

70/2017

LA IDENTIDAD DE GÉNERO
A TRAVÉS DEL HUMOR EN NIÑOS Y NIÑAS DE 9 – 10 AÑOS

M^a Mar Galindo Merino

Universidad de Alicante

mar galindo en ua es

Resumen

El presente trabajo se propone analizar un corpus de 148 redacciones humorísticas de niños y niñas de nueve y diez años que forma parte del corpus *CHILDHUM*, a fin de detectar las diferencias de género en el uso de los procedimientos lingüísticos asociados a la consecución del humor, que interpretamos como indicadores de la conciencia metapragmática infantil. Por ello, en primer lugar delimitamos la relación entre las producciones humorísticas y la competencia metapragmática, para analizar después el humor desde una perspectiva de género. A continuación, nos centramos en los niños y su desarrollo metalingüístico y metapragmático, pues todo ello nos sirve de marco teórico para justificar el análisis de los datos con que trabajamos. Este análisis revela diferencias de género en las situaciones que los niños interpretan como humorísticas y permite perfilar la identidad que los niños proyectan en sus narraciones cómicas. En general, las niñas se presentan más como protagonistas de situaciones absurdas o

Galindo Merino, M^a Mar. 2017.

La identidad de género a través del humor en niños y niñas de 10 años.

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 70, 132-158.

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

<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56319>

© 2017 M^a Mar Galindo Merino

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac) <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>
Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

embarazosas, mientras ellos muestran una gran autoestima al sobreponerse con éxito a los choques culturales presentes en sus narraciones sobre un hipotético viaje a Marte.

Palabras clave: humor, género, competencia metapragmática, niños.

Abstract

Gender identity in 10 year-old children's humour stories.

This paper analyzes 148 humorous narratives created by nine and ten-year-old boys and girls. The writings belong to the *CHILDHUM* corpus, explored here to look for gender differences in the use of linguistic strategies aimed to produce humor. These linguistic marks are interpreted as a sign of child metapragmatic competence. Thus, we first present the relation between humor production and metapragmatic competence, to analyze humor from a gender perspective afterwards. Then, we focus on children production and their metalinguistic and metapragmatic development, as a rationale for our study.

Our analysis shows gender differences in the situations portrayed by children as humorous, allowing us to explore children identity as displayed in their compositions. In general, female participants picture themselves in embarrassing situations, while males show a great self-esteem, since their narratives represent themselves successfully overcoming all of the cultural shocks they face on their way to Mars.

Keywords: Humor, gender, metapragmatic competence, children.

Índice

1. Introducción
2. El humor desde una perspectiva de género
3. La competencia metapragmática en niños y niñas: el caso del humor
4. Metodología
5. Resultados y discusión
6. Conclusiones

Bibliografía

1. Introducción

El presente trabajo se propone analizar un corpus de redacciones humorísticas de niños y niñas de nueve y diez años, a fin de detectar las diferencias de género en el uso de los procedimientos lingüísticos asociados a la consecución del humor. El estudio forma parte de un proyecto más amplio sobre la competencia metapragmática en la infancia y preadolescencia, descrito en Timofeeva Timofeev (en este volumen).

La competencia metapragmática en la infancia ha sido abordada en estudios como el de Crespo Allende y Alfario Faccio (2009, 2010) y, específicamente sobre los datos que manejamos, en Timofeeva Timofeev (2014, 2016). Todos ellos, siguiendo a Gombert (1992), conciben la conciencia metapragmática como una habilidad que permite al sujeto autodirigir el uso comprensivo y expresivo del lenguaje, y que se desarrolla durante la edad escolar (Crespo Allende y Alfario Faccio, 2009: 8). Se incluye en una capacidad más general que es la conciencia metalingüística, que permite regular de manera consciente el lenguaje y presupone su conocimiento como objeto. Como parte de la metacognición,

la conciencia metalingüística implica, además de actividades de reflexión sobre el lenguaje y de la manera en que este se utiliza, la capacidad del sujeto para controlar y planificar sus propios procesos en el uso comprensivo y expresivo del lenguaje. Así, la conciencia metalingüística se relaciona con el monitoreo cognitivo del lenguaje (Crespo Allende y Alfario Faccio, 2009: 9).

Bajo este paraguas de la conciencia metalingüística hallamos, pues, la conciencia metapragmática, que parece iniciarse en torno a los seis años, momento en que se adquiere conciencia de la diferencia entre lo lingüístico y lo contextual y la posibilidad de controlar los mensajes. En nuestro caso, el análisis se propone indagar cómo esta conciencia metapragmática se plasma en los textos humorísticos producidos por niños y niñas, atendiendo especialmente a las diferencias de género. Continuamos así la labor emprendida por Timofeeva Timofeev (2014, 2016) en su análisis del humor verbal de estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria, que apuntaba algunas diferencias de género pendientes de confirmar mediante un estudio más profundo de sus narrativas.

La dimensión metalingüística del humor en niños es especialmente interesante por lo que tiene de reflexión sobre el mismo lenguaje (las relaciones entre forma y significado, Ziyaeemehr y Kumar, 2014; Timofeeva Timofeev, en este volumen), si bien carecemos

de estudios que hayan trabajado esta cuestión y nos permitan identificar determinados patrones de género que, más adelante, durante la adolescencia y la edad adulta, se manifiestan más claramente.

A la edad de diez años, que son los datos que manejamos en el corpus de narraciones, “las chicas y los chicos empiezan a adoptar actitudes femeninas y masculinas, respectivamente, partiendo de las actitudes que perciban en sus madres y padres así como en sus compañeros” (Jiménez Díaz, 2010: 3). Específicamente sobre el humor, como apunta Timofeeva Timofeev (2014: 197), “el debate sobre las presuntas diferencias de género en la interpretación y el uso del humor verbal obtiene un interés especial en el caso de los niños (...) si niños y niñas codifican de la misma manera sus enunciados humorísticos o muestran divergencias”.

Puesto que hombres y mujeres muestran ciertas diferencias de género en el manejo del humor, ¿presentan los niños las mismas diferencias? ¿A partir de qué edad podemos detectarlas? Explica Jiménez Díaz (2010: 8) que, desde muy pequeños, “los niños aprenden los estereotipos de cada rol de género (...) esto influirá también en su desarrollo lingüístico y en el uso que hacen del lenguaje”. Cabe esperar, entonces, ciertas diferencias en sus producciones humorísticas.

Por ello, nuestro trabajo analiza, en primer lugar, los principales estudios sobre el humor desde una perspectiva de género (apartado 2), para centrarnos a continuación en el caso de los niños y su competencia metapragmática en relación con el humor (apartado 3). Sobre estos presupuestos describimos nuestra metodología (4) y realizamos el análisis del corpus (5), para finalizar con unas conclusiones (6).

2. El humor desde una perspectiva de género

Mucho se ha escrito y estudiado sobre humor y género desde los iniciales trabajos de Raskin (1985) y Attardo (1994) sobre el humor y Lakoff (1975) y las supuestas carencias humorísticas de las mujeres hasta la tendencia actual de rechazar el humor que ridiculiza a las mujeres y fomentar el estudio de las emisiones humorísticas que desafían los estereotipos tradicionales de género como forma de activismo feminista (Crawford, 2003: 1425 – 1426).

