



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

EL CHISTE EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TARDÍO: REFLEXIONES METALINGÜÍSTICAS  
DE NIÑOS Y ADOLESCENTES DE DOS ENTORNOS ESCOLARES DIFERENTES

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Daniela Lucía Jiménez Mendoza

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Sinodales

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Presidente

Dra. Donna Terry Jackson Lembark  
Secretario

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Vocal

Dra. Rebeca Barriga Villanueva  
Suplente

Mtra. Melissa Calderón Carrillo  
Suplente

Lic. Manuel Fernando Gamboa Márquez  
Director de la Facultad de Psicología

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Noviembre de 2017  
México

## RESUMEN

Uno de los aspectos primordiales que se desarrollan durante los años escolares es la capacidad para pensar sobre el lenguaje mismo, para comenzar a aislarlo de su uso comunicativo con la finalidad de analizarlo y reflexionar sobre él (Nippold, 2004). Gracias a dicha reflexión los niños adquieren, entre otros aspectos, la habilidad para comprender y producir lenguaje no literal, entre ellos el humor. La reflexión metalingüística sobre el humor está asociada al rendimiento académico, a habilidades de lectura, al liderazgo y a la creatividad (Ashkenazi & Ravid 1998; Nippold, 2004). Es por lo anterior que su desarrollo tiene un gran impacto en la vida escolar de los niños y mediante su estudio es posible analizar el desarrollo lingüístico tardío (Ashkenazi & Ravid 1998; Hess, 2014; Martin, 2007). Por otro lado, el medio social (escuela, hogar, entre otros) juega un rol muy importante en el desarrollo lingüístico de los individuos (Hess, 2010; Nippold, 2007), por lo que resulta pertinente analizar el lenguaje de niños y adolescentes que pertenecen a diferentes entornos sociales.

Bajo los supuestos anteriores, la presente investigación tuvo como objetivo analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes pertenecientes a dos entornos sociales distintos (determinados por el tipo de escuela a la que asisten) sobre dos tipos de chistes: verbales y referenciales. Para ello se reanalizaron datos de dos investigaciones previas sobre la reflexión metalingüística de chistes en niños y adolescentes de escuela privada (Pérez, 2013; Torres, 2011) y se compararon con datos obtenidos de 42 participantes pertenecientes a tres grados escolares (2º, 5º y 8º grados, 14 participantes por grado) de escuela pública, con el fin de analizar si existían o no diferencias en cuanto a las reflexiones metalingüísticas de los participantes de escuela privada y escuela pública. Cada participante se enfrentó a cinco textos (dos chistes verbales, un chiste referencial y dos no chistes) y se le pidió que determinara si se trataba de un chiste o no y por qué. En términos generales los resultados muestran para los participantes de ambos tipos de escuela diferencias por grado escolar en la identificación de chistes y de no chistes, así como en las reflexiones metalingüísticas relacionadas con el impacto que puede tener el chiste en un potencial auditorio. Por otra parte, en una comparación entre escuelas los datos señalan que los participantes de los primeros grados de la escuela privada fueron más capaces de diferenciar chistes de no chistes que los de escuela pública y que en general los alumnos de escuela privada proporcionaron una mayor cantidad de reflexiones metalingüísticas que los de escuela pública. Lo anterior nos permite concluir que en los años escolares se sigue desarrollando la capacidad para reflexionar sobre el humor verbal y que el entorno social incide de manera importante en el desarrollo de dicha capacidad.

**(Palabras clave: desarrollo lingüístico tardío, lenguaje no literal, reflexión metalingüística, humor verbal, chistes)**

## ABSTRACT

One of the key aspects developed during the school years is the ability to think about language itself, to start isolating it from its communicative use with the purpose of analyzing it and reflecting on it (Nippold, 2004). Due to this reflection, children acquire, among other things, the ability to understand and produce non-literal language, such as humor. The metalinguistic reflection on humor is associated with academic performance, reading abilities, leadership and creativity (Ashenazi & Ravid, 1998; Nippold, 2004). Because of this, its development has a great impact on children's school life, and through its study, it's possible to analyze later language development (Ashkenazi & Ravid, 1998; Hess, 2014; Martin, 2007). On the other hand, social environment (school and home, among others) plays a very important role in the development of language in individuals (Hess, 2010; Nippold, 2007). Therefore, it is relevant to analyze the language of children and adolescents who come from different social environments.

Based on the previous assumptions, the purpose of the present investigation was to analyze the type of metalinguistic reflections presented by children and adolescents belonging to two different social environments (determined by the type of school they attend) based on two types of jokes: verbal and referential. To achieve this, data from two previous investigations were reanalyzed on the grounds of the metalinguistic reflection made with jokes, from children and adolescents from private schools (Pérez, 2013; Torres, 2011), and they were compared to data obtained from 42 participants from three different school grades (2<sup>nd</sup>, 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup>, 14 participants per grade) from a public school. The purpose was to determine if there were differences or not as to the metalinguistic reflections between participants from private and public school. Each participant was faced with five texts (two verbal jokes, one referential joke, and two no jokes), and was asked to determine if it was a joke or not, and why. In general terms, results show, for both types of school participants, differences per school grade in the identification of jokes and no jokes, as well as in the metalinguistic reflections related to the impact that a joke can have on a potential audience. Additionally, in a comparison between schools, data showed that the participants from the first grades from the private school were more capable to differentiate jokes from no jokes than the ones from public school, and in general students from the private school provided a bigger amount of metalinguistic reflections than the ones from public school. The above allows us to conclude that during the school years the ability to reflect on verbal humor continues its development and that the social environment strongly affects this development.

**(Key words: later language development, non-literal language, metalinguistic reflection, verbal humor, jokes)**

## ÍNDICE

RESUMEN .....	2
ABSTRACT .....	3
ÍNDICE DE TABLAS .....	6
ÍNDICE DE FIGURAS .....	7
INTRODUCCIÓN .....	8
CAPÍTULO 1. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA SOBRE EL HUMOR VERBAL EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TARDÍO .....	11
Desarrollo Lingüístico Tardío.....	11
La Reflexión Metalingüística en el Desarrollo Lingüístico Tardío .....	14
El Lenguaje No Literal en el Desarrollo Lingüístico Tardío.....	18
El Desarrollo del Humor Verbal en el Desarrollo Lingüístico Tardío .....	22
Perspectivas para el estudio del humor en los niños y adolescentes.....	24
Etapas del desarrollo del humor en los niños y adolescentes. ....	27
Estudios sobre el Desarrollo del Humor en los Niños .....	28
El Chiste .....	35
Tipos de chistes. ....	38
Clasificación de los chistes por su ocurrencia en la interacción comunicativa.....	38
Clasificación de los chistes por la manera en que se presenta la incongruencia. ....	39
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	45
Objetivos.....	45

