracción del principio de informatividad propuesto por Levinson (2000)” (Ruiz Gurillo, 2012: 39-40).

Como es de suponer, cuando el humor tiene como único vehículo expresivo el material verbal y como canal de transmisión el medio escrito, los recursos lingüísticos adquieren el máximo protagonismo pues son los que soportan toda la responsabilidad de provocar esa ruptura de las expectativas que da lugar a la risa. Como mostraremos a continuación, las figuras retóricas realizan una buena parte de ese trabajo. Y lo que es más importante, muchos de los recursos del lenguaje figurado son ya utilizados de forma intencional en las narrativas humorísticas infantiles desde edades tempranas.

2.2. Las figuras retóricas como mecanismos para generar humor

Lo que hoy llamamos figuras retóricas son, como señalamos al principio, un catálogo organizado de posibilidades expresivas en todos los niveles para ser utilizadas en relación con fines comunicativos. Están a disposición de los hablantes aunque, advierte Spillner (1979: 174-175), “Sólo alcanzan su efecto específico en la realización textual, pero hasta que no actúan ante un lector [...] tampoco se les puede adjudicar a priori un efecto estilístico.” Esta necesidad de adecuar los recursos expresivos a los fines discursivos, a los contextos y a los auditorios, dio lugar a que, desde los primeros escritos sobre el discurso, se propusieran conjuntos de recursos para ser utilizados en determinados tipos de textos. El lenguaje se entiende así como un sistema semiótico que permite al hablante seleccionar, de entre todas las opciones posibles, aquellas que se ajustan a sus necesidades, a la naturaleza de los destinatarios y a los contextos de uso.

El primer texto teórico en el que encontramos una relación entre la risa y los recursos expresivos capaz de provocarla es en el llamado “Tractatus Coislinianus” –supuesta segunda parte de la Poética de Aristóteles–, descubierto en 1839 y publicado por Lane Cooper en 1922. Para el autor del tratado, la risa puede surgir bien de la dicción (o expresión), bien de las cosas (o contenido). Y señala a continuación las figuras correspondientes (utilizamos la traducción al español de Alardo 2002). Así, la risa a través de la dicción, se consigue por el uso de homónimos, sinónimos, charlatanería (repeticiones), parónimos, formados por adición y substracción, diminutivos, inversiones del sentido por la voz o por otros medios del mismo tipo (gestos, movimientos), gramática y sintaxis. Por su parte, la risa causada por las cosas ocurre por las siguientes razones: Por asimilación de lo que es mejor a lo que es peor; de lo

que es peor a lo que es mejor, por engaño, por lo imposible, por lo posible e inconsecuente, por lo inesperado, por la degradación de los personajes, por el uso de danza pantomímica, cuando uno que tiene poder, descuidando las cosas grandes, se ocupa de las menos valiosas, cuando la historia se descoyunta y no tiene concordancia. Encontramos aquí el primer catálogo razonado de la naturaleza de las relaciones sintagmáticas y de los tipos de razonamientos asociados al humor.

Cicerón, en su “Tratamiento de lo risible” incluido dentro de su obra *Sobre el orador* (utilizamos la edición de Iso 2002. Se citara por párrafos), señala qué medios provocan la risa. Al igual que en el *Coislinianus*, distingue aquellos que se basan en las palabras de los que tienen que ver con la situación aunque, a diferencia de aquel, incluye también aquí estrategias discursivas capaces de crear situaciones cómicas como la ironía (Marimón, 2009) o la comparación. Entre otros recursos lingüísticos y figuras retóricas señala la ambigüedad, la paronomasia, la metáfora, la contraposición de términos, los dobles sentidos, la incoherencia o la sinonimia. Y termina “Pues la risa se provoca burlando las expectativas, burlándose de los rasgos de los demás, resaltando el parecido con lo deforme, con la ironía, diciendo cosas un tanto extravagantes y criticando tonterías...” (289). Desde el Renacimiento, las distintas “Poéticas de la risa” – Pinciano, Cascales, Masdeu...– (Checa, 1999) han propuesto recursos vinculados con la posibilidad de crear textos humorísticos, con los efectos de estos textos, su funcionalidad, sus ventajas, moralidad, etc. No hay un catálogo cerrado de recursos verbales para el humor, pero existe coincidencia en señalar aquellos que más se relacionan en todos los niveles con las ideas de oposición, incoherencia o ruptura de expectativas: juegos de palabras como el calambur la paronomasia o la dilogía en el nivel fonológico; paralelismos y repeticiones en el nivel sintáctico; y metáforas, comparaciones, hipérbolos, antítesis e ironías en el nivel semántico, entre otros. Como vimos anteriormente, la TGHV hace referencia prácticamente a esos mismos mecanismos de naturaleza lógica y de combinación sintagmática para intentar delimitar qué es lo que provoca el humor en relación con el uso de la lengua.

Un aspecto en el que parecen estar de acuerdo las perspectivas lingüísticas actuales es en que tanto el uso del lenguaje figurado como el ejercicio del humor suponen un nivel alto de reflexividad –de ahí su naturaleza metalingüística–, y se manejan intencional y contextualmente –de ahí su valor como manifestación de la conciencia metapragmática del hablante–. Hacer humor verbal de forma intencional requiere, por tanto, un determinado

grado de madurez y, en este sentido, es un indicador de primera magnitud para comprender cómo evoluciona y se construye la conciencia metapragmática en los individuos.