Sobre el humor, la mayoría de autores coincide en señalar que se trata de un fenómeno multidisciplinar fuertemente contextual, abordado desde la Filosofía, la Antropología, la

Historia, la Psicología, la Lingüística, la Comunicación, los negocios o la Sociología (Crawford, 2003; Holmes, 2006; Ruiz Gurillo, 2012; Ziyaeemehr y Kumar, 2014), estudiado ya desde tiempos de Aristóteles. Más allá del efecto perlocutivo de la risa, el humor tiene consecuencias sociales que afectan al poder (“humor is an inherently powerful act”, dice Jennifer Hay, 2000: 712), el estatus o las relaciones de grupo, como veremos.

Muchas son las funciones que desempeña el humor en la interacción social (Hay, 2000). Permite hablar de temas tabú, invertir relaciones de poder (Crawford, 2003: 1420; Kotthoff, 2006: 10 – 11), modificar la dinámica de grupos y establecer lazos sociales (Hay, 2000: 710). En el trabajo, refuerza el vínculo entre colegas y mantiene las buenas relaciones entre compañeros, además de contribuir a la proyección de la identidad y a incrementar la productividad. Permite manejar conflictos y situaciones serias, dinamizar reuniones y potenciar la creatividad (Hay, 2000; Holmes, 2006; Kotthoff, 2006).

En el ámbito educativo, el humor contribuye a reducir el estrés y a aumentar la capacidad de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes (manejo de las emociones, autoestima, resolución de problemas, comunicación interpersonal, aumento de la memoria... Maghsoudi et al., 2010: 195). Crea un ambiente más relajado, refuerza la atención del aprendiz, aumenta la motivación y el control de la frustración y fomenta la retención de los contenidos (Ziyaeemehr y Kumar, 2014: 4). En el caso de la enseñanza de idiomas, el humor facilita igualmente el aprendizaje de la segunda lengua y del conocimiento cultural. Particularmente, puede ayudar al estudiante a asimilar contenidos fonológicos, morfológicos, léxicos y sintácticos, además de aspectos sociolingüísticos y socioculturales de la lengua meta. Además, la dimensión del humor como incongruencia cobra especialmente sentido en las relaciones interidiomáticas, por su capacidad para ofrecer discrepancias entre significados de las palabras en la primera y la segunda o tercera lengua o a nivel cultural (Ziyaeemehr y Kumar, 2014).

En ámbitos como el médico, el humor permite confortar a los pacientes, hablar con ellos con cierta familiaridad o incluso hacerlos callar, además de estrechar lazos entre el personal sanitario (Kotthoff, 2006: 12).

Su dimensión de género, obviamente, fue objeto de investigación desde la década de los setenta, con el auge del movimiento feminista (Crawford, 2003: 1413). En estos casi cincuenta años de investigación en género y humor, ambos conceptos han evolucionado

considerablemente (“both gender and language (including humor) are in the process of being redefined”, dice Crawford, 2013: 1416; “...studies of male and female humorous behavior have become more sophisticated, and the theoretical conception of gender has also changed in social and cultural studies”, afirma Kotthoff, 2006: 6), y con ellos la perspectiva desde la que se ha abordado la investigación, que se ha visto enriquecida con las aportaciones de los estudios de género. Si inicialmente se consideraba que el humor era patrimonio del hombre y la mujer tenía un rol más bien pasivo, limitado a sonreír o reír, hoy en día conocemos mejor los recursos humorísticos de las mujeres gracias a los avances de la investigación en este sentido (Kotthoff, 2006: 4 – 5), que han superado el sesgo sexista de otra época. Jennifer Hay (2000: 712) se refiere a este hecho cuando dice que

...many studies of gender and humor have involved bias. Many concentrate on humor occurring in the public sphere. This is clearly easier to collect than private, spontaneous joking, but, as the public sphere is generally the domain of males, observed women’s humor is unlikely to be typical.

Históricamente han sido los hombres quienes han desplegado sus dotes humorísticas en la esfera pública, mientras las mujeres producían humor en el ámbito privado y familiar. Esto explica por qué se ha considerado durante décadas que las mujeres no utilizaban el humor y revela la naturaleza de sus manifestaciones humorísticas, que fueron puestas de relieve inicialmente desde la Etnografía. De la misma manera, la perspectiva androcéntrica ha hecho que el humor de las mujeres a menudo no se comprendiera como tal, mientras que el humor masculino ha sido sobrevalorado y ha impuesto su óptica de grupo dominante (Hay, 2000: 711; Kotthoff, 2006: 7 – 8).

Los avances en la investigación, y especialmente las teorías sobre constructivismo social e interacción, nos han ofrecido otra perspectiva más comprehensiva para analizar las relaciones entre humor y género, entendiendo el género no como una serie de diferencias descontextualizadas sino como una dimensión de la identidad que se constituye en el discurso. Así pues, la masculinidad y la feminidad se van construyendo a través del habla en contexto (Kotthoff, 2006: 6; Crawford, 2013: 1420), y el humor no es una excepción, pues su dependencia del contexto es casi absoluta. Sigue, además, los patrones que muestran hombres y mujeres en la conversación: las mujeres se orientan hacia la solidaridad, y los hombres se muestran competitivos, de modo que sus producciones humorísticas pueden interpretarse en esta clave (Hay, 2000: 710; Kotthoff,

2006: 6). En consecuencia, algunas teorías coinciden en que el humor de las mujeres tiene como objeto crear solidaridad e intimidad entre los hablantes, mientras que el humor masculino se centra en resaltar el estatus y el poder del locutor.

Las mujeres gustan de historias mundanas en las que se presentan sobrepasadas por la realidad, lo cual constituye una estrategia de solidaridad y de construcción de una comunidad de comprensión y empatía ante la vida cotidiana y sus dificultades (Crawford, 2003: 1421; Holmes, 2006: 30). De hecho, los estudios sobre el humor en las conversaciones entre mujeres resaltan la tendencia femenina a compartir historias personales para crear solidaridad, normalmente en un estilo colaborativo que incluye las contribuciones de las interlocutoras.

En general, se considera que el humor de las mujeres es cooperativo, inclusivo, integrado, espontáneo y sirve de autoayuda, mientras que el masculino es exclusivo, desafiante, segmentado, preformulado y con miras al autobombo (Holmes, 2006: 30).

Crawford puntualiza estas cuestiones al indicar que:

While these studies form a coherent picture of the humor of women friends as intimacy-oriented, collaborative, and anecdotal, it is important to remember that these functions are neither unique to women, nor are they the only functions of women's humor. Both quantitative and interpretive research suggests that characterizing men as interested only in status, and women only in solidarity, is simplistic and misleading (2003: 1422).