Preguntas de Investigación .....	46
Hipótesis .....	46
Muestra .....	47
Instrumento .....	48
Transcripción y Codificación .....	50
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	55
Resultados del Presente Estudio .....	55
Identificación de chistes y no chistes para la escuela pública. ....	55
Cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para los chistes en la escuela pública. ....	61
Resultados de los Estudios A (Torres, 2011) y B (Pérez, 2013) .....	68
Identificación de chistes y no chistes para la escuela privada .....	69
Cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para los chistes en la escuela privada. ....	71
Resultados de la Comparación entre el Presente Estudio y los Estudios A (Torres, 2011) y B (Pérez, 2013) .....	73
Comparación entre escuela pública y escuela privada en la identificación de chistes y no chistes. ....	73
Comparación entre escuela pública y escuela privada de la cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para los chistes. ....	74
CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES FINALES .....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	90
APÉNDICE A. TEXTOS QUE SE PRESENTARON A LOS PARTICIPANTES .....	95

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Preguntas realizadas a los participantes para cada texto (retomado de Pérez, 2013) .....	50
<b>Tabla 2.</b> Textos presentados a los participantes .....	95

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Tipos de chistes de acuerdo con la clasificación de Attardo, et al., 1994 .....	43
<i>Figura 2.</i> Interpretación correcta de chistes por grado escolar para el presente estudio .....	56
<i>Figura 3.</i> Interpretación correcta de no chistes por grado escolar para el presente estudio .....	57
<i>Figura 4.</i> Interpretación correcta de chistes y explicitación de la incongruencia de los mismos por grado escolar para el presente estudio .....	60
<i>Figura 5.</i> Cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para cada grado escolar para la escuela pública .....	62
<i>Figura 6.</i> Interpretación correcta de chistes por grado escolar para la escuela privada .....	69
<i>Figura 7.</i> Interpretación correcta de no chistes por grado escolar para la escuela privada .....	70
<i>Figura 8.</i> Cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para cada grado escolar en la escuela privada .....	72

## INTRODUCCIÓN

La comprensión y producción del lenguaje no literal es una habilidad muy valorada en la actualidad y necesaria para el progreso académico de los niños (Berstein, 1986; Masten, 1986; Milosky, 1994). Además, se ha visto que el trabajo con el lenguaje no literal puede ser útil en la escuela para la mejora de la comprensión de textos, ya que favorece el desarrollo de la conciencia lingüística en los niños (Yuill, 1996). Dentro del lenguaje no literal una de las formas más conocidas y empleadas en las interacciones comunicativas es el humor verbal, el cual se relaciona a su vez con el rendimiento escolar, las habilidades de lectura y con el desenvolvimiento social de los individuos (Koller, 1988; Martin, 2007; Milosky, 1994; Nippold, 2007). Para comprender y producir el humor verbal, el oyente debe aprender a tomar en cuenta la forma literal y no literal de una expresión para ir más allá de las palabras mismas con la finalidad de encontrar un significado que no está explícito (Bernstein, 1986; Brooks & Kempe, 2012; Pence & Justice, 2008).

Para documentar el desarrollo del humor en los niños se han realizado diferentes estudios, algunos de los cuales han identificado una conexión entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del humor verbal (Shultz & Horibe, 1974; Hess, 2014a; Masten, 1986; Pérez, 2013; Torres, 2011). Las herramientas más comunes que se han utilizado para analizar dicha conexión son las adivinanzas y los chistes, los cuales son textos que les demandan a los niños realizar reflexiones metalingüísticas.

En México existen muy pocos estudios referentes a la adquisición del humor verbal y, en específico, del desarrollo de la comprensión y producción de



chistes. Entre las pocas investigaciones existentes destacan la de Hess (2014a) y Torres (2011) sobre chistes referenciales y la de Pérez (2013) sobre chistes verbales. Dichos estudios analizan el desarrollo de la reflexión metalingüística sobre los chistes en niños de escuela privada. No obstante, algunos autores (Brooks & Kempe, 2012; Hess, 2010, 2011a, 2011b, 2014b, 2014c; Koller, 1988; Martin, 2007; Milosky, 1994; Owens, 2003) mencionan que el contexto social y la experiencia con el lenguaje no literal influyen en el desarrollo lingüístico de los niños en edad escolar. Por tanto, si la comprensión, producción y reflexión metalingüística de chistes es reflejo de las habilidades cognoscitivas, lingüísticas y metalingüísticas, pero también sociales de los individuos (Berstein, 1986), resulta necesario analizar qué sucede en el caso de niños y adolescentes que pertenecen a un entorno social distinto al estudiado por las investigaciones antes mencionadas. Fue, por tanto, objetivo del presente estudio observar cómo se desarrolla la capacidad para reflexionar sobre los chistes en niños y adolescentes de otro tipo de entorno social, en este caso, individuos pertenecientes a una escuela pública.

Para lograr lo anterior se contó con 42 participantes de una escuela pública (2º, 5º y 8º grados) a quienes se les presentaron 5 textos distintos (tres chistes y dos no chistes). Los datos obtenidos en esta escuela se compararon con los de niños y adolescentes de escuela privada (Pérez, 2013; Torres, 2011) con la finalidad de analizar si entre los individuos de ambos tipos de escuela había diferencias en la capacidad para identificar chistes y no chistes, así como en el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentaban.

El presente trabajo de investigación está organizado en cuatro capítulos. En el primero se exponen los fundamentos teóricos en torno a la reflexión metalingüística sobre el lenguaje no literal en el desarrollo lingüístico tardío, las etapas del desarrollo del humor en niños y adolescentes, la definición de chiste y sus clasificaciones, así como una breve explicación de estudios previos sobre el desarrollo del humor en los niños. El segundo capítulo incluye las decisiones metodológicas que se tomaron en cuenta para la realización de la investigación, así como los objetivos, preguntas de investigación, hipótesis, descripción de los participantes y el instrumento empleado para las entrevistas. En ese mismo capítulo también se incluyen los criterios utilizados para la transcripción y codificación de las reflexiones metalingüísticas sobre los chistes a partir del reanálisis de los datos de los estudios anteriores (Pérez, 2013; Torres, 2011). Por otro lado, en el tercer capítulo se expone en un primer momento el análisis de los resultados obtenidos para la escuela pública; enseguida se muestra el análisis para la escuela privada; y en un tercer momento se realiza la comparación de los resultados entre ambas escuelas en cuanto a la identificación de los chistes, la identificación de los no chistes y la categorización de las reflexiones metalingüísticas (de contenido, forma y actuación). El cuarto y último capítulo expone algunas de las consideraciones finales a las que llegamos con el trabajo de investigación, así como las posibles vetas de análisis para futuros estudios.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA SOBRE EL HUMOR VERBAL EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TARDÍO**

A lo largo de este capítulo se abordará la fundamentación teórica sobre la reflexión metalingüística del humor verbal en el desarrollo lingüístico tardío y para ello se retomará, en primer lugar, una descripción del desarrollo lingüístico tardío. Enseguida se hablará sobre la reflexión metalingüística en esta etapa, así como sobre la caracterización del lenguaje no literal. A continuación se explica la importancia del humor verbal en el lenguaje de los años escolares y de igual manera las etapas que existen dentro de su desarrollo. Posteriormente se presentan algunos estudios que se han realizado sobre el desarrollo del humor en los niños, también la definición de chiste, sus tipos y manera de clasificación.