2.3. El desarrollo de la conciencia metapragmática y la creatividad verbal en etapas infantiles

El desarrollo de la conciencia metapragmática, como se señala en el capítulo 1/Introducción de este volumen, es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo general y, en particular, al de la competencia para manejar el lenguaje que tenemos los seres humanos (Crespo, 2009:230-33; 2009:12; 2010: 189). Una parte de esta se manifiesta a través de la capacidad para crear y comprender enunciados humorísticos. Los estudios a este respecto de Gombert (1992) y Martin (2007), entre otros, no sólo han servido para comprender la evolución y las etapas en el manejo de la risa y el humor en las etapas infantiles, sino que han confirmado algunas asunciones básicas relacionadas con las teorías generales sobre el humor, como, por ejemplo, su relación con la percepción de la incongruencia. Según Martin, la risa en los niños surge ante acciones “that are unexpected or incongruous with regard to the child’s developing cognitive schemas” (2007: 23), tal y como parece suceder en los adultos. En esta toma de conciencia de la incongruencia como causante de la risa, el lenguaje se ve involucrado desde las primeras etapas, pero es sobre todo a partir de los siete años cuando el niño entra en la etapa operacional y es capaz de manejar esquemas mentales que puede manipular, cuando sus recursos para la expresión verbal del humor se multiplican. A partir de ahora será capaz de reconocer la ambigüedad, los dobles sentidos y los juegos de palabras, puede reconocer el humor basado en inconsistencias lógicas y es capaz del lenguaje inferencial (Martin, 2007: 24). Ya en la adolescencia podrá, además, elaborar un pensamiento crítico, abstracto y más flexible que también aplicará a las formas de expresión humorística. Como veremos en el análisis del uso de las figuras retóricas en las narraciones humorísticas infantiles, es posible observar una diferencia sustancial tanto en la cantidad como en la variedad de figuras que utilizan los niños de 8 y 12 años e igualmente en la medida en que estas son utilizadas para provocar humor.

Paralelamente al desarrollo de la conciencia metapragmática y en estrecha relación con ella está el desarrollo de la creatividad verbal. En un estudio pionero, Rachel Desrosiers (1978) establece una serie de criterios para medir la creatividad gracias a los cuales se podría distinguir lo que la investigadora denomina un lenguaje neutro de uno figurativo. De su experimento, para el que utiliza narraciones infantiles de niños entre cinco y doce años, concluye, entre otros aspectos, que el uso de figuras es lo que marca la diferencia entre un

texto infantil creativo y otro que no lo es:

“La estructura creativa de los textos infantiles se fundamenta en un juego de figuras. La distancia que separa el texto creativo del texto no creativo se define por el uso o no uso de figuras en el plano lingüístico y morfológico” (Desrosiers, 1978: 138)

Del listado de figuras encontradas señala entre las más frecuentes la personificación, la coordinación, los juegos rítmicos, la repetición, la metáfora, la comparación o la metonimia. Experimentos posteriores (Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007; Aguirre y Alonso, 2008) han mostrado que, en efecto, los niños son conscientes de las consecuencias de manipular el lenguaje y que son capaces de hacerlo sin ningún tipo de instrucción previa al respecto, de manera espontánea, intuitiva y constructiva. Las mismas autoras sin embargo han destacado la diferencia cualitativa y cuantitativa en el uso de las figuras que supone la instrucción -aunque como afirma Martínez Esquerro (2002), no vale cualquier tipo de aprendizaje-. Es de esperar, pues, que cuando a un escolar se le invita a realizar una narración humorística recurra para construir el humor a los recursos que, de forma intuitiva o aprendida, ha manejado hasta entonces tanto para crear historias como para hacer bromas. Y estos coinciden esencialmente en un grupo limitado de figuras retóricas, aquellas que, en la etapa correspondiente de su desarrollo cognitivo, marcan el estadio de la evolución de la función poética del lenguaje tanto en los ejes paradigmático como sintagmático (González Moeyra, 2004).

3. Hipótesis

A partir de los estudios revisados proponemos las siguientes preguntas de investigación:

¿Seleccionan el mismo tipo de figuras retóricas los escolares de 8 y 12 años cuando tienen que construir un relato humorístico?

¿Hay diferencias en el uso que realizan de esas figuras para provocar humor entre los escolares de 8 y 12 años?

A partir del análisis de las ocurrencias en el corpus ¿es posible establecer una hipótesis acerca de qué entienden los niños y niñas de 8 y 12 años por humor?

¿Coincide su concepto con las definiciones clásicas proporcionadas para los adultos?

En los apartados siguientes intentaremos dar respuesta a estas preguntas a través del análisis de la presencia de figuras retóricas en 160 relatos humorísticos de escolares de 12 años y en

140 de 8 años pertenecientes a colegios públicos y privados de la provincia de Alicante [ver artículo Timofeeva]. En ellos se podrá observar cómo utilizan los escolares el lenguaje figurado para generar comicidad, si lo hacen igual en distintas etapas, y qué se entiende por humor a esas edades. Se mantendrá en todos los casos la ortografía y redacción original.

4. Resultados cuantitativos

De entre los indicadores elegidos para estudiar la expresión del humor verbal a través de narraciones motivadas, se seleccionaron un conjunto de figuras retóricas representativas pertenecientes a los tres niveles del lenguaje, como se observa en el siguiente cuadro 1:

Planos del lenguaje	Recursos del lenguaje figurado
Plano fonológico	Juegos de palabras, onomatopeyas
Plano morfosintáctico	Repeticiones
Plano semántico	Hipérboles, antítesis, metáforas, comparaciones

Figura 1

Todas ellas forman parte de la tradición teórica sobre las figuras retóricas para generar humor, además de encontrarse entre los recursos de la creatividad verbal utilizados por los escolares en edades tempranas (vid. apartados 2.3 y 2.2 de este trabajo). A continuación, se muestran las gráficas y las tablas en las que se representan el número de ocurrencias y el porcentaje de uso de cada una de las figuras en las narraciones de 12 y 8 años respectivamente.

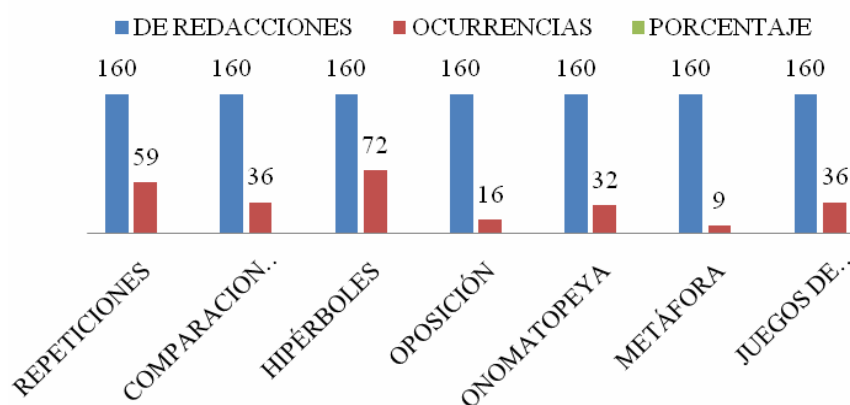


Figura 2: Figuras retóricas (12 años)