Varios estudios recogidos por Janet Holmes (2006: 30) indican que las mujeres tienden a producir un humor más ligado al contexto, espontáneo, anecdótico, de carácter narrativo, y a contar historias personales en mayor medida que los hombres, que prefieren los chistes. Ahora bien, los tipos de humor empleados y las funciones de ese humor son altamente contextuales y varían considerablemente si la interacción se produce entre interlocutores del mismo sexo o en grupos mixtos. En grupos mixtos, son los hombres quienes tienden a iniciar los intercambios humorísticos. En el caso de las mujeres, su humor suele ser cooperativo (Hay, 2000: 713) y, en ocasiones, se relaciona con la rebelión ante ciertos estereotipos de género (por ejemplo, sobre el físico o las tareas domésticas) y la identificación con un grupo socialmente oprimido. Así pues, tiene un fin emancipatorio de la subordinación social. En ese sentido, la resistencia ante el control social se expresa a menudo en las charlas de índole sexual, fuente frecuente

de humor (Crawford, 2003: 1425). Esta resistencia forja una sensación de identidad en el grupo y contribuye a estrechar los lazos entre las mujeres.

Del mismo modo, el humor femenino se centra en ocasiones en la habilidad de los hombres para definir la realidad en función de sus necesidades. Específicamente el humor feminista se caracteriza por "...positive evaluation of women, celebration of women's experiences, affirmation of women's strengths and capabilities, and autonomy and self-definition for women" (Crawford, 2003: 1426). En conversaciones masculinas, el humor suele ser competitivo y construido en extensas secuencias que intentan superar a las anteriores, muchas de ellas de tipo formulaico.

Helga Kotthoff (2006) aporta otra perspectiva sobre las relaciones entre humor y género, al delimitar cuatro áreas que muestran diferencias de género en la mayoría de culturas: estatus, agresividad, posicionamiento social y corporalidad, ejemplificada en la sexualidad. Respecto al estatus, quienes están en una posición de inferioridad en la situación contextual son menos propensos a bromear, puesto que el humor implica a menudo cierta forma de agresión, de subversión de las normas ("Very often, humor alters the communicative frame; reframing a situation is risky for subordinates, because it must be ratified by the interlocutors, and subordinates have no guarantee of this ratification" Kotthoff, 2006: 9). De la misma manera, por este microcomponente de agresión, las mujeres no tienden a emplear el humor en la esfera pública con tanta frecuencia como los hombres; se sirven de un humor diferente, más orientado a la solidaridad, y no uno relacionado con el estatus y la agresión, como ya hemos visto. Esta agresividad, segunda de las cuatro áreas tratadas por Kotthoff (2006: 13 – 14), aparece pronto en el comportamiento de los niños, incluyendo el humor. En los hombres, la hostilidad humorística (por ejemplo, en chistes racistas o sexistas) es una manera de realizar una crítica indirecta y de mostrar estatus y poder, además de que tiene un componente competitivo y de reafirmación de la masculinidad. Las mujeres, por su parte, también pueden hacer uso de un humor agresivo, pero este tiene lugar especialmente en el ámbito privado, no en el público.

En cuanto al posicionamiento social, el apoyo, la cooperación y la atención al interlocutor son estrategias conversacionales típicamente femeninas, de modo que las manifestaciones humorísticas tienden a replicar estos patrones: "Women joked about shared experiences of disappointment, of having to deal with difficult people, and of overcoming the constraints in their lives" (Kotthoff, 2006: 15). Las mujeres suelen

reírse de sí mismas, en historias cómicas sobre situaciones difíciles o absurdas que implican la colaboración del interlocutor y consiguen su empatía. En el caso de las adolescentes, las bromas suelen girar en torno a las relaciones sentimentales, la sexualidad y la apariencia física. Las burlas entre ellas suelen dirigirse a reforzar los lazos de amistad y romper los roles tradicionales de género, como ya indicamos.

Finalmente, respecto al componente corporal, el sexo parece ser un universal del humor. Los chistes suelen ser un arma para tratar sobre temas tabú, y en el caso de los chistes sexuales, suelen tener a la mujer como objeto, por lo que el feminismo trata de subvertir esta tendencia.

Jennifer Hay (2000: 721 y ss.) habla explícitamente de la relación entre el humor y el poder y de cómo el humor permite crear conflictos, controlar a los interlocutores (monopolizando los temas, provocando determinadas conductas, criticando ciertos actos), realizar burlas para desprestigiar a alguien o establecer determinadas fronteras y límites. Sin embargo, ninguna de estas prácticas es exclusiva de un género, por lo que, en todo caso, solo podemos hablar de determinados estilos de humor masculinos y femeninos, tomando como base esta dicotomía esencialista. Veamos ahora su relación con la conciencia metapragmática en edad infantil.

3. La competencia metapragmática en niños y niñas: el caso del humor

El humor, desde el punto de vista cognitivo, constituye un mecanismo complejo del pensamiento que podemos asociar al componente creativo del lenguaje (Ruiz Gurillo, 2012: 36). Se sirve de determinados procedimientos lingüísticos (léxicos, gramaticales, fónicos) y paralingüísticos para construir un texto semántica y pragmáticamente humorístico, de corte generalmente narrativo.

En el estudio pragmático del humor se han propuesto diversas teorías, como recoge Ruiz Gurillo (2012), que resalta el papel de la incongruencia y su resolución, esbozados en la *Teoría General sobre el Humor Verbal* de Salvatore Attardo (1994). Frente a esta teoría, la Lingüística Cognitiva ha propuesto el concepto de *espacio mental* para explicar el humor, y la Pragmática ha reivindicado la *Teoría de la Relevancia* en el estudio de las manifestaciones humorísticas (Ruiz Gurillo, 2012: 17 y ss). Sea cual fuere el marco teórico desde el que nos acerquemos a su estudio, lo que nos interesa es la presencia en los textos humorísticos de indicadores como la polisemia, la homonimia, la

hipérbole, la antonimia, la fraseología, la ambigüedad o la sinonimia (Ruiz Gurillo, 2012: 40; 53); las *marcas e indicadores del humor* que rastrea Timofeeva Timofeev en su análisis (2014, 2016). Su empleo presupone una conciencia metalingüística y metapragmática, por lo que su análisis en niños y niñas se revela ciertamente interesante por cuanto puede darnos a conocer respecto a su adquisición. Vemos entonces ahora el desarrollo de dichas competencias para después comentar las posibles diferencias de género.

Quienes han estudiado la competencia metapragmática en los niños lo han hecho sin duda bajo el influjo de las etapas del desarrollo infantil de Piaget (Timofeeva Timofeev, en este volumen). Por ejemplo, el modelo de Gombert sobre la competencia metapragmática (1992) establece cuatro fases: una primera etapa de adquisición de las destrezas lingüísticas productivas y receptivas coincidente con el estadio sensitivo-motor de Piaget (desde el nacimiento hasta los dos años); una segunda etapa de control epipragmático, equivalente al estadio preoperatorio que se extiende de los 2 a los 7 años, caracterizada por una conexión entre la información lingüística y contextual muy heterogénea todavía, en la que el sentido no literal presenta problemas; una tercera etapa donde aparece la conciencia metapragmática, paralela al estadio de operaciones concretas de Piaget, entre los 7 y los 12 años, en la que el hablante asume cierto control sobre las producciones en función del contexto, y finalmente la automatización de la competencia metapragmática desde los 12 años, en el estadio de las operaciones formales en la terminología de Piaget.