#### **Desarrollo Lingüístico Tardío**

El desarrollo lingüístico es un proceso complejo y gradual que inicia desde la infancia y se va enriqueciendo sutilmente durante la edad escolar hasta la adolescencia (Barriga, 2002; Nippold, 2004; Pence & Justice, 2008; Westby, 1998). A lo largo de este proceso el individuo desarrolla habilidades lingüísticas para convertirse poco a poco en un hablante competente. Desde la infancia el niño transforma sus estructuras lingüísticas y obtiene logros en todos los niveles del lenguaje (fonología, sintaxis, semántica, discurso y pragmática), con lo cual alcanza un dominio cada vez mayor de su propia lengua.

En su estudio nodal sobre el desarrollo lingüístico tardío Barriga (2002) menciona que en edades tempranas (preescolares) el niño va adquiriendo

conocimientos básicos sobre su lengua los cuales lo llevarán a desarrollar una competencia lingüística; no obstante, a los 6 años llega a un momento clave en este proceso ya que comienza la etapa tardía (años escolares hasta la adolescencia). Durante estos años es cuando el niño reestructura lo ya conocido, emplea las reglas sociales del lenguaje de manera más convencional, y reflexiona sobre el mismo, logrando así, además de la competencia lingüística, una competencia comunicativa.

Por otro lado, Westby (1998) señala que el niño logra un cambio muy importante en el uso del lenguaje durante la transición de las etapas tempranas a las tardías. Explica que en los años preescolares los niños aprenden a hablar pero en cuanto pasan a la escuela hablan para aprender. A lo largo de sus años preescolares el individuo recibe instrucción por parte de las personas adultas que lo rodean para incentivar y corregir su habla; sin embargo, en los años escolares aprende a usar la lengua de manera más convencional y va teniendo mayor control sobre ella, modifica sus esquemas hasta lograr emplear el habla no solo para comunicar sino también para aprender, para construir significados y para cuestionar sobre la razón de las cosas. El niño reorganiza sus conocimientos anteriores y adquiere un papel más activo y autónomo en la construcción de su propio lenguaje (Barriga, 2002; Nippold, 2004).

Uno de los aspectos que marca la diferencia entre el desarrollo lingüístico que se da en los años preescolares y el de los años escolares es la fuente de entrada del lenguaje. A edades tempranas la entrada del lenguaje es principalmente vía la oralidad, dado que la comunicación en la que participa el niño por lo general es por medio del habla. Será hasta que el niño tenga un

contacto más frecuente con la lectura y escritura cuando pueda complementar su desarrollo lingüístico con una segunda fuente de entrada: la cultura escrita (Nippold, 2007; Pence & Justice, 2008). El lenguaje pasará de ser solo una herramienta social a ser empleado además como una herramienta personal, conforme el niño vaya interiorizando formas lingüísticas.

Es por lo anterior que tanto el hogar como la escuela juegan un rol muy importante en el desarrollo lingüístico tardío (Nippold, 2004; Westby, 1998). El medio social, la adquisición de la escritura y las actividades académicas influyen en la apropiación de un lenguaje cada vez más complejo. Por ejemplo, mediante el trabajo con lenguaje más complejo y menos común, el niño podrá adquirir nociones como las convenciones ortográficas, así como una creciente habilidad para adaptar el contenido y estilo de su discurso (Nippold, 2004, 2007). Al respecto, Westby (1998) señala que el desarrollo del lenguaje se puede enriquecer mediante el uso de textos escritos formales, utilizados con frecuencia en la escuela, esto debido a que dichos textos contienen lenguaje abstracto, una sintaxis más elaborada e involucran el uso de habilidades lingüísticas más complejas.

Pence & Justice (2008) mencionan que de los 6 años en adelante el lenguaje de un niño cambia paulatinamente en todos sus niveles. A su ritmo cada individuo obtiene ganancias en el contenido, la forma y el uso del lenguaje. Por ejemplo, a nivel fonológico el niño adecua su habla al acento de su comunidad; a nivel semántico adquiere conocimiento de un vocabulario más complejo, abstracto y letrado gracias al análisis morfológico y a la inferencia de múltiples significados; en el nivel sintáctico se evidencia el uso de oraciones cada vez más complejas y

la habilidad para identificar cuándo emplear aspectos formales e informales del lenguaje (Nippold, 2004); en cuanto al desarrollo de las habilidades discursivas el emisor toma cada vez más en cuenta las necesidades del receptor para una comunicación efectiva y establece relaciones gramaticales entre oraciones para narrar, describir y argumentar con mayor eficiencia (Barriga, 2002). En la pragmática el niño también es capaz de tomar cada vez más en cuenta su propio punto de vista, el de los demás y relacionarlos dentro de nuevas reglas de socialización (Barriga, 2002); por último, la adquisición de la competencia metalingüística le permitirá al individuo analizar activa e intencionalmente todos los aspectos del lenguaje, lo que escucha y lo que lee, así como comprender los distintos tipos de significados y emplear nuevas palabras y estructuras con distintos propósitos comunicativos (Nippold, 2004, 2007).

A los logros en cada nivel del lenguaje durante los años escolares se añade el desarrollo de la capacidad para pensar sobre el lenguaje mismo, para hacer juicios sobre él y para comenzar a aislarlo de su uso comunicativo con la finalidad de analizarlo y reflexionar sobre él (Bernstein, 1986; Nippold, 2004; Pence & Justice, 2008; Westby, 1998). A esto se le denomina *reflexión metalingüística* y, debido a que será un tema central en el presente trabajo de investigación, en el próximo apartado profundizaremos un poco más sobre él.

### **La Reflexión Metalingüística en el Desarrollo Lingüístico Tardío**

De acuerdo con Gombert (1992), el metalenguaje o las actividades metalingüísticas comprenden actividades de reflexión sobre el lenguaje y su uso, así como la habilidad por parte del sujeto para monitorear y planear de manera

consciente sus propios métodos de producción y comprensión en cualquier nivel del lenguaje. Dicho de otra manera, la reflexión metalingüística que realiza un individuo involucra los siguientes aspectos: a) analizar el lenguaje como un objeto en sí mismo, es decir, separarlo de la intención comunicativa; y b) reflexionar de manera consciente o intencional sobre él.

Este mismo autor menciona que existen tres diferentes niveles en el desarrollo metalingüístico. El primero es el nivel del *eplilenguaje* o pensamiento eplingüístico (entre los 2 y los 5 años), que se da cuando los niños realizan actividades de corrección y autocorrección del lenguaje de manera inconsciente y emplean el lenguaje sin saber explicar el porqué lo hacen de cierta manera. Si bien a esta edad son capaces de autocorregir su habla y corregir la de los demás, no lo hacen de forma consciente, aún no logran pensar de manera aislada sobre el lenguaje ni tampoco pueden explicar la razón de sus correcciones. En la edad escolar (de los 6 años en adelante) los niños alcanzan el segundo nivel, llamado del *metalenguaje* o de las *actividades metalingüísticas*. En este nivel aparece la reflexión consciente sobre el lenguaje y la argumentación de las decisiones tomadas; el niño puede separar el lenguaje de su uso comunicativo y analizar cada uno de sus elementos. Por último, alrededor de los 12 años, los adolescentes empiezan a emplear *metaprocesos* que abarcan procesos cognoscitivos accesibles a la conciencia como la planeación y el monitoreo de la actividad lingüística; por tanto, sus reflexiones sobre el lenguaje se realizan de manera más consciente y pensada.