Figuras retóricas	Redacciones	Ocurrencias	Porcentaje
Hipérboles	160	72	45,0%
Repeticiones	160	59	36,9%
Comparaciones	160	36	22,5%
Juegos de palabras	160	36	22,5%
Onomatopeya	160	32	20,0%
Oposición	160	16	10,0%
Metáfora	160	9	5,6%
Número total de ocurrencias		260	

Figura 3

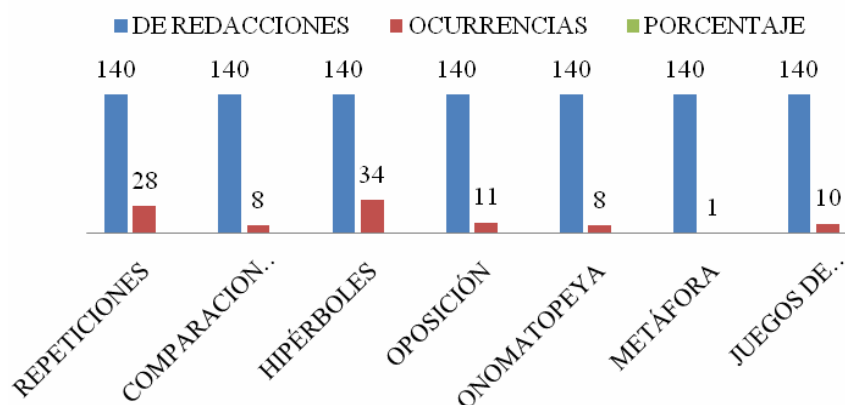


Figura 4: Figuras retóricas (8 años)

Figuras retóricas	Redacciones	Ocurrencias	Porcentaje
Hipérboles	140	34	24,2%
Repeticiones	140	28	20%
Oposición	140	11	7,8%

Juegos de palabras	140	10	7,1%
Comparaciones	140	8	5,7%
Onomatopeya	140	8	5,7%
Metáfora	140	1	0,7%
Número total de ocurrencias		100	

Figura 5

El análisis cuantitativo de la presencia de recursos propios del lenguaje figurado en redacciones humorísticas de escolares de 8 y 12 años ha puesto de manifiesto algunos datos:

Destaca la mayor densidad de figuras retóricas en relatos realizados por escolares de 12 años que en los relatos de escolares de 8 años. Frente a las 260 ocurrencias sobre un total de 160 muestras de escolares de 12 años, en las narraciones de escolares de 8 años encontramos sólo 100 ocurrencias de figuras retóricas sobre un total de 140 muestras. La explicación a esta diferencia se corresponde con las distintas etapas de desarrollo cognitivo en la que se encuentran unos y otros. Los niños y niñas de ocho años apenas acaban de entrar en la etapa operacional por lo que su capacidad para el pensamiento abstracto y para la reflexión metalingüística es aún escasa (Gombert, 1992: 93-120). Por otra parte, el dominio de la lecto-escritura es aún vacilante por lo que tienen más dificultades para expresar la incongruencia humorística. Por su parte, los escolares de 12 años presentan una mayor madurez cognitiva y un dominio mayor de la expresión escrita por lo que sus recursos para provocar humor verbal también se multiplican. El análisis cualitativo de las ocurrencias permitirá establecer criterios más ajustados.

Los datos muestran una clara coincidencia en los recursos que aparecen utilizados con mayor frecuencia en ambos grupos, a saber, las hipérboles y las repeticiones. Aunque a continuación entraremos en detalles sobre ambos recursos, haremos notar que la hipérbole es, con diferencia, el tropo más utilizado en el lenguaje coloquial y uno de los recursos más habituales para provocar comicidad. En cuanto a la repetición, se trata de un recurso fuertemente vinculado a la oralidad. Es esencial en la interacción dialógica y caracteriza los textos con orientación a la oralidad, por lo que resulta razonable que los escolares, familiarizados con canciones, poesías y relatos en los que la repetición ocupa un lugar estructural, empleen ese recurso conocido para construir sus relatos humorísticos.

Una diferencia importante relacionada también con los distintos momentos de maduración en que ambos grupos se encuentran, tiene que ver con el uso que los escolares de 8 y 12 años realizan de las otras figuras retóricas. Los escolares de 8 años se limitan prácticamente a utilizar las dos figuras nombradas hipérbole y repetición, con una diferencia en el porcentaje de estas dos con respecto a la inmediatamente siguiente en frecuencia –oposición y juegos de palabras– de 12 puntos porcentuales. Los niños y niñas de 12 años, aunque coinciden como hemos visto en utilizar preferentemente la hipérbole y la repetición, manejan también otro bloque importante de figuras –comparaciones, juegos de palabras y onomatopeyas– con un porcentaje del 22,5% para las dos primeras y de un 20% para la última.

Finalmente, en ambos grupos la metáfora es el recurso menos usado –un 5,6% en el caso de los escolares de 12 años y un 0,7% en los de 8–. Sin embargo, como se verá, las metáforas aparecen asociada a otros recursos, como la hipérbole o el uso del lenguaje prefabricado por lo que su uso, en realidad, es totalmente inconsciente. Este hecho encaja perfectamente con las propuestas de Gombert (1992: 85-88) que, haciéndose eco de numerosos estudios, señala que los niños y niñas no son realmente conscientes de estar manejando metáforas sino que, cuando las usan, se trata de un mecanismo para transferir algún tipo de significado por lo que “the utterance which is taken to be metaphor is only denotation” (Gombert, 1992: 86).

5. Discusión

5.1. La hipérbole

La hipérbole es una figura de pensamiento que “se basa en la exageración consistente en poner las posibilidades semántico-extensionales y semántico-intensionales en su límite máximo e incluso transgredirlas” (Albaladejo, 1989:141). Se trata de un recurso descriptivo, valorativo y evaluativo, con connotaciones emocionales (Carston-Wearing, 2015: 81) mediante el cual se engrandecen o empequeñecen cualidades –asunto en el que insiste Mayoral (1994)–, objetos o acciones (Fernández, 1984: 74). Aunque resulta ser siempre una trasgresión de la realidad, para causar su efecto “no debe rebasar los límites de la verosimilitud” (Mortara Garavelli, 1991: 205). En este sentido, en un trabajo sobre las posibilidades de identificación de la hipérbole en el discurso, Burgers y otros (2016: 166) señalan tres “core characteristics” de la hipérbole:

“(1) involves a scale (2) contains a contrast of magnitude between propositional and intended

meaning, with the propositional meaning being `larger´ than the intended meaning and (3) hyperbole should be seen in the light of the ontological referent discussed”.