Específicamente sobre el humor, el modelo de McGhee (2002) establece seis estadios, coincidentes con la maduración lingüística y cognitiva del niño. Estos son:

Etapa 0: *Laughter Without Humor*, estadio prehumorístico que va de los 0 a los 6 meses, y donde el miedo y la risa no tienen fronteras claras.

Etapa 1: *Laughter at the Attachment Figure*, de los 6 a los 12 – 15 meses, en los que el bebé reacciona a los estímulos visuales o acústicos que producen sorpresa o son inesperados.

Etapa 2: *Treating an Object as a Different Object*, hasta los 2 – 3 años, cuando los niños reaccionan a las situaciones incongruentes donde intervienen objetos, empezando a comprender la naturaleza intencional de algunos actos.

Etapa 3: *Misnaming Objects or Actions*, de los 2 a los 3 – 4 años, cuando

aparecen las primeras manifestaciones de humor lingüístico, basadas en equívocos. Comienza la conciencia social del lenguaje a través de la ruptura de ciertas reglas y aparece el humor escatológico y basado en el tabú.

Etapa 4: *Playing With Words*, de los 3 a los 5 – 6 años, edad en que los niños desarrollan un humor basado en la incongruencia entre las cosas y sus denominaciones, sin llegar a hacer juegos de palabras. Igualmente, el humor procede de la comicidad visual, de la incongruencia entre lo esperable y lo encontrado, pero sin llegar a ser un humor basado en la lógica o en la incongruencia conceptual.

Etapa 5: *Riddles and Jokes*, a partir de los 6 – 7 años, cuando se produce una evolución en el concepto de lo que se considera humorístico y sucede la maduración metapragmática. La etapa epipragmática, caracterizada por un humor basado en chistes o frases memorizadas, deja paso a una fase metapragmática en que el niño emite sus propias muestras humorísticas basadas en el esquema incongruencia – resolución, las ambigüedades, los dobles sentidos y otras manifestaciones de un pensamiento más complejo.

Esta última es la que observaremos, pues las composiciones que analizamos corresponden a niños y niñas de 9 – 10 años, “un periodo crucial en el desarrollo lingüístico” (Timofeeva Timofeev, 2014: 198), en el que el lenguaje se torna más abstracto e independiente y la conciencia metalingüística cobra forma al incorporar nociones contextuales al discurso. En el caso concreto del humor, esta franja etaria es realmente relevante en el desarrollo metapragmático del niño y su capacidad para buscar una respuesta perlocutiva en el oyente, tan claramente visible en el humor, y para la que puede emplear su creatividad. Al tratarse de una habilidad compleja, su adquisición es paralela al desarrollo cognitivo del niño, que aprende a reparar en dos componentes básicos del humor: la *incongruencia* y la *intención*. El primero de ellos se adquiere tempranamente, tal como indican las manifestaciones de índole humorística que realizan los bebés. En el segundo caso, alrededor del año y medio el niño aprende a discernir las acciones intencionadas de las fortuitas y va formándose una idea de la intención humorística de ciertos discursos; una vertiente de la competencia metapragmática que, como hemos dicho, implica un control consciente sobre el lenguaje (Timofeeva Timofeev, 2014: 201).

En cuanto al género, desde los estudios realizados en adquisición del lenguaje durante

los años setenta sabemos que niños y niñas muestran diferencias lingüísticas desde edades muy tempranas (Kotthoff, 2006: 13; Jiménez Díaz, 2010: 2 y ss.). Jiménez Díaz (2010: 9) se refiere incluso a la influencia del juego infantil en el desarrollo lingüístico, además de los comportamientos lingüísticos de los padres, la influencia de la escuela o la televisión:

Además, puesto que los juegos de niños y niñas son distintos, e implican actividades diferentes, es fácil comprender por qué usan un tipo de lenguaje diferente: cuando los niños asumen el papel del héroe, o cuando juegan a indios y vaqueros, es muy probable que usen un lenguaje dominante e incluso agresivo, al contrario que el de las niñas cuando juegan a ser una profesora explicando algo a su alumna.

Específicamente sobre el humor, sabemos que los niños hacen más chistes, bromean y se muestran más cómicos que las niñas ya desde la etapa preescolar, y manifiestan igualmente más conductas agresivas (Kotthoff, 2006: 13; Timofeeva Timofeev, 2014: 204). No obstante, las diferencias humorísticas entre niños y niñas no han sido exploradas en profundidad todavía. Por ello, este trabajo se centrará en la descripción de los recursos empleados por niños y niñas de nueve y diez años en la producción de discursos humorísticos en formato de redacción, a fin de dilucidar cuáles son las diferencias de género que se manifiestan en ellas.

4. Metodología

En la actualidad, la mayoría de estudios sobre humor y género se enmarcan en las teorías sobre interacción social y constructivismo social, asumiendo el género como un constructo social, un sistema de significado que organiza las interacciones y el acceso al poder y los recursos (Crawford, 2003: 1416). De hecho, la mayoría de trabajos que investigan humor y género lo hacen desde la interacción natural que produce humor espontáneo, como el trabajo de Crawford sobre interacciones entre amigas (2003) o el de Janet Holmes sobre humor en el trabajo (2006). No obstante, nosotros trabajaremos con datos escritos por la posibilidad de elicitar un mayor volumen de muestra de producciones de niños y niñas que, al ser escritas, implican una mayor reflexión metalingüística (y, por ende, metapragmática).

Al tratarse de redacciones individuales sin interacción, obviamos la dimensión social de

la categoría de género (eminentemente dinámica), y nos centramos en su dimensión individual, que forma parte del autoconcepto (Crawford, 2003: 1416). Muchos trabajos relacionados con el humor en la infancia o la adolescencia resaltan la importancia de estos periodos vitales en la formación de la identidad personal (Maghsoudi et al., 2010: 195; Ruiz Gurillo, 2012: 21), y así se plasma en las redacciones humorísticas, como muestra el análisis.

Partimos de 148 redacciones de niños y niñas de 4º de Educación Primaria recopiladas en el curso académico 2012 – 2013 en cinco centros de enseñanza (públicos y privados) de la provincia de Alicante (estos datos son ampliamente descritos en la introducción a este volumen). Los datos muestran un gran equilibrio de género: 75 chicas (50'68%) y 73 chicos (49'32%). Ilustramos los datos del análisis con el sistema de notación descrito en Timofeeva Timofeev (en este volumen), según el centro de estudios, el sexo de los informantes y el número de redacción. Preservamos, igualmente, la ortografía original.

El *prompt* que recibieron para realizar su texto narrativo era el siguiente:

Un cuento humorístico

IMAGÍNA TE QUE EN EL MARCO DE UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO ESCOLAR TIENES QUE PASAR DOS SEMANAS COMO ALUMNO DE UN COLEGIO EN... ¡MARTE!

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

Se trataba de una propuesta susceptible de crear un marco conceptual que diese pie a la incongruencia propia del humor y que a la vez resultara lo suficientemente cercano a los escolares como para permitirles idear un relato cómico.