Se sabe que la reflexión metalingüística se da en todos los niveles del lenguaje (fonología, morfología, semántica, sintaxis, discurso y pragmática)

(Gombert, 1992) y que es fundamental para el desarrollo lingüístico tardío. Esto es debido a que la reflexión metalingüística realizada por el niño le permite adquirir conciencia del código lingüístico (Van Kleeck, 1994). Por lo mismo, dicha reflexión es considerada una competencia necesaria para el éxito académico.

A lo largo del desarrollo lingüístico tardío los niños van centrando cada vez más su pensamiento en el propio código lingüístico gracias a la reflexión metalingüística que realizan. Poco a poco su atención se dirige hacia diversos aspectos del lenguaje, lo que les permite no solo emplearlo para comunicar sino también para observar sus características formales (Van Kleeck, 1994). Así, gradualmente los niños irán separando el lenguaje del contexto inmediato en el que aprendieron a usarlo, adquiriendo a la vez un pensamiento más descontextualizado y abstracto para analizar las palabras y sus funciones (Nippold, 2007), con lo que serán capaces de pensar sobre el lenguaje como un objeto y de manera consciente aislar la forma del contenido (Smith-Cairns, 1996).

Por todo lo que conlleva el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, se trata de un aspecto del lenguaje que empieza a desarrollarse durante las etapas tempranas. Pero más bien es durante las etapas tardías cuando se va enriqueciendo ya que los individuos autorregulan su reflexión y realizan juicios sobre el contenido, la forma y el uso del lenguaje (Gombert, 1992). Dicha competencia implica reconocer la naturaleza arbitraria del lenguaje, como por ejemplo el tratar conscientemente las palabras, emplear sinónimos, comprender la ambigüedad en las palabras y producir lenguaje figurado (Van Kleeck, 1994). La reflexión sobre las palabras se basa en constatar que la forma y el contenido pueden variar de manera independiente uno del otro (Smith-Cairns, 1996).



Cabe resaltar que la reflexión metalingüística está íntimamente relacionada con el medio social y en particular con el contexto escolar ya que la escuela es la encargada, en gran medida, de fomentar esta reflexión en todos sus niveles (Gombert, 1992; Milosky, 1994). Por ejemplo, en un estudio que buscaba explicar de qué manera influye la escuela en el desarrollo metalingüístico, Hess (2011a) analizó las reflexiones metalingüísticas que presentaban niños de dos escuelas distintas (determinadas por el tipo de actividades reflexivas que realizaban sobre el lenguaje) sobre los textos narrativos y encontró que los niños de 6, 9 y 12 años que asisten a una escuela donde la lengua se trabaja de manera consciente y las actividades en torno a ella son de reflexión, cuentan con mayores herramientas para reflexionar sobre la estructura, el género y la importancia de un texto. Por otro lado, los niños pertenecientes a una escuela donde las actividades en relación a la lengua son de carácter más mecánico, mostraron tener menores habilidades para analizar el texto como un objeto de estudio, es decir, aislado del contenido. Posteriormente Hess (2011b), en un estudio con adolescentes de 12 a 16 años de dos entornos escolares diferentes en los cuales el valor que se le da a la lengua es distinto también, encontró que el entorno en el que se encuentran inmersos los adolescentes incide significativamente en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje y en particular sobre el texto narrativo. No obstante los hallazgos anteriores, se sabe que el ambiente escolar no es el único factor que incide en el desarrollo de la reflexión metalingüística en los niños, ya que la interacción del niño en general con su entorno social también le permitirá reflexionar sobre su lengua de distintas maneras.

En el presente estudio uno de los objetivos fue analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que realizan niños y adolescentes pertenecientes a dos entornos sociales distintos (determinados por el tipo de escuela a la que asisten). Para llevar a cabo lo anterior específicamente nos centramos en uno de los aspectos más importantes del lenguaje que se desarrolla gracias a la reflexión metalingüística: la capacidad para comprender y producir el lenguaje no literal, del cual hablaremos a continuación.

### **El Lenguaje No Literal en el Desarrollo Lingüístico Tardío**

Durante los años escolares el pensamiento de los niños pasa gradualmente de lo concreto a lo abstracto, empiezan a comprender distintos tipos de ambigüedades lingüísticas e incrementa de manera importante su habilidad para apreciar el lenguaje no literal (Nippold, 2007). El lenguaje no literal o figurado es aquel en el que las palabras adquieren un nuevo sentido, el cual no se desprende de las palabras mismas. En otros términos, es decir algo pero significar otra cosa. Por tanto, emplearlo es una habilidad metalingüística con la que se reconoce al lenguaje como código arbitrario (Pence & Justice, 2008). De manera general el lenguaje no literal sirve para comunicar una intención personal en el plano de lo abstracto (Van Kleeck, 1994) y plantear una incongruencia entre lo real y lo no real del significado de una expresión. También permite alcanzar distintos objetivos comunicativos como jugar con el lenguaje, matizar aseveraciones, hablar de manera indirecta sobre temas tabú, romper el hielo, entre otras, por lo que las personas que tienen dificultades en la comprensión y producción de este tipo de

lenguaje pueden ser considerados como menos inteligentes en el medio donde se desarrollan (Milosky, 1994).

Van Kleeck (1994) refiere que en los años preescolares los niños consolidan los significados literales de las palabras y oraciones y que les cuesta trabajo modificarlos o aceptar nuevos significados. Por otro lado, durante dicha etapa los niños también producen expresiones que parecieran ser lenguaje figurado (la gran mayoría de las veces se basan en características físicas de los objetos) pero que no lo son, por ejemplo cuando los niños dicen “*tienes trompa de elefante*” o “*tienes cara de chango*”. Este tipo de manifestaciones disminuyen al finalizar esta etapa y durante la edad escolar los niños comienzan a emplear el lenguaje figurado de manera convencional. Entre los 6 y los 8 años los niños interpretan las expresiones de manera literal, pero poco a poco incrementan sus interpretaciones no literales logrando reflexionar de manera aislada sobre el contenido, la forma y el uso del lenguaje. Nippold (2007) explica que en etapas tempranas los niños frecuentemente interpretan el lenguaje figurado de manera literal y que es en etapas tardías cuando van mostrando un incremento en su habilidad para apreciar expresiones no literales. El desarrollo del lenguaje figurado les permite a los niños en edad escolar además emplear el lenguaje de manera creativa y utilizar palabras de forma imaginativa para crear impresiones emocionales (Owens, 2003).

Debido a que el lenguaje no literal se emplea diariamente en distintos contextos, es muy valorado en la sociedad e incluso se ha encontrado que resulta importante para el desarrollo académico de los niños (Milosky, 1994). Esto se debe a que en el ambiente escolar los alumnos muchas veces se enfrentan a

textos que contienen lenguaje no literal como las adivinanzas, la poesía, la metáfora, etc. (Nippold, 2004). También se sabe que las expresiones no literales son más fáciles de interpretar por los niños si aparecen dentro de un contexto, pues la capacidad para interpretar este tipo de expresiones se encuentra estrechamente relacionada con el conocimiento que el individuo tenga del mundo. Por lo tanto, las experiencias lingüísticas del niño y el desarrollo de sus habilidades metalingüísticas serán factores importantes para que logre la interpretación del lenguaje figurado (Owens, 2003).