En cuanto a los tipos de hipérbole, Lausberg (2003) distingue entre una hipérbole pura, referida al espacio y al tiempo, y una combinada que se relaciona con otros procedimientos como la metáfora, la comparación o la ironía. Otros autores prefieren distinguir entre hipérbolos cuantitativas, referidas a las dimensiones de un objeto o acontecimiento e hipérbolos cualitativas, en las que se evalúa de forma exagerada un objeto o acontecimiento para ponderarlo o denigrarlo. Es, precisamente, el desbordamiento conceptual que supone la hipérbole lo que la convierte en un recurso destacado para generar humor, en particular en su uso en las descripciones debido a la posibilidad que ofrece de presentar lo inesperado y sorprendente.

Tanto los escolares de 12 años como los de 8 recurren muy frecuentemente a este recurso para dotar de comicidad a su texto. Comenzaremos –en todos los casos– por las narraciones de los niños y niñas de 12 años, mucho más relevantes en el uso de figuras retóricas tanto cuantitativa como cualitativamente, y terminaremos por las de 8, lo que nos permitirá observar las diferencias en el uso de los recursos entre ambos grupos de edad

a) Redacciones de 12 años: motivados por el tema propuesto (un día se despiertan siendo unos insectos), las hipérbolos humorísticas son utilizadas mayoritariamente con finalidad descriptiva. De las 72 hipérbolos detectadas, 45 –el 62,5%– son cuantitativas y 27 –el 37,5%–, cualitativas.

Entre las primeras, las hay que se refieren a las dimensiones temporal y espacial, como vemos en los siguientes ejemplos:

Temporal:

- (1) “Estuve horas y horas buscando otro insecto” (12,14-15SO7).
- (2) “Tardé unos 15 minutos en llegar al lavabo para mirarme en el espejo” (12,14-15IO38).
- (3) “Ya han pasado 345.383.252 años” (12,14-15AA37).

Espacial:

- (4) “Recorrimos más bosques, ríos, lagos” (12,14-15SA3).

(5) “Me encontraba en un salón (dentro de un vaso)” (12,14-15SA15).

(6) “Todo el universo se había convertido en el mundo abeja” (12,14-15AO49).

En todos los casos se trata de hacer ver al destinatario una escala distinta a la habitual, donde los objetos y los individuos son exageradamente grandes o pequeños, los tiempos y los espacios extraordinariamente dilatados. En el caso de (2) y (5) el efecto cómico se produce porque el destinatario puede considerar creíbles las nuevas escalas a las que tiene que hacer frente el protagonista y resultarle así un escenario verosímil y risible a la vez. Los ejemplos (3) y (6) basan su comicidad en la desmesura, poco probable incluso en el mundo imaginado por lo que la comicidad tiende más hacia lo grotesco

Algo parecido ocurre con otros grupos de hipérboles utilizadas para describir el propio cuerpo o los objetos:

(7) “Me sentía muy diminuta, todo el mundo era gigante” (12,14-15SA26).

(8) “Y al ponerme las zapatillas, eran enormes, cabía dentro” (12,14-15SA25).

En el caso de (7), la hipérbole se intensifica al producirse la antítesis diminuta/gigante.

Finalmente, hay un grupo de hipérboles que sirven para cuantificar cantidades y/o dimensiones:

(9) “Había millones de hormigolandias en el mundo” (12,14-15IO38).

(10) “Me llevaba a un tipo de tela de araña gigantesca con muchísimas arañas” (12,14-15IO47).

(11) “No mostró interés en contestarme, pero al ciento décimo tercera vez me contestó” (12,14-15AO2).

(12) “Antes de ir a darle su merecido me bebí como 50 vasos de Fanta” (12,14-15IA13).

En el ejemplo (10) se combina la dimensión con la cantidad, multiplicando así el efecto hiperbólico. En el ejemplo (12) destaca la implicación emocional y de deseo cumplido que, sin duda, provoca la risa de los lectores de su edad. En el (11), la hipérbole podría incluir un contenido irónico en la medida en que evalúa la actitud displicente del receptor a través de una exageración cuantitativa.

El resto de hipérboles son de naturaleza cualitativa y, en bastantes casos, están asociadas a metáforas lexicalizadas que dan lugar a unidades fraseológicas. Es el caso de las siguientes:

- (13) “Salí de ahí pitando” (12,14-15SO6).
- (14) “Casi me muero al ver a mi madre mariposa” (12,14-15AO40).
- (15) “Por fin voy a salir de aquí ¡esto es un infierno!” (12,14-15AA42)
- (16) “Se quedaron de piedra” (12,14-15IO15).
- (17) “Dio un grito que probablemente se oyó hasta en China” (12,14-15AA44).

Se trata de expresiones frecuentes en el lenguaje coloquial que aquí se utilizan, por su efecto intensificador, para describir estados y acciones extremadas, propias de la situación inverosímil en la que se encuentra el protagonista del relato, y de las que se espera un efecto humorístico.

b) Redacciones de 8 años: La motivación de la redacción en este caso era la posibilidad de ir a la escuela en Marte por lo que la mayoría de las hipérboles están dirigidas a caracterizar el mundo increíble que se encuentran en el planeta. Así, se utilizan para describir a los habitantes (18) y (19), los lugares (20) y (21), las edades (22) y (23) o la cantidad (24) y (25):

- (18) “tenia 20 ojos y 3 bocas y 10 narices y 8 brazos” (8,14-15AA36).
- (19) “Mi profesor tiene 102 brazos” (8,14-15MO1).
- (20) “Los podéis ir a jugar al sol” (8,14-15IA26).
- (21) “viajan por todas las estrellas del Universo” (8,14-15IA28).
- (22) “Irene es muy guapa y tiene 1400 años” (8,14-15AA12).
- (23) “Hay uno raro que se llama Daniel y tiene 2100 años” (8,14-15AA12).
- (24) “En la clase hay setecientos alumnos” (8,14-15BA2).
- (25) “Y hay 9000 alumnos” (8,14-15BO8).