Puesto que los estudios comprendidos en este volumen se acercan a los datos desde la presencia de indicadores lingüísticos del humor que hemos mencionado (juegos de palabras, dobles sentidos, polisemia, homonimia, antonimia, sinonimia, ambigüedad, trabalenguas, aliteraciones, analogías, expresiones idiomáticas, desautomatizaciones fraseológicas, discurso figurado), nosotros atenderemos a las consideraciones temáticas sobre humor y género esbozadas en el apartado segundo: agresividad, estatus, posicionamiento social, solidaridad y corporalidad, a fin de detectar si las diferencias de género presentes en el humor de jóvenes y adultos se manifiestan en los niños y de qué

manera aparecen.

5. Resultados y discusión

La lectura inicial de las narraciones ya revela un dato de género evidente: las redacciones de las niñas son generalmente más extensas que las de los niños. El análisis preliminar de Timofeeva Timofeev (2014: 211 y ss.) hallaba un nivel bastante alto de conciencia metapragmática general en las narraciones, con claras muestras de un uso reflexivo del lenguaje que conviven con otras manifestaciones epipragmáticas propias de un estadio previo, más estático y menos ligado a lo contextual.

Igualmente, algunas redacciones mostraban una estructura de incongruencia-resolución, especialmente en el caso de las niñas. Ellas, en general, “muestran cotas ligeramente más altas de conciencia metapragmática que se reflejan en una mejor producción escrita y en un uso más variado de marcas e indicadores verbales del humor” (Timofeeva Timofeev, 2014: 213). Timofeeva Timofeev detectaba, además, cierta tendencia de las niñas a introducir referencias gastronómicas en las redacciones, mientras que ellos emplean un humor más hostil.

Por nuestra parte, el estudio de los datos confirma las impresiones de Timofeeva Timofeev. Ella encontraba, por ejemplo, abundantes referencias escatológicas tanto en niños como en niñas. Nuestro análisis, profundizando en esta cuestión, ha hallado veinte referencias en las narraciones femeninas y dieciséis en las masculinas, con una ligera diferencia en su tratamiento que sugiere que, en el caso de las niñas, la reacción contra lo escatológico es a menudo explícita:

- (1) “Todo estaban comiendo una asquerosidad” (10,12-13SA5).
- (2) “al tercer día descubro un olor. puaj!! !!!Es mi comida... Podrida!!!” (10,12-13SA24).
- (3) “me daban mucho asco” (10,12-13IA39).
- (4) “¡que asco!” (10,12-13SA8; 10,12-13IA14; 10,12-13SA16).

Por el contrario, en el caso de ellos, las referencias escatológicas son una habitual fuente de humor más que de rechazo, aunque con excepciones como (5):

- (5) “tienen un lago super grande y esta muy sucia y no se puede beber ellos no acen ni caso ba y se la beben ¡Puag que asquerosidad!” (10,12-13IO11).

Un ejemplo de este humor escatológico en chicos es el siguiente:

- (6) “Un alienígena mientras estábamos haciendo fuerza para concentrarnos el se tiro un pedo y la profesora se desmayó en plena clase” (10,12-13SO10).

En general, muchos de los informantes han titulado su narración, especialmente las chicas (doce chicas frente a cuatro chicos):

- (7) “Locura marciana” (10,12-13SA2).
(8) “El colegio Mini Marte” (10,12-13IA38).
(9) “El extraterrestre” (10,12-13BA11).
(10) “Un gran viaje” (10,12-13SA24).
(11) “vacaciones marcianas” (10,12-13SA34).
(12) “¡El colegio de Marte!” (10,12-13BA10).
(13) “El marciano tonto” (10,12-13BA8).
(14) “El viaje a Marte” (10,12-13BA2).
(15) “10 años de viaje” (10,12-13SA4).
(16) “Un nuevo colegio” (10,12-13BO6).
(17) “Menudo colegio” (10,12-13BO7).
(18) “El colegio en Marte” (10,12-13BO1; 10,12-13IO42; 10,12-13IA47).
(19) “¡Nos vamos a Marte!” (10, 12-13BO4).
(20) “A Marte” (10,12-13B012).

También emplean fórmulas de apertura del texto como el formato del cuento:

- (21) “Erase una vez unas semanas en el planeta Marte” (10,12-13SA23).

O como una especie de un diario:

- (22) “Lunes: Hoy es el gran día. Voy a pasar dos semanas en Marte”. Ya he llegado” (10,12-13SA2).

Igualmente, se sirven de fórmulas de cierre:

- (23) “y está es mi historia” (10,12-13AO29).
(24) “Y COLORIN COLORADO MARTE AUN NO A EXPLOTADO. FIN”

(10,12-13IO37).

(25) “Colorin. Colorado esta historia se ha acabado” (10,12-13IO42).

(26) “Y colorín colorado este cuento se ha acabado. FIN” (10,12-13IA15).

Los números en este sentido son similares: trece ejemplos por parte de las niñas por diez de los niños. Este tipo de procedimiento muestra cierta conciencia metatextual, lo cual es coherente con el desarrollo de la competencia metalingüística a la que aludimos en páginas anteriores.

Puesto que el formato narrativo incluye, por la temática, amplias muestras descriptivas, hemos tomado en consideración las descripciones tanto físicas como psicológicas. En general, niños y niñas describen física y psíquicamente a sus nuevos compañeros y profesores marcianos, en proporciones equilibradas (treinta y tres descripciones físicas de las niñas y treinta y ocho de los niños; once descripciones psíquicas de las niñas y ocho de los niños). Algunos ejemplos son:

(27) “los profesores serian bajos, con muchos ojos, con muchas narices y con muchas bocas” (10,12-13SO19).

(28) “tiene 3 ojos, 2 narices, 2 caras, cuatro piernas, ocho manos y 3 ombligos” (10,12-13IO19).

Cuando describen objetos, ellos suelen hacer referencia a los materiales en mayor medida:

(29) “las pizarras eran metálicas y electrónicas” (10,12-13IO21).

(30) “las pizarra están echas con piedra lunar (roja), las tizas son piedras blancas y el suelo es roca roja de Marte” (10,12-13IO19).

(31) “el cole seria de piedra” (10,12-13SO20).

Las descripciones psíquicas son mucho más breves que las físicas, limitándose a casos como el siguiente:

(32) “son simpáticos con nosotros” (10,12-13AO31).

En el caso de las chicas parecen más elaboradas, como en (33):

(33) “Mi profesora de gimnasia nos hace reir, mi profesora de ingles es muy amable y mi profesora de religión es muy agradable. Luego mis compañeros me hacen favores, son muy agradecidos y me en canta estar, con ellos” (10,12-13MA7).

Específicamente, ellas presentan un 75% más de referencias a la ropa en sus textos (veintidós ejemplos femeninos frente a seis masculinos):

(34) “iban vestidos de una forma muy rara iban vestidos como de verde foforito pero me gusta color tambien los zapatos de color de rojo sangre iban casi siempre igual pero no todos los dias” (10,12-13IA41).

Suelen realizar descripciones muy completas de la ropa, mientras que ellos se limitan a breves referencias a trajes espaciales:

(35) “La llegada es en un tren con trajes especiales para no asfixiarnos” (10,12-13IO1).

Con excepciones como esta:

(36) “uno lleva pajarita de colores, otro lleva un pantalón azul sin camiseta, otra lleva minifalda se le ven las bragas y otro lleva una camiseta sin pantalón” (10, 12-13IO24).