De acuerdo con diversos autores (Van Kleeck, 1994; Smith-Cairns, 1996; Westby, 1998), el niño que comprende el lenguaje figurado demuestra su conciencia de que el lenguaje es un código arbitrario porque encuentra un nuevo significado que puede ser añadido al significado convencional de una palabra o una frase. Para hacer esto, emplea sus habilidades metalingüísticas. Al respecto Westby (1998) menciona lo siguiente: “[c]hildren who comprehend and appropriately use multiple-word meanings and figurative language demonstrate an awareness that language is an arbitrary code” (p. 336).

Por su parte Brooks & Kempe (2012) señalan que el uso del lenguaje figurado está ligado al desarrollo social y cognoscitivo del niño porque para emplearlo tiene que aprender a interpretar la situación comunicativa de manera general, tomar en cuenta la perspectiva del otro, procesar las señales sociales de la intención del emisor y también realizar inferencias sobre las relaciones entre el significado literal y el no literal de la expresión.

Existen diversas formas de lenguaje no literal. Para Brooks y Kempe (2012) este tipo de lenguaje se da al violar las máximas conversacionales de Grice, como

sucede en los modismos, en el sarcasmo y la ironía, en las metáforas y en las hipérboles. Para Milosky (1994), por su parte, los tipos comunes de lenguaje no literal son las metáforas, los modismos y la ironía; por otro lado, Owens (2003) menciona como tipos básicos de lenguaje figurado los modismos, las metáforas, las comparaciones y los refranes. Por último, Pence & Justice (2008) mencionan que este tipo de lenguaje incluye metáforas, símiles, hipérboles, ironía y refranes. Lo que comparten los autores mencionados es el hecho de que en todas estas formas de lenguaje no literal se da una discrepancia entre lo que se dice (las palabras) y la intención comunicativa con la que se dice (lo que el hablante realmente quiere decir).

De acuerdo con Brooks y Kempe (2012), el incremento de la comprensión social y el desarrollo de la habilidad para comprender el lenguaje no literal o figurado es la base para el desarrollo del humor en los niños, tema central de nuestro trabajo. La comprensión del lenguaje no literal les permite a los niños interpretar chistes y encontrar la solución a las adivinanzas humorísticas que involucran varios tipos de ambigüedades lingüísticas. Cazden (1976), Crystal (1996) y Westby (1998) mencionan que el juego con el lenguaje, las bromas, los acertijos y los chistes son tipos de discurso que estimulan el desarrollo de la conciencia lingüística, la cual es necesaria para la comprensión del humor. Debido a que el humor verbal ha sido reconocido como una herramienta importante para poder analizar el desarrollo lingüístico en los niños de edad escolar (Ashkenazi & Ravid 1998; Martin, 2007) profundizaremos un poco más sobre este ámbito del lenguaje no literal en el siguiente apartado.

## **El Desarrollo del Humor Verbal en el Desarrollo Lingüístico Tardío**

Varios autores señalan que el desarrollo lingüístico tardío se puede observar en la interpretación del humor (Ashkenazi & Ravid 1998; Bernstein, 1986; Brooks y Kempe, 2012; Nippold, 2007; Pence & Justice, 2008; Shultz & Horibe, 1974; Westby, 1998). El humor en general es una habilidad que va progresando desde etapas tempranas hasta las tardías. A edades preescolares los niños se involucran en interacciones humorísticas basadas principalmente en acciones, en objetos, en el cambio de apariencias físicas y en el rompimiento de reglas sociales; en edades escolares la reflexión sobre la ambigüedad lingüística para apreciar, interpretar y producir humor se incrementa y por último en la adolescencia es cuando se alcanza el disfrute del humor y su uso social con diferentes propósitos (Martin, 2007).

La diferencia entre el humor temprano y el tardío es el tipo de incongruencia que se emplea: el primero depende de incongruencias basadas en acciones o imágenes y el segundo se da gracias a las incongruencias creadas con el lenguaje (Martin, 2007). A los 6 años aproximadamente es cuando los niños comienzan a comprender el humor verbal o lingüístico (Ezell & Jarzynka, 1996). Esto es porque cuando los niños entran en la etapa de las operaciones concretas pueden percibir más relaciones abstractas y apreciar discrepancias entre las relaciones lógicas y los elementos humorísticos (Ashkenazi & Ravid, 1998).

El humor es una actividad universal que el ser humano realiza diariamente y que tiene funciones sociales, emocionales y cognoscitivas (Masten, 1986). En palabras de Martin (2007), el humor es la facultad de percibir o expresar lo que es divertido, cualquier cosa que la gente dice o hace y que puede ser percibida como

graciosa. Su esencia es la presencia de algo incongruente con la realidad o lo convencional ya que esto es lo que provoca una idea distinta a lo esperado, la emoción de agrado en las personas y, por lo tanto, la expresión física de la risa. Esta *incongruencia*, de acuerdo con Attardo (2014), es el estímulo cognoscitivo que lleva al individuo a una percepción emocional de sorpresa. Dicho estímulo se da por el contraste entre las expectativas y la experiencia real de los estímulos que rompe con la expectativa.

Con base en el supuesto de que toda manifestación humorística involucra la presencia de una incongruencia, Attardo (2005) describe dos modelos para explicar el humor verbal: el semántico y el pragmático. El semántico incluye la idea de que el humor involucra la resolución de una incongruencia a partir del conocimiento que se tiene del mundo. Así, plantea que cuando los elementos de una idea, objeto o expectativa no son compatibles con lo esperado, el evento es percibido como incongruente y puede percibirse también como humorístico. De esta forma, para que haya humor debe haber una incongruencia determinada cognoscitivamente. Este modelo se plantea en dos etapas: 1) la expectativa no se cumple y se genera una incongruencia; 2) se da una resolución a la incongruencia. Por ejemplo, si un profesor llega a clase saludando como un jovencito y con un vocabulario coloquial diciendo que organizará una fiesta para todos, parecería humorístico desde el momento en que llegó, pues no es el comportamiento esperado en un profesor de acuerdo con las experiencias de los estudiantes (existe una incongruencia entre el comportamiento que se espera de un profesor y la manera en que éste se comporta; dicha incongruencia puede generar humor).

Por otro lado, de acuerdo con Attardo (2005) el modelo pragmático del humor se basa en el principio de cooperación. Se asume que el humor verbal involucra la violación de una o más de las máximas conversacionales de Grice (1989): cantidad, cualidad, pertinencia o modo. Esta violación se hace a propósito para provocar una reacción humorística en el oyente. Por ejemplo, la expresión “¡qué guapa vienes *hoy!*” puede resultar humorística cuando el oyente se da cuenta de que la máxima de cantidad –decir solo lo necesario- ha sido violada. La expresión de la palabra “hoy”, que claramente sobra, lleva a la interpretación de que la mujer normalmente no se pone guapa, por lo que puede generar gracia.