La búsqueda del efecto cómico en todos los casos descansa, precisamente, en lo radicalmente inverosímil, en la exageración totalmente desmedida, en la expresión de lo que no puede ser ni en la imaginación. Se trata de un humor basado en la incongruencia visual, donde la risa procede de imaginar a un profesor con 102 brazos o una clase con cientos de estudiantes juntos, pero en el que no hay ninguna posibilidad de resolución.

5.2. La repetición

La repetición de palabras, grupos de palabras o incluso oraciones enteras en un enunciado es un fenómeno que va más allá del lenguaje figurado y que tiene sus orígenes en las formas más primitivas de expresión artístico-verbal. Repetir asegura la buena comprensión del mensaje, pero, sobre todo, transporta a un terreno conocido, a ecos que ya resuenan en la mente. Escuchar lo ya sabido, el placer del reconocimiento, es propio de sociedades –e individuos– en proceso de construcción que requieren unas formas de expresión en las que puedan reconocer la identidad buscada. Los géneros poéticos orales –romances, cuentos y fábulas en prosa y en verso, cantos asociados a los ciclos de la vida y de la naturaleza, invocaciones, conjuros etc– soportan toda su estructura composicional en la repetición de patrones. Ese estilo de vida verbomotor (Ong, 1982:72) es el que resuena en las canciones, los cuentos y los estribillos infantiles que utilizan estructuras repetitivas para asegurar la comprensión y proporcionar al niño la seguridad de lo ya conocido.

Como figura retórica, la repetición tiene una preceptiva exhaustiva y compleja que detalla su funcionalidad discursiva –énfasis, reiteración, recapitulación– y sus valores rítmicos en la construcción textual –anáfora, reduplicación, epanadiplosis, gradación–. En los últimos años, la repetición ha sido objeto de estudio por parte de la lingüística, particularmente en sus aspectos pragmáticos –como procedimiento de reformulación o de refuerzo argumentativo, como estrategia emocional (Camacho Adarve, 2009)– o dialógicos en la conversación espontánea –en los pares pregunta/respuesta., etc.– .

El grueso de nuestro análisis recaerá sobre la repetición monológica, es decir, la que se produce en las secuencias narrativas o descriptivas de las redacciones. En cuanto a las dialógicas, aparecen en las redacciones de los escolares de 12 años cuando utilizan el estilo directo en forma de diálogos. Recurren entonces a fórmulas ritualizadas de intervención que implican repeticiones, como los saludos: “Hola, Hola” el uso de marcadores conversacionales del tipo “Vale, vale”, “sí, sí”, “bien, bien”, “bueno, bueno”, o repeticiones que imitan la naturalidad del discurso espontáneo: “Nada, nada”, “Espera, espera, espera”. A pesar de su indudable valor discursivo no se analizarán aquí, pues no hemos encontrado en ellos intención humorística. Sin embargo, prácticamente todos los matices de la repetición monológica que hemos nombrado se encuentran en los relatos escolares analizados.

a) Redacciones de 12 años: En varias narraciones, las repeticiones parecen asociadas a formas propias de los cuentos infantiles, en las que se utiliza la repetición para dotar al relato de una

cierta carga onírica y despertar la imaginación. Los escolares las imitan para conseguir el mismo tipo de efecto:

(26) “canté y canté sin parar” (12, 14-15SA18).

(27) “volé y volé” (12, 14-15IO34).

(28) ” Y caí, caí, caí...” (12,14-15SA8).

Relacionado con este tipo de repetición se encuentran otras mediante las que se recrean, con clara intención humorística, nombres de juegos infantiles inventados y se presentan como propios, en este caso, del nuevo mundo de insectos en el que viven los protagonistas de los relatos:

(29) “el dica-dica” (12, 14-15IO34).

(30) “El salta, salta y tiro porque me toca” (12,14-15SO5).

(31) “El zampa, zampa sin parar” (12,14-15SO5).

En el curso de la narración, son frecuentes las repeticiones con valor de reformulación y con la intención de introducir un elemento que cause sorpresa y, por qué no, risa:

(32) “Pensaba que sería algún insecto disfrazado. Bueno, eso pensaba...” (12,14-15IO41).

(33) “Me caí, pero no me caí al suelo, me caí a algo peor” (12,14-15IA12).

(34) “Fui corriendo, corriendo no, volando” (12,14-15BA3).

Las estructuras paralelísticas establecen relaciones sintagmáticas reiterativas que, como en los ejemplos siguientes, sirven de preámbulo a la aparición de algo incongruente o no esperado, de donde resultará el efecto humorístico:

(35) “Yo era un tipo normal, vivía en un pueblo normal y tenía una vida normal” (12,14-15BO1).

(36) “Un día me levanté como siempre a las 7 de la mañana y como siempre, bajé a desayunar” (12, 14-15SA27).

La repetición tiene, en otras ocasiones, un valor enfático y emotivo como ocurre en la siguiente, donde la comicidad en este ejemplo la proporciona el hecho de que se va a cumplir su deseo (se convertirá en un insecto):

(37) “ojalá me convierta en un animal, ojalá me convierta en un animal” (12,14-15SA13).

La repetición literal de palabras en contacto es un recurso usado con frecuencia en las narraciones por su gran valor expresivo. Los escolares las utilizan para mostrar incredulidad y sorpresa ante un hecho, incluso vacilación y miedo como ocurre en (40):

- (38) “una...una...una luciérnaga” (12,14-15SA9).
- (39) “Miré al espejo y vi que era...era” (12,14-15SA27).
- (40) “Era un insecto, era, era un caracol” (12,14-15SA8).
- (41) “me...me llamó Pepe” (12,14-15SA15).