Curiosamente, entre los personajes que aparecen en las historias, el director del colegio casi siempre es un hombre (10,12-13SA7, 10,12-13IA47, 10,12-13AA33, 10,12-13SA4, 10,12-13AA26, 10,12-13BA10, 10,12-13AA28; 10,12-13BO1, 10,12-13MO2, 10,12-13IO23). Solo una vez aparece una directora (10,12-13IA15). En otra muestra, muy llamativa, hallamos una directora

(37) “pérfida y malvada” (10,12-13SA11).

En cuanto a las relaciones que se muestran en los textos, es habitual la reproducción de historias de amistad, como

(38) “Bueno voy a seguir hablando de mis compañeros: cuando estoy triste vienen ha hacer tonterias y entonces yo me pongo más contento y algunas veces se cabrean. Pero da igual siguen siendo mis mejores amigos” (10,12-13IO9).

O estos ejemplos femeninos:

(39) “Y conocimmos a una marciana y le preguntamo que si que ria ser nuestra amiga y digo que si y se llamava Pas” (10,12-13IA34).

(40) “se hizo de noche y los marcianos y yo le pedimos a las profesoras un favor, que si podiamos hacer una fiesta pijama y nos dijeron que si” (10,12-13IA48).

(41) “Yo opino que el viaje ha sido una experiencia maravillosa y que e hecho un

monton de amigos nuevos, que son muy diferentes a mi aunque somos niños nos llevamos todos bien” (10,12-13AA33).

En este sentido las referencias amistosas son similares. No así las relaciones sentimentales, más frecuentes en los textos de niñas (tres ejemplos frente a uno). Únicamente hemos hallado una mención en textos de niños:

(42) “Entonces Maria Riquelme la ligona llevo e intento ligarse a Jaimito uno de los trellizos marcianos” (10,12-13SO36).

Frente a ejemplos como

(43) “iiiiiiTe puedes casar con 7 años!!!!!!” (10,12-13IA20).

(44) “Adios, Me voi a Espanya le pege un beso a mi novio extraterrestre y me dijo que se venia con migo” (10,12-13BA11).

(45) “y quise casarme con un marciano y al final pude y tuve diez hijos” (10,12-13SA1).

Tal como sucede en el humor de adolescentes y adultas, también aquí las niñas, hasta en once ocasiones, se describen a sí mismas en situaciones de indefensión, absurdas, que buscan la empatía del interlocutor:

(46) “Y me reía tanto que me caí de culo al suelo y empezaron todos a mirarme, ji ji ji” (10,12-13SA5).

(47) “Me tocó a mi ir a marte y me puse nerviosa” (10,12-13BA3).

(48) “Tenía que ir en cohete y me daba un poco de miedo. Pero al final tuve que montarme. Fue bonito. Cuando llegé le cojí la mano a Marina porque yo estaba un poco asustada y algo nerviosa. El colegio era muy grande” (10,12-13AA37).

(49) “me voy a vestir con mi uniforme y me doy cuenta de que ¡no está mi uniforme! Así que me voy al cole en pijama” (10,12-13MA9).

(50) “Pensé que sería buen causarle buena impresión pero entonces... ¡CATAPLOF! Tropecé con un cubo de pintura y ya os imaginaréis el resto” (10,12-13SA34).

(51) “Caminito hacia casa entropede en una piedra y me cai de morros” (10,12-13BA11).

(52) “Resulta que yo necesitabamos los trajes espaciales y alumno marciano me abrió la capsula y yó como una tonta haciendo como si me ahogaba, al cabo de unos

minutos me dí cuenta de que en marte podía respirar. Los marcianos se rieron en mi cara pero ahí no acaban las cosas malas ¡que va” (10,12-13SA9).

No hemos encontrado ningún ejemplo en que los niños se muestren en estas situaciones de indefensión con fines humorísticos. Por el contrario, ellos claramente describen más escenas violentas o agresivas (dieciséis ejemplos de chicos; ninguno de chicas), en congruencia con lo apuntado por Timofeeva Timofeev (2014) y con la bibliografía sobre el humor en adultos. Por ejemplo:

- (53) “Nos peleamos todos hasta que ya emos ido todos al baño” (10,12-13SO18).
- (54) “Entonces Adrián lleo y fastidio los chistes, Juanito, Juanjito y Jaimito se enfadarón mucho asi que se cabrearón mucho con Adrián y le enterraron en un agujero de pies asta el cuello y se pusieron a insultarle pues le había fastidiado los mejores chistes del universo” (10,12-13SO36).

Ellos incluyen muchas más referencias a armas:

- (55) “metrayeta”, “misiles”, “armas”, “proyectiles” (10,12-13SO37).
- (56) “mortero”, “metralletas”, “bazooka”, “bomba” (10,12-13SO15).

Cuando la violencia aparece en los textos de ellas, suelen ser las víctimas de las amenazas de otros (tres muestras de niñas; ninguna de niños), como en

- (57) “Hugo que era otro de mis compañeros me amenazaba” (10,12-13SA8).
- (58) “...me creía que me iva a hacer algo pero no solo me contesto aloh” (10,12-13SA5).

Otra de las diferencias temáticas tiene que ver con la tecnología. Ellos introducen en sus historias muchas cuestiones de tipo tecnológico (trece muestras), frente a ellas, que casi no las incluyen (solo una vez):

- (59) “los ordenadores eran muy estranyos eran redondos i muy pequenyos. No habia mobiles ni relojes” (10,12-13B01).
- (60) “En el patio hay unas estanterías con mochilas propulsoras (...) las pizarras son holográficas y puedes dibujar con el dedo sin mancharte de tiza (...) Ademas hay intermarciano que es igual que internet pero marciano” (10,12-13IO22).
- (61) “sillas voladoras, mesas voladoras” (10,12-13IO9).
- (62) “Mi asignatura favorita es dirigir robots por control remoto” (10,12-13AO21).

Son habituales las referencias a vehículos (cohetes, coches, naves, platillos volantes, helicópteros, ovnis...), en diecisiete casos de chicas y veintiuno de chicos:

- (63) “sa retrasao la nave y mientras llega contamos chistes divertidos” (10,12-13AO31).
- (64) “y me fui con el cohete de vuelta a mi planeta la tierra” (10,12-13AO29).
- (65) “un platillo volante se choco con una canasta del colegio” (10,12-13IO37).
- (66) “hiba a bolar en el Apolo 13” (10,12-13AO40).
- (67) “Y vamos hacer una excursión en cohete a ver los anillos de saturno” (10,12-13AA37).
- (68) “tienen coche voladores e motos voladoras” (10,12-13IA46).