Por lo señalado anteriormente, reconocemos que la producción del humor verbal implica jugar o manipular las palabras tomando un camino inesperado u opuesto de manera creativa. Es por ello que quien emplea el humor verbal debe hacer uso de una serie de habilidades simultáneamente, las cuales incluyen habilidades cognoscitivas, lingüísticas y metalingüísticas (Bernstein, 1986). De acuerdo con Koller (1988), Martin (2007) y Nippold (2007), la comprensión y producción del humor verbal está asociada al desarrollo lingüístico y cognoscitivo, al razonamiento abstracto, a la creatividad, al desarrollo emocional y al conocimiento del mundo. Por ello es de adquisición tardía.

### **Perspectivas para el estudio del humor en los niños y adolescentes.**

Desde una perspectiva *psicológica*, como lo explica Martin (2007), el humor es un proceso que puede dividirse en cuatro componentes: el contexto social, el proceso cognoscitivo-perceptual, la respuesta emocional y la expresión vocal de la risa. Se trata de un *fenómeno social* porque ocurre en múltiples situaciones donde las



personas se involucran en un juego lúdico, toman actitudes no serias y causan risa. A la vez, para producir y comprender el humor la persona debe *procesar mentalmente la información*, jugar con las ideas, las palabras o las acciones de manera creativa y generar una expresión cómica que será percibida como graciosa. La percepción del humor además genera cierta *respuesta emocional* de agrado en distintos niveles de intensidad para cada individuo. Por último, dicha emoción es acompañada por un componente expresivo conocido como *risa*, la cual es el camino para expresar o comunicar a los otros que se está participando en el juego del humor.

La percepción, comprensión y producción del humor que logran los niños se ha estudiado desde diversos enfoques (al respecto véase Hess, 2014c). Desde el *cognoscitivo*, se asume que el desarrollo del humor está relacionado con el desarrollo cognoscitivo de cada individuo y su capacidad para reconocer las incongruencias. Los cambios que ocurren en los esquemas cognoscitivos permiten interpretar el mundo de diferentes maneras y esto conduce a poder considerar los objetos o eventos como incongruentes y por lo tanto humorísticos.

Desde un enfoque *social* se considera que el humor puede funcionar como un medio para que los niños comiencen a ser aceptados socialmente, lo que les permite a su vez adquirir habilidades socioculturales. De acuerdo con Koller (1988), la adquisición del sentido del humor es una parte importante de la socialización infantil y un componente vital para el logro de la salud mental. Aunque el humor surge en la infancia temprana es hasta los años escolares cuando los niños aprenden a usarlo de manera convencional en distintas situaciones sociales. La risa es un componente esencial en este proceso y cumple

una función comunicativa desde edades tempranas. Por otro lado, en la adolescencia el humor es empleado como un recurso frecuente para aminorar la agresividad de ciertos comentarios y así evitar problemas con la autoridad (Koller, 1988).

El enfoque *lingüístico* de la adquisición del humor considera que los niños aprenden a manipular el lenguaje creando nuevas palabras, significados y estructuras, lo cual es la base para la comprensión y producción del humor (Martin, 2007). Bajo esta perspectiva, el desarrollo del humor involucra la adquisición de habilidades cognoscitivas, lingüísticas y metalingüísticas. Entre los 6 y los 9 años los niños desarrollan habilidades suficientes para comenzar a identificar la presencia de eventos incongruentes, así como la ambigüedad de las palabras en distintas manifestaciones del humor verbal; en años posteriores, entre los 9 y los 12 años, los niños dominarán cada vez más este tipo de humor y podrán reflexionar sobre manifestaciones humorísticas más sofisticadas como la ironía y el sarcasmo.

Por último, se encuentra el enfoque *emocional*, el cual ha sido el menos estudiado. Desde esta perspectiva el humor es tratado como un fenómeno afectivo que ayuda a afrontar la ansiedad y el estrés y contribuye a mantener la salud mental. Este enfoque considera que el humor aparece en la infancia durante los juegos preescolares para marcar lo absurdo y que posteriormente los niños lo emplean para confrontar sus emociones y tener interacciones emocionales positivas con los demás. En la adolescencia los jóvenes prefieren los juegos de palabras que incluyen ambigüedad y que ayudan a expresar temas tabú.

### **Etapas del desarrollo del humor en los niños y adolescentes.**

El desarrollo del humor se puede analizar a lo largo de las distintas etapas del desarrollo general del individuo pues en cada una se presentan características propias que van marcando su evolución. De acuerdo con Martin (2007), durante la *infancia* surgen las primeras sonrisas y risas cuando el niño interactúa con los demás. Más adelante, las primeras manifestaciones del humor aparecen alrededor de los 2 años, cuando los niños son capaces de distorsionar la realidad o comportarse de manera exagerada para causar risa en las demás personas. El disfrute del humor en esta etapa se basa en el contacto físico como las cosquillas. Alrededor de los 3 años de edad, el niño comienza a jugar con el lenguaje al inventar incongruencias con las palabras como cambiar el nombre de los objetos. Después, durante los *años preescolares* (3-5 años), los niños se dan cuenta de que las palabras se refieren a categorías de objetos o eventos que comparten ciertas características, por lo que el humor en esta etapa se basa en las incongruencias creadas al modificar alguna de esas características, principalmente las de apariencia física. También surgen manifestaciones humorísticas basadas en la ruptura de reglas sociales en el uso de las palabras, como podría ser decir “buenos días” cuando es de noche. Con la adquisición de habilidades lingüísticas más complejas, el niño participa cada vez más en la creación de palabras sin sentido y en juegos de palabras como las repeticiones rítmicas.

Posteriormente, en los *años escolares* los niños desarrollan la parte lingüística del humor gracias a la adquisición de habilidades cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas y sociales más evolucionadas. Así, alrededor de los 7 años los niños se dan cuenta de la ambigüedad presente en las palabras y

comienzan a disfrutar del humor que involucra ambigüedad fonológica, morfológica y léxica; también el humor comienza a tener una función social para el establecimiento de relaciones positivas así como para divertir o mantener el control sobre los compañeros o adultos. Además, durante esta etapa los niños empiezan a ser capaces de proporcionar cada vez más y mejores reflexiones metalingüísticas sobre el humor.

Por último, en la *adolescencia* el humor juega un rol muy importante para la aceptación social del individuo y para la expresión de comportamientos que, de no ser expresados humorísticamente, podrían meter a los jóvenes en problemas con la autoridad. Los adolescentes empiezan a mostrar preferencias por ciertos tipos de humor y favorecen las manifestaciones humorísticas más sofisticadas, espontáneas y originales. El humor en esta etapa involucrará, por tanto, mayores desafíos cognoscitivos y sociales y los temas incluirán conflictos sociales o tabús. Durante la adolescencia la producción y apreciación del humor dependerá de la personalidad, la educación, el género y la madurez emocional de los adolescentes.