También se utilizan para intensificar una sensación:

- (42) “De repente me entra un mareo, mareo, mareo” (12,14-15SO19).
- (43) “Empezó a caer, y caer y caer y caer” (12,14-15SA25).
- (44) “Tiré tan fuerte, tan, tan fuerte” (12,14-15SA8).

o como una expresión valorativa:

- (45) “resulta que el saltamontes cantaba super, super bien” (12,14-15SA18).
- (46) “muy, muy, muy grande” (12,14-15SA4).
- (47) “Nos llevábamos bien, bien con ellos” (12,14-15IO25).

Como ocurría con la hipérbole, el efecto cómico parece residir aquí también en la exageración y en la percepción de lo insólito de las situaciones. La repetición de palabras en contacto pueden tener también un valor de reafirmación ante un hecho poco frecuente o increíble:

- (48) “Intentar hacer armas “¡ARMAS!” (12,14-15SO11).
- (49) “¡Era un bicho! Sí, un bicho” (12,14-15SA39).

Finalmente hay algunos casos en los que la repetición proporciona un distanciamiento irónico que provoca humor, lo que revela la existencia de una conciencia metapragmática desarrollada. Una prueba de ello es el hecho de que los estudiantes hayan utilizado el recurso de entrecomillar el término en su uso irónico, como se ve en los ejemplos (50) y (51):

- (50) “Todos pensamos que era un terremoto, pero los que hacían ese “terremoto” ¡eran los humanos!” (12,14-15SA15),
- (51) “Vi que apenas avanzaba [...] intenté seguir avanzando...En un minuto avanzaba un paso de humano. Mientras “avanzaba” ...” (12,14-15SA26).

b) Redacciones de 8 años: Como era esperable, el uso de la repetición por los escolares de 8 años resulta sensiblemente más sencilla y poco frecuente. El estilo directo está prácticamente ausente; sin embargo, hay algún intento de reproducir el discurso, como en el siguiente enunciado, en el que la repetición, al hacer referencia a un tema escatológico, tiene la intención de provocar la risa:

(52) “Había 98 niños en una clase y estaban meago pis, meago pis, ¡meagooooo pis!” (8,14-15AA18).

En otros casos se trata de preguntas retóricas formuladas con estructuras paralelas en las que la última abre la puerta a lo inesperado, como ocurre en el ejemplo (53). O, como en (54), la gracia está justo en la repetición de la idea:

(53) “¿Cómo serán? ¿Serán como yo? ¿Serán verdes?” (8,14-15IO35).

(54) “¡Pero porqué yo, pero porqué yo, pero porqué yo!” (8,14-15IA43).

El uso fundamental de la repetición es el enfático, tanto en la repetición literal de palabras en contacto como en otras más diseminadas. Así ocurre en los siguientes ejemplos:

(55) “Y un malvado hombre, muy muy malvado” (8,14-15IO36).

(56) “Las mascotas en camas super, super super cómodas” (8, 14-15AA9).

(57) “super super pequeños (refiriéndose a los profesores)” (8,14-15SA14).

(58) “Era muy pero que muy negro” (8, 14-15AO1).

(59) “El cole es una cueva gigante, las peonzas son gigantes. En el patio ay un castillo gugjante” (8,14-15BO9).

Como ocurría en las redacciones de 12 años, la orientación humorística de la repetición se encuentra muy próxima a la pretendida con el recurso a lo hiperbólico.

5.3. Otras figuras

Junto a la hipérbole y a la repetición, otros procedimientos, como la comparación, son utilizados por los escolares en la misma dirección de conseguir el efecto humorístico a través de la exageración y de la expresión de lo inesperado e inverosímil. El pensamiento analógico, que está en la base de este recurso, se muestra plenamente desarrollado hacia la adolescencia, pero, señala Martí (1978: 42), está presente desde el período preoperacional, etapa en la que los niños y las niñas se valen de la capacidad asociativa como la primera manera “de describir

objetos y situaciones”.

En los siguientes ejemplos, procedentes de las narraciones de escolares de 12 años se pueden observar distintos tipos de estructuras comparativas y diferentes valores de uso:

(60) “A penas era más grande que el errete de los cordones de mis zapatillas” (12,14-15SA25).

(61) “Empecé a caminar más despacio que un caracol” (12,14-15SA26).

(62) “Algo gigante, que parecía ser un matamoscas, mató a M^a Mosquita” (12,14-15AO11).

(63) “Me levanté el 18 de julio en mi cama, que parecía el desierto del Sahara” (12,14-15BO8).

(64) “Me gusta la madera como una termita simple” (12,14-15IO29).

(65) “Empecé a dar revoloteos por la casa; Como un hombre borracho a las 2 de la mañana!” (12,14-15MA8).

(66) “Tienes un negativo como una casa de grande” (12,14-15SA35).

En alguna de ellas se intenta provocar la risa mediante comparaciones más o menos insólitas, como ocurre en (60) (63) (64) y (65). En (61) y en (66) se recurre a comparaciones codificadas y reconocibles, mientras que en (62), el procedimiento se combina con la repetición parcial del mismo lexema y el uso de diminutivos para acentuar la antítesis entre “gigante” y “mosquita”.

En las narraciones de 8 años aparecen también comparaciones con fuerza descriptiva y sentido del humor, como las siguientes:

(67) “Y los marcianos son muy peludos y parecen arbustos marrones” (8,14-15MO15).

(68) “Me imagino que serán como pulpos” (8,14-15IA19).

Se trata de comparaciones en términos más concretos y cercanos y, como observábamos en las hipérboles, con más valor visual.

Un caso especial en el conjunto de figuras retóricas que estamos analizando lo constituye la antítesis o contraste. Consiste básicamente en presentar ideas opuestas, que, lingüísticamente “pueden manifestarse entre palabras aisladas, frases u oraciones” (Azaustre, A., Casas, J., 1997: 117). En efecto, la expresión verbal de esa contraposición de ideas se manifiesta a

través del uso de antónimos en el nivel léxico, y, en el ámbito discursivo, mediante recursos argumentativos gramaticales, pragmáticos y semánticos. Se trata de una figura muy rentable y de gran valor expresivo, en la que se valora la simetría posicional de los elementos contrapuestos tanto como el acierto en la elección de los opuestos. En la medida en que expresar lo contrario de lo que se espera supone romper las expectativas de los destinatarios, su potencial para provocar efectos cómicos es medular; de hecho, la antítesis está en el eje mismo de las teorías sobre el humor verbal si, tal y como recoge la TGHV y ya señalaba la preceptiva clásica, consideramos la oposición de guiones el primer elemento desencadenante del efecto humorístico.