Otra de las diferencias tiene que ver con las expresiones numéricas, tres veces mayor en las narraciones de los niños (diecinueve ejemplos frente a seis):

- (69) “Me lleve comida 10 botellas de orchata, 20 vasos, un calefactor de 1.000.000 de vatios, un ipad, mi cargador y muchos recursos más” (10,12-13SO13).
- (70) “incluso te lias con 295 pasillos” (10,12-13IO6).
- (71) “tiene noventa y nueve instrumentos! y hay ochenta clases” (10,12-13MO2).
- (72) “en clase estamos 23 niños” (10, 2-13AO36).
- (73) “cien mil cursos” (10,12-13AO29).
- (74) “Solo hay en mi clase 300 niños y dos chicas y las dos son feas (...) mi profesor tiene cinco vocas diecisiete ojos y cuarenta y cinco piernas” (10,12-13IO44).
- (75) “somos 15 alumnos y conmigo 16” (10,12-13IO19).
- (76) “¡¡Hay 27 marcianos en Marte!!” (10,12-13BA3).

También ellos se refieren con mayor profusión al espacio y a fenómenos físicos como la gravedad (dieciséis ejemplos frente a nueve):

- (77) “no hay atmosfera y si hubiera plantas y agua podrias respirar muchisimo tiempo” (10,12-13IO6).
- (78) “Nos fuimos al parque y en el parque... ¡No había gravedad!” (10,12-13MA10).
- (79) “Te daremos unos caramelos de sabor limón que te permitirán respirar todo el

día” (10,12-13SA27).

Finalmente, llegando a las cuestiones relativas a la propia identidad de los autores de los textos, los niños mayoritariamente demuestran tener una alta autoestima (catorce ejemplos frente a nueve), tal como reflejan las siguientes muestras:

- (80) “el idioma es muy raro pero yo puedo hablar con ellos es muy fácil” (10,12-13AO36).
- (81) “hemos hecho un examen de dibujo y he sacado un diez” (10,12-13M04).
- (82) “En muy Clase marciana soy el más grande” (10,12-13IO22).
- (83) “quieren regalarme un doraimon de verdad y, con todas sus maquinas y darme lo que llo quiera y alli soy el rey de, marte” (10,12-13SO37).
- (84) “¡soy más listo que la profesora!” (10,12-13IO13).
- (85) “ahora soy el mejor de la clase y estoy en el equipo del cole”; “era el más alto de mi clase” (10,12-13MO3).
- (86) “He sacado las mejores notas en los Exámenes y en partido de hoy fui portero y nos marcaron 0 goles y ganamos 4 – 0 y soy el mas querido de la classe” (10,12-13SO21).
- (87) “un dia jugé un torneo y gane el 1º puesto” (10,12-13IO35).

En el caso de las chicas, las muestras no son tan abundantes:

- (88) “En todos los esámenes saco un 10” (10,12-13IA25).
- (89) “¿a que no sabeis que e sacado? Un... ¡¡¡10 10 DIEZ!!!” (10,12-13BA11).
- (90) “las chicas somos las mejores nunca perdemos” (10,12-13SA6).

Al contrario, hallamos en los textos algunos pasajes que revelan una baja autoestima (ocho casos de niñas, la mitad en los niños), como en

- (91) “todo es muy aburrido no puedo hablar con nadie mis compañeros son muy feos no entiendo a los profesores no haprendo nada no puedo respirar no manda dederes todos hablan en una lengua muy rara” (10,12-13IO28).

Las chicas siempre salen peor paradas en sus narraciones: se ríen de ellas (92), las insultan (93) o las castigan (94).

- (92) “cuando llege a el colegio me sentía muy rrara, los niños hablaban muy rraro e

reían de mí” (10,12-13IA46).

- (93) “Luego en el patio empezó a insultar a mis amigas Victoria y Celia en los columpis” (10,12-13SA6).
- (94) “otra vez llegamos tarde y el profesor, y la profesora nos castigaron” (10,12-13AA27).

En las escenas de competición, en las narraciones de ellas ganan los chicos:

- (95) “y gano Adrián y Iván, que casualidad los más tontos” (10,12-13SA5).
- (96) “Al día siguiente anunciaron el ganador y fue Adrianus el tontorronus” (10,12-13SA7).

Los datos que acabamos de presentar son claramente interpretables según las claves avanzadas por Kotthoff (2006): agresividad, estatus, posicionamiento social, solidaridad y corporalidad.

En cuanto a la agresividad, el humor de los niños juega con este componente en mayor medida que en el caso de las niñas. Encontramos agresiones, insultos, amenazas, castigos:

- (97) “querían tirar ochenta misiles a la tierra (...) tienes que tirar un laser y luego cargarte el planeta” (10,12-13SO14).
- (98) “cuando algian hace algo mal te mete en una habitacion donde el suelo arde como la lava” (10,12-13SO15).

Estas escenas violentas, en todas las narraciones, están protagonizadas por personajes masculinos, lo cual deja entrever que el humor hostil que manifiestan los adultos se desarrolla a edad temprana.

Respecto al estatus, hemos visto cómo los niños se posicionan socialmente como competitivos y triunfadores, mientras que ellas se describen como sobrepasadas por las situaciones o en circunstancias absurdas y claramente desfavorables a ellas, como en este diálogo:

- (99) “- Oye, ¿luego que toca? Le dije a una marciana.
- Exámen de Júpiter dijo una marciana.
- Pero yo no sé nada de Júpiter ¿me van a hacer a mi el exámen de Júpiter? dije yo.

- Tranquilízate, es muy fácil, yo nunca estudio en algunos exámenes y una vez en un examen del Sol y otro de Urano no estudie un saqué un diez – dijo la marciana” (10,12-13SA27).

De nuevo, los datos analizados son congruentes con la teoría sobre las diferencias en el humor de hombres y mujeres: el estilo competitivo de ellos frente a la preferencia por historias personales que buscan la solidaridad y empatía del interlocutor en ellas. De hecho, en las narraciones femeninas son mucho más abundantes los diálogos (veintinueve frente a doce), como (100):

(100) “- Nos ha encantado esta excursión por Marte, ¡a sido alucinante!

- Siempre sereis bienvenidos en nuestro planeta.

- Y nosotros les preguntamos:

- ¿Vendreis algun día al nuestro?

- Ellos contestan:

- Claro que sí” (10,12-13AA33).

En cuestiones de identidad, resulta especialmente preocupante la posición que ocupan los personajes femeninos y masculinos, y que pueden correlacionarse con una alta o baja autoestima de niños y niñas. Este será un factor de suma importancia durante la adolescencia, y las narrativas recogidas ya apuntan hacia un rol más activo de ellos y más pasivo de ellas. Todos, además, asocian el poder (“el director”) a un personaje masculino:

(101) “el director era el marciano más fuerte de todo el colegio” (10,12-13IA47).

En cuanto a la corporalidad, no hallamos referencias sexuales como ocurre en el humor de adolescentes y adultos. El factor edad hace que la corporalidad del humor se asocie aquí a lo escatológico mayormente, aunque hay otras referencias al cuerpo como

(102) “un concurso de ir desnudo” (10,12-13SA7).

(103) “los alumnos van al cole desnudos” (10,12-13SO14).

(104) “hiríamos desnudos por la calle” (10,12-13SO19).

Sí es destacable que las niñas mayoritariamente tratan cuestiones como la ropa (veintidós ejemplos frente a seis) y la alimentación (veinticuatro ejemplos frente a trece), que denotan cierta preocupación por el aspecto físico y la imagen. Es más: ellos

mismos perciben las diferencias de género, como muestra este fragmento:

(105) “Hugo y yo estuvimos jugando a la Play Station 4, Rafa, Alvaro, Ivan y Pablo estuvieron jugando al fútbol y las chicas estuvieron viendo la moda de Marte de Ropa” (10,12-13SO18).