### **Estudios sobre el Desarrollo del Humor en los Niños**

Las investigaciones sobre la apreciación, comprensión y producción del humor en los niños y adolescentes proporcionan evidencia sobre las funciones sociales, fisiológicas, psicológicas y cognoscitivas del humor a lo largo del desarrollo de cada individuo (Martin, 2007). Las funciones sociales abarcan la mejora de las relaciones interpersonales y la cohesión en un grupo, así como la expresión socialmente aceptada de sentimientos sexuales o agresivos. Las funciones

fisiológicas incluyen la reducción de la excitación o relajación producida por la risa. Las psicológicas abarcan la prevención o alivio de la ansiedad y los miedos. Y, por último, las cognoscitivas se refieren al cumplimiento con éxito del desafío intelectual para la comprensión y creación del humor.

Para estudiar el desarrollo del humor en los niños, los investigadores han recurrido a diferentes instrumentos. Por ejemplo, McGhee & Panoutsopoulou (1990) hicieron uso de oraciones metafóricas, caricaturas y chistes al entrevistar a 73 participantes de entre 7 y 13 años de edad para analizar el rol de factores cognoscitivos en la comprensión de metáforas y del humor. El objetivo era determinar la importancia del pensamiento divergente, las habilidades de intersección e inclusión de clases, junto con el grado de seriedad o alegría, para la comprensión de metáforas y la comprensión y apreciación del humor. Dentro de sus resultados más sobresalientes encontraron que las habilidades cognoscitivas juegan un papel importante en la comprensión de las metáforas y que existe una fuerte relación entre la comprensión del humor y las habilidades cognoscitivas, pero que la apreciación humorística y la cognición no se relacionan significativamente.

Por otro lado, Yuill (1996) hizo una reseña de tres estudios consecutivos en los que se utilizaron adivinanzas para analizar la comprensión y apreciación del humor en niños de edad escolar y al final capacitarlos para mejorar las reflexiones metalingüísticas que llevan a cabo. El primer estudio se realizó con 29 individuos de entre 8 y 11 años (16 niñas y 13 niños) y se utilizaron adivinanzas de cinco tipos (léxica, de palabra compuesta, metalingüística, pragmática y una absurda que no involucraba ambigüedad lingüística). Los niños debían calificar el nivel de

gracia de cada una y después explicar por qué eran graciosas. El segundo estudio se llevó a cabo con 39 niños de entre 7 y 9 años a quienes se les pedía seleccionar el punto de quiebre que funcionara mejor de entre dos opciones para 7 tipos de adivinanzas (a los 5 tipos de adivinanzas del primer estudio se agregaron una morfofonológica y una sintáctica). Por último, en el tercer estudio, se emplearon las adivinanzas para incrementar la conciencia metalingüística de los participantes. Para ello se formaron dos grupos de niños de 7 años mezclando 18 niños con buena comprensión de lectura y 18 con comprensión pobre; a uno de los grupos se le dio capacitación en la comprensión de la ambigüedad durante 7 sesiones y al otro no. En general los resultados del estudio mostraron que los niños que recibieron la capacitación tuvieron un incremento en la comprensión de adivinanzas. Estos trabajos de investigación muestran que el trabajo con adivinanzas y la ambigüedad puede ser útil para la mejora de la comprensión de textos en general.

Por su parte, Masten (1986) examinó la relación entre la competencia social y el humor mediante el uso de caricaturas humorísticas. Entrevistó a 93 niños de entre 10 y 14 años a los que les mostraron caricaturas para evaluar la apreciación de las mismas según el nivel de gracia que les causaba cada una (en escala del 1 al 5). Para medir la comprensión de las caricaturas se les cuestionaba sobre por qué consideraban que eran graciosas y para evaluar su capacidad creativa en la producción de humor se les pidió que completaran la caricatura no humorística con un dibujo o frase para que se volviera graciosa. La autora señala que una mejor apreciación, comprensión y producción del humor están asociadas a la

competencia escolar y social de tres formas: en el nivel de inteligencia, en el grado de motivación y en la relación entre pares.

Para examinar las diferencias individuales en la apreciación del humor en niños de edad escolar, más tarde Masten (1989) empleó nuevamente caricaturas con diferentes niveles de dificultad para entrevistar a 93 niños con las mismas características que en su estudio anterior. Diseñó tres fases. En la primera, para evaluar la apreciación del humor, les pedía a los participantes que calificaran las caricaturas en una escala de 1 al 5; en la segunda, para evaluar la comprensión, los cuestionaba sobre por qué era graciosa la caricatura; y en la tercera, para la evaluación de la producción, se les pedía que agregaran algo gracioso al dibujo así como un título chistoso. En los resultados obtenidos se identificaron diferencias individuales por género en la apreciación del humor, ya que las niñas evaluaron como más graciosas las caricaturas que los niños. La investigadora atribuyó las diferencias por género a hallazgos anteriores que indican que las niñas son más sensibles al contexto social.

La relación entre la comprensión del humor y la percepción social fue analizada por Semrud-Clikeman & Glass (2008) mediante chistes verbales y caricaturas humorísticas. Para realizar su estudio entrevistaron a 55 adolescentes de entre 12 y 15 años, 20 que presentaban algún tipo de discapacidad de aprendizaje no verbal (con déficit de razonamiento visual y espacial), 14 con discapacidad lingüística y 11 niños de desarrollo típico. Los participantes debían escoger la mejor opción (gracioso, neutral y no gracioso) como final en cada ítem de la sección de chistes y de caricaturas. Los resultados señalan que existe una relación entre la comprensión del humor y las habilidades sociales.

Otra de las investigaciones que propone un entrenamiento para mejorar la comprensión de alguna de las formas de humor (como la mencionada anteriormente de Yuill, 1996) es la de Ezell & Jarzynka, (1996). Estos autores partieron del supuesto de que la enseñanza de una estrategia para comprender chistes léxicos aunada a una formación semántica ayuda a los niños a comprender chistes desconocidos. Para ello trabajaron con 6 niños de entre 7 y 11 años de edad, de los cuales 4 recibieron el entrenamiento y 2 no. El objetivo que se plantearon los autores fue determinar si la adquisición de una estrategia para estimular la reflexión metalingüística y afinarla, basada en la identificación de los múltiples significados de las palabras, asistiría a los niños en la comprensión de chistes desconocidos. Para probar lo anterior diseñaron sesiones individuales de trabajo con los niños y emplearon 36 chistes léxicos para trabajar su estrategia. Al final del entrenamiento todos los niños demostraron un correcto uso de la estrategia ante chistes desconocidos. Por tanto, los autores muestran que cuando los niños cuentan con un mayor conocimiento de las palabras con múltiples significados están más preparados para aplicar dicha estrategia en la comprensión de todos los tipos de chistes y además mejoran su capacidad para explicar verbalmente su interpretación de los mismos.

Por su parte, Hirsh-Pasek, Gleitman & Gleitman (1978), así como Shultz & Horibe (1974) utilizaron chistes verbales como instrumento de su investigación. Los primeros analizaron la capacidad de los niños de 1º a 6º grados para explicar metalingüísticamente los chistes de distintos tipos de ambigüedad (fonológica, léxica, estructura superficial, estructura profunda, límite morfémico y límite morfémico con distorsión fonológica). Shultz & Horibe (1974), por su parte,



quisieron observar si la apreciación de los chistes verbales dependía de la habilidad para encontrar la ambigüedad lingüística en chistes con diferentes tipos de resolución y para ello seleccionaron a niños de 6, 8, 10 y 12 años de edad. Dentro de sus resultados, encontraron que los niños más pequeños tienen mayor dificultad para comprender la resolución de la ambigüedad presente en los chistes, pues solo aprecian el elemento incongruente pero no logran resolver la incongruencia. Por otro lado, los resultados de Hirsh-Pasek, Gleitman & Gleitman (1978) mostraron que las ambigüedades léxicas y de estructura profunda son más fáciles de entender por ser más transparentes, en tanto que las más difíciles fueron las que requieren de representaciones superficiales, como las fonológicas y las de estructura superficial. Otro de sus hallazgos fue en relación a diferencias de género, ya que las mujeres tuvieron un mejor desempeño que los hombres en la comprensión de los chistes.

Ashkenazi & Ravid (1998), por su parte, emplearon una prueba que incluía chistes y adivinanzas para probar el desarrollo de la comprensión y apreciación del humor lingüístico en hebreo y ver cómo la habilidad metalingüística refleja el desarrollo de la apreciación en seis tipos de humor lingüístico. La muestra estuvo integrada por 121 individuos hablantes nativos del hebreo, de los grados de 1º, 3º, 5º y 7º (20 por grado) de preparatoria y adultos con escolaridad universitaria. Los investigadores leían los chistes y adivinanzas a los participantes, se les cuestionaba para evaluar qué tan cómico les resultaba cada texto y se les pedía que explicaran por qué era gracioso. En general los autores confirmaron que el aumento en la habilidad para explicar el origen del humor en los chistes y adivinanzas refleja un cambio en las habilidades metalingüísticas relacionadas con

la edad. Las reflexiones metalingüísticas comienzan a ser más claras y mejor formadas conforme los individuos tienen mayor experiencia con el lenguaje.

Específicamente en el español Torres (2011) buscó describir algunos de los aspectos lingüísticos que intervienen en el desarrollo de la comprensión del humor en los años escolares y para ello entrevistó a 42 participantes (alumnos de 2º, 5º y 8º grados). Les presentó tres chistes referenciales prototípicos intercalados con no chistes. Al analizar las reflexiones metalingüísticas de los niños y organizarlas en tres categorías (contenido, forma y actuación) encontró diferencias significativas por grado escolar para identificar los chistes de los no chistes así como para reflexionar sobre los mismos; en particular los participantes mayores mostraron una mayor habilidad para reflexionar sobre los elementos textuales (contenido) y sobre el efecto del chiste en un destinatario (actuación) que los participantes menores.

Por otro lado Pérez (2013) analizó las reflexiones metalingüísticas de 42 niños y adolescentes (alumnos de 2º, 5º y 8º grados) sobre los chistes verbales. En su estudio utilizó cuatro chistes y cuatro no chistes, de igual manera encontró diferencias significativas por grado escolar para identificar los chistes de los no chistes así como para reflexionar sobre los mismos. En una comparación con el estudio de Torres (2011), Pérez señala que tipo de chiste influye en el tipo de reflexiones de los participantes ya que los chistes verbales generan una menor cantidad en relación con el impacto del chiste en un auditorio que los chistes referenciales.

Como se puede observar a partir de los estudios sobre la apreciación, comprensión y producción del humor, éste resulta ser una herramienta útil para la

evaluación de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas de los individuos (Ashkenazi & Ravid, 1998; Bernstein, 1986). Es por ello que decidimos emplearlo como herramienta para el presente trabajo de investigación.

## **El Chiste**

Es sabido que el humor se presenta de distintas formas y con diferentes propósitos. Martin (2007) divide las manifestaciones del humor en tres categorías. Por un lado está el *humor conversacional espontáneo*, el cual es creado intencionalmente por las personas durante la interacción social para provocar diversión en los demás y puede ser verbal o no verbal. Por otro lado, encontramos el *humor accidental o no intencional*, que abarca todas aquellas manifestaciones humorísticas que se producen de manera sorpresiva e inesperada, es decir, no planeadas. Por último, se encuentran los *chistes*, que son anécdotas humorísticas que las personas memorizan previamente y comparten con los demás. Para el presente estudio emplearemos este último tipo de humor debido a que, como lo menciona Martin (2007), los chistes son textos fijos cuya interpretación depende muy poco del contexto ya que cargan en ellos mismos toda la información necesaria para ser entendidos y disfrutados; es por ello que resultan ser una herramienta de mayor control en investigación.

Martin (2007) define los chistes como historias cortas y divertidas que terminan en un punto de quiebre (*punch line*) que marca una incongruencia. El chiste prototípico consta de dos partes: al inicio se presenta una *ambientación* que sirve para crear en el oyente una expectativa acerca de cómo deberá interpretar la situación narrada; al final aparece un *punto de quiebre* que rompe la expectativa o

cambia repentinamente la situación planteada en un principio, generando una incongruencia y, por tanto, un efecto humorístico en el oyente.

Como menciona Attardo (2014), la incongruencia es una característica necesaria para que se produzca el humor. Sin embargo, en ocasiones el espectador no posee las herramientas necesarias para percatarse de la incongruencia, lo que ocasiona la incompreensión del chiste. Por el contrario, puede suceder que quizá anteriormente ya haya escuchado el chiste y, por lo tanto, ya no le genere gracia pues su primera expectativa no cambia.

Attardo & Chabanne (1992) proponen que el chiste es una micro-narración, es decir, una de las formas narrativas convencionales más breves que se pueden encontrar en el discurso. Un texto narrativo en general engloba tres principios -es eficiente, efectivo y apropiado- cuando respeta los siete estándares de textualidad que son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Dado que el chiste es un tipo de narración, dichos estándares también sirven para identificar si éste cumple con los tres principios reguladores de cualquier texto narrativo.

Por otro lado Attardo & Chabanne (1992) mencionan algunos ejemplos de textos narrativos humorísticos que están en la línea de los chistes:

- Humor involuntario: humor pronunciado sin control por el locutor y que resulta de una falla de buena fe producida en la comunicación
- Chistes situacionales: chistes improvisados dependiendo del momento, lugar o audiencia

- Monólogos cómicos: cadena de puntos de quiebre de mayor complejidad y elaboración planeados previamente para presentar a un público
- Anécdotas: Historias donde con frecuencia los personajes son conocidos por la audiencia y están involucrados en un diálogo o acción divertidos.

En lo que se refiere al chiste como texto, Attardo & Chabanne (1992) mencionan que todo chiste está conformado por dos partes (al respecto véase también Martin, 2007). En la primera parte aparecen una o varias oraciones cuya función narrativa es dar la información necesaria para definir una situación ficticia; algunas veces es información sobre el tiempo y el lugar, pero principalmente se trata de identificaciones sociales de los personajes. En otras palabras, la primera parte del chiste introduce las características mínimas de la situación creando en el oyente un primer esquema mental sobre la misma. En un segundo momento, el chiste presenta un diálogo corto y un punto de quiebre (*punch line*) que rompe con la expectativa del primer esquema, causando la incongruencia, y generando a la vez un segundo esquema mental a partir del cual se intentará resolver la incongruencia creada entre la situación inicial y la nueva situación creada por el segundo esquema mental.