En el caso de las narraciones que estamos analizando, tal y como está planteada la motivación –te despiertas convertido en un insecto, para 12 años; vas a un colegio de Marte para 8 años– los escolares encuentran en el contraste de planos entre ser humano/ser insecto ir al colegio normal/ir a un colegio marciano, el recurso idóneo para generar comicidad. Y, sin embargo, no es la figura con más ocurrencias de las analizadas. Lo que sucede, en nuestra opinión, es que el contraste de planos no se da a partir de la verbalización exacta de lo que es antitético mediante el uso del antónimo preciso. Como ocurría con la comparación, expresar lo disímil requiere de la misma –o más– capacidad asociativa que para la expresión de lo similar. Es necesario un pensamiento lógico metarreflexivo capaz de vulnerar esa lógica con racionalidad. Los estudiantes más bien relatan el contraste de mundos y la extrañeza que les produce la diferencia y es eso lo que debe “hacer gracia”:

(69) “y tendrán otros libros y otras tiendas diferente a las nuestras, abraran en otra lengua y la comida seguro que es otro estilo” (8,14-15 IA34).

En las narraciones de los niños y niñas de 12 años, las antítesis sirven fundamentalmente para expresar el contraste entre el antes y el ahora:

(70) “era una niña, ahora soy una luciérnaga”, (12,14-15SA3).

(71) “¿cómo me he podido convertir en un insecto si antes era humana? (12,14-15SO7).

(72) “No me acuerdo nada de lo que pasó ayer que era un humano. Hoy me siento muy rara” (12,14-15SA12).

Lo utilizan también en las descripciones de lugares –topografías– y de estados de ánimos –etopeyas–:

(73) “todo era grande...me sentía diminuta” (12,14-15SA26).

(74) “Confié en un humano y ahora me ha traicionado” (12,14-15SA17).

(75) “o ir a Australia y continuar mi viaje o quedarme con mis nuevos amigos” (12,14-15SA10).

En las narraciones de niños y niñas de 8 años, las antítesis son usadas a veces con habilidad, como esta niña que al contar la despedida del colegio marciano confiesa:

(76) “lo triste que están ellos y lo contento que estoy yo” (8,14-15IA25).

Sin embargo, son más frecuentes las expresiones con intención de contraste que caen en el absurdo y, se supone, provocan risa:

(77) “las fábricas en vez de echar humo, echaban bolsas de plástico” (8,14-15IO28).

Otras buscan deliberadamente lo cómico con la antítesis, pero ayudándose de otros recursos, como en el ejemplo (78) donde el diminutivo y el intensificador refuerzan el contraste. Otros casos –ejemplo (79) son puramente descriptivos y es difícil justificar su uso humorístico:

(78) “En la clase tengo 28 compañeros, algunos son tontillos y otros son muy listos” (8,14-15IO31).

(79) “los niños después de tranquilizarse se pusieron otra vez nerviosos” (8,14-15IO31).

En cuanto a los juegos de palabras, la mayoría de los usos están relacionados con la rima y el lenguaje formulario infantil. Se trata de recreaciones de fórmulas propias de los encantamientos y los hechizos de los cuentos, como se ve en estos ejemplos de narraciones de 12 años:

(80) “Mariquita, mariquita, qué bonitas estás. Si te soplo, volarás y volarás” (12,14-15SA2).

(81) “Una humana quiero ser, cuando cuente tres” (12,14-15SA3).

Se utiliza igualmente el juego de palabras como procedimiento de creación de nombres con ecos de cuento, como se ve en (82) y (83). En otros casos – (84) –, se busca la risa creando nombres absurdos mediante juegos de palabras

(82) “La Mariquita Lita, La Mariposa Closa” (12,14-15MO2).

(83) “Guacamaya La Malla” (12,14-15MA8).

(84) “Me llamaban bola de bolos” (12,14-15IO1).

Las onomatopeyas, tanto en las narraciones de escolares de 12 años como en los de 8, juegan un papel humorístico de intensificación. Reproducen golpes y ruidos –“¡cataplum!, ¡pum!, ¡zas! ¡pumba!”– o sonidos –“¡zzzzz!”– que acompañan acciones, que son las que pueden resultar humorísticas, como choques, caídas o luchas.

6. Conclusiones

El análisis del uso de las figuras retóricas como recursos generadores de humor verbal en narraciones infantiles nos ha proporcionado algunos datos relevantes para el estudio del desarrollo de la conciencia metapragmática en etapas escolares y su relación con la capacidad para producir enunciados humorísticos.

En las hipótesis nos planteábamos si los niños y niñas recurren para generar humor a los mismos recursos del lenguaje figurado que los adultos, y de qué manera manejan esas figuras. Tras el análisis, hemos constatado que los escolares recurren, en efecto, a un número de recursos expresivos relacionados con el humor que no difieren en absoluto de los utilizados por los adultos. La hipérbole, las comparaciones, la oposición o los juegos de palabras, frecuentes en los textos analizados, coinciden tanto con los recursos recomendados por las disciplinas del discurso como con aquellos que se desprenden de los mecanismos lógicos que propone la TGHV y cuya función es hacer evidente la oposición de guiones. Hacen un uso limitado de ellos, pero consciente, y, en el caso de las narraciones de 12 años, además, encajan los recursos en la estructura narrativa –en la configuración del marco narrativo, en la descripción de los personajes, en el desarrollo de la acción o en la resolución–. La figura más utilizada es la hipérbole un tropo que, a pesar de su simplicidad, posee, como señalan Carston-Wearing (2015: 90), un gran poder creativo, lo que la convierte en una herramienta expresiva al alcance de individuos en pleno desarrollo cognitivo. La constatación del uso mayoritario de la hipérbole, junto con otros recursos como la comparación y la repetición, nos permite aproximarnos a comprender qué entienden los niños y niñas de entre 8 y 12 años por humor. En nuestra opinión, para ambos grupos de edad el humor está directamente relacionado con lo inverosímil, con lo que provoca extrañeza, con lo desmesurado. Esta versión del humor es, sobre todo, evidente en niños y niñas de 8 años. Aunque con esa edad los escolares deberían ser capaces de un humor más metarreflexivo, la naturaleza de las hipérbolés encontradas en estas redacciones los sitúan aún en la etapa que, señala Timofeeva en el artículo introductorio, McGee denomina “Playing with Words” en la que, precisa, el