La preeminencia de las referencias gastronómicas en las niñas (veinticuatro ejemplos frente a trece) había sido puesta de relieve ya en el análisis preliminar de Timofeeva Timofeev (2014). Nuestro trabajo confirma esa tendencia, con ejemplos como:

(106) “de almuerzo nos llevábamos galletitas Luna, sandwiches espaciales” (10,12-13IA47).

(107) “y cenamos fideos chinos le pedi a la profe que me lo calentara. A los chicos marcianos les dimos un poco de fideos chinos y les encantaron” (10,12-13IA48).

Ellos, en cambio, muestran una orientación hacia las referencias al espacio, la tecnología, los números, los vehículos, los materiales e incluso el dinero (siete alusiones económicas en los niños; ninguna en las niñas):

(108) “Los libros son de piedra, los pinceles de barro, las mesas de metal y las puertas de pelo” (10,12-13SO14).

En otras palabras, mientras ellos recrean situaciones humorísticas a partir de detalles físicos e incongruencias que tienen que ver con lo material, ellas encuentran el humor en el choque cultural que se deriva de las relaciones personales, la imagen o el proceso de adaptación a Marte, de una manera que resulta muy expresiva, como en los ejemplos

(109) “¡Pero si tengo un garaje! ¿Que habra dentro? ¡Pero si hay una una mini nave!” (10,12-13SA28).

(110) “nuevísimas tegnologías muchísimo mas avanzado” (10, 12-13SA28).

Ambos procedimientos muestran, como apuntaba Timofeeva Timofeev, una clara conciencia metapragmática tanto en el fondo como en los procedimientos de que se sirven en sus narrativas, y revelan diferencias de género que son ciertamente congruentes con el marco teórico que presentamos en estas páginas.

6. Conclusiones

El humor es una manifestación de la complejidad del pensamiento humano. En el caso

de los niños, la posibilidad de producir textos humorísticos revela una maduración cognitiva y una reflexión sobre el lenguaje y su relación discursiva con el contexto. Por tanto, su estudio se revela ciertamente interesante en tanto que nos permite analizar la evolución de su conciencia metapragmática, escasamente explorada en la bibliografía sobre adquisición del lenguaje y lenguaje infantil. A partir del trabajo de Timofeeva Timofeev en este sentido (2014; en este volumen), nuestro artículo constituye una revisión de los datos de la muestra de que disponemos (148 redacciones de niños y niñas de 9 y 10 años) desde una perspectiva de género.

Si el estudio preliminar de Timofeeva Timofeev se centraba en las marcas e indicadores del humor, con resultados que apuntaban que “las niñas de nuestro estudio presentarían una mayor diversidad en el uso de marcas e indicadores del humor” (2014: 207) y que “Las niñas parecen mostrar una competencia metapragmática algo más alta y su humor se articula con mayor frecuencia en dos fases, de incongruencia y resolución” (p. 217), nuestro análisis se ha centrado en identificar la manera en que niños y niñas se reflejan a sí mismos en diversas situaciones humorísticas derivadas de su supuesto viaje a Marte.

En consonancia con los estudios sobre el humor de hombres y mujeres, niños y niñas revelan diferencias de género en sus narrativas: la orientación hacia la agresividad y la competitividad, la referencia a realidades físicas y deportivas, la presencia de personajes masculinos de autoridad y un discurso menos elaborado son tendencias presentes en los escritos de los niños, mientras que las niñas se presentan a sí mismas como sobrepasadas por la realidad, en posición de desventaja, buscando la solidaridad de sus interlocutores, preocupadas por las relaciones personales, la imagen y con abundantes diálogos en sus textos. El componente escatológico es fuente de humor para ambos, aunque con una aceptación mayor entre los niños.

Los resultados de este trabajo, evidentemente, han de entenderse en su contexto, descrito en la introducción a este monográfico, y limitados por la temática de las narraciones. Sin embargo, una comparación con los datos del corpus relativos a niños más pequeños y mayores a nuestra muestra podría arrojar luz sobre en qué momento aparecen estas diferencias de género tan claras en algunos aspectos en las narrativas infantiles. Los datos no solo son significativos de la conciencia metapragmática del humor a los 9 y 10 años, sino que revelan las propias percepciones de los niños y niñas sobre el lugar que ocupan en la sociedad, la relación con su entorno y su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, así como su propia autoestima.

Bibliografía

- Attardo, Salvatore (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Crawford, Mary (2003). Gender and humor in social context, *Journal of Pragmatics*, 35. 1413 – 1430.
- Crespo Allende, Nina y Pedro Alfaro Faccio (2009). La conciencia metapragmática en la edad escolar, *Boletín de Lingüística*, XXI/32. 7 – 24.
- Crespo Allende, Nina y Pedro Alfaro Faccio (2010). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar, *Universitas Psychologica*, 9(1). 229 – 240.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. New York: Wheatsheaf.
- Hay, Jennifer (2000). Functions of humor in the conversations of men and women, *Journal of Pragmatics*, 32. 709 – 742.
- Holmes, Janet (2006). Sharing a laugh: Pragmatic aspects of humor and gender in the workplace, *Journal of Pragmatics*, 38. 26 – 50.
- Jiménez Díaz, Elsa (2010). El factor género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinarios, *Linred, Lingüística en la red*, VIII. 1 – 20.
- Kotthoff, Helga (2006). Gender and humor: The state of the art, *Journal of Pragmatics*, 38. 4 – 25.
- Lakoff, Robin (1975). *Language and women's place*. Nueva York: Harper Colophon.
- Maghsoudi, Jahangir; Hashemi, Nazanin; Yazdani, Mohsen y Tayebbeh Mehrabi (2010). The effect of acquiring life skills through humor on social adjustment rate of the female students, *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 15(4). 195 – 201.
- Martin, R. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- McGhee, P. E. (2002). *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht, D. Reidel.

Ruiz Gurillo, Leonor (2012). *La Lingüística del humor en español*. Madrid, Arco/Libros.

Timofeeva Timofeev, Larissa (2014). El humor verbal en niños de educación primaria: desarrollo de la conciencia metapragmática, en G. Angela Mura y Leonor Ruiz Gurillo (eds). *Feminismo/s*, 24. *Género y humor en discursos de mujeres y hombres*. 195 – 219.

Timofeeva Timofeev, Larissa (2016). Children Using Phraseology for Humorous Purposes: The Case of 9-to-10-year-olds. En Ruiz-Gurillo, Leonor (ed.), *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends* (pp. 275 – 300). Amsterdam: John Benjamins, Series IVITRA Research in Linguistics and Literature.

Ziyaeemehr, Ali y Vijay Kumar (2014). The role of verbal humor in second language education, *International Journal of Research Studies in Education*, 3 (2). 3 – 13.

Recibido: 22 de abril de 2017

Aceptado: 11 de mayo de 2017

Publicado: 29 de mayo de 2017

Actualizado: 20 de junio de 2017