humor procede directamente de la incongruencia. Con doce años, aunque lo sorprendente sigue predominando en sus narraciones, podemos decir que, en general, su humor está mucho más estructurado, busca tener sentido y recurre a más herramientas verbales. Así, el humor se expresa con técnicas que acrecientan la extrañeza sobredimensionándola –a través de la hipérbole–; con recursos asociativos que refuerzan la incongruencia –mediante las comparaciones–; con estructuras intensificadoras –repeticiones, onomatopeyas– ; o reforzando la oposición que está en el eje narrativo –la antítesis–. Los niños y niñas de 12 años comprenden la oposición de guiones como punto de partida para provocar la risa, pero, como señala Desrosiers (1978:143) parecen empezar a disfrutar de las posibilidades creativas de la lengua a través del uso de figuras, pues, quizá, ya han empezado a percibir que un texto puede ser una expresión de su mundo y de su ser. Expresar y comprender el humor forma parte del proceso socializador de los seres humanos, nos hace tratables, y descansa en otros procesos esenciales que ocurren en la infancia: los que nos permitirán asumir la irracionalidad del mundo y buscar las palabras para soportarla.

Agradecimientos

La autora pertenece al Grupo GRIALE y al Proyecto METAPRES.

Bibliografía

- Aguirre, Rubiela; Alonso, Leonor y Vitoria, Hermes (2007): “La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/2, 1-12.
- Aguirre, Rubiela y Alonso, Leonor (2008): “Cambios en la creatividad verbal: un análisis del lenguaje figurado presente en textos escritos por escolares”, *Letras*, vol 50, 76, 1-9.
- Alardo, Eva (2002): “Tractatus Coislinianus”. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)* 7,31-37.
- Albadalejo, Tomas (1989): *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Attardo, S. (2001): *Humorous Texts: a Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin: Mouton De Gruyter.

- Attardo, S. y V. Raskin (1991): “Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model, *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 4, 293-347.
- Azaustre, Antonio, Casas, Juan (1997): *Manual de Retórica española*. Barcelona: Ariel.
- Bergson, Henri (2011): *La risa. Ensayo sobre el significado de la comicidad*. Buenos Aires: Godot.
- Burgers, Christian; Brugman, Britta C; Renardel de Lavalette, Kiki y Steen, Gerard J. (2016): “HIP: A Method for Linguistic Hyperbole Identification in Discourse”, *Metaphor and Symbol*. 31, 163–178.
- Camacho Adarve, M^a Matilde (2009): *Análisis del discurso y repetición: palabras, actitudes y sentimientos*. Madrid: Arcolibros-Ilse
- Cano Mora, Laura (2013): “Rivalry or alliance? the relationship between hyperbole and literal lenguaje”. *Epos: Revista de filología*, 29, 285-296
- Carston, Robbin, Wearing, Catherine (2011): “Metaphor, hyperbole and simile: A pragmatic approach”. *Language and Cognition* 3–2 , 283–312.
- Carston, Robbin, Wearing, Catherine (2015): “Hyperbolic language and its relation to metaphor and irony”. *Journal of Pragmatics*, 79, 79-92
- Checa Beltrán, José (1999): “Poéticas de la risa”. *Scriprura* 15, 11-27.
- Cicerón (2002): *Sobre el orador*, edición de José Luis Iso. Madrid: Gredos.
- Cooper, Lane (1922): *An Aristotelian Theory of Comedy with an adaptation of the Poetics and a translation of the ' Tractatus Coislinianus'*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Crespo-Allende, Nina (2009): “La conciencia metapragmática en la edad escolar” *Boletín de lingüística*. 32, 7-24.
- Crespo-Allende, Nina, Alfaro-Faccio, Pedro (2010): “Desarrollo tardío del lenguaje la conciencia metapragmática en la Edad Escolar”, *Universitas psychologica*. 9, 1.
- Crespo, Nina, Benítez, Ricardo y Pérez, Lorena (2010): “Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas”, *Revista Signos*. 43(73), 179-209.
- Desrosiers, Rachel (1978): *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. New York: Wheatsheaf.
- González Moreyra, Raúl (2004): “Evolución y estructura psicolingüística de la función poética del lenguaje” *Revista de Investigación en Psicología*. 7, 2, 118-126.
- Iglesias Casal, Isabel (2000): “Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal”, en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Madrid: ASELE. 439-450.
- Laugsberg, Heinrich (2003): *Manual de retórica literaria*. 3 vols. Madrid: Gredos
- Marimón Llorca, Carmen (2009): “La ironía”, en L. Ruiz Gurillo y X. Padilla (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang, 13-44.
- Martí, Eduardo (1978): “Estudio del pensamiento analógico en el niño de 2 a 8 años: metáforas y comparaciones espontáneas”. *Anuario de psicología* 19, 39-56.
- Martí, Eduardo (1988): “Primeras creaciones en el lenguaje infantil: El caso de las metáforas.” *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 43, 3-12.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Martínez Ezquerro, Aurora (2002): *Didáctica de las figuras retóricas*. Barcelona: Octaedro.
- Mayoral, José Antonio (1994): *Figuras retóricas*. Madrid: Síntesis
- Mortara Garvelli, Bice (1991): *Manual de Retórica*. Madrid: Cátedra.
- Ong, Walter (1982): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Rivero Weber, Paulina (2009): “Homo ridens vs. Homo sapiens”, en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIV, 257-267.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2012): *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco.
- Santiago Ruiz, Eduardo (2015): “Retórica de la risa en la Antigüedad: de Gorgias a Quintiliano”. *Revista Destiempos*, 44, 7-33.
- Spang, Kurt (1979): *Fundamentos de retórica*. Pamplona: EUNSA

Spillner, Brend (1979): *Lingüística y Literatura*. Madrid: Gredos.

Yus, Francisco (2016): *Humour and Relevance*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Recibido: 22 de abril de 2017

Aceptado: 11 de mayo de 2017

Publicado: 29 de mayo de 2017

Actualizado: 20 de junio de 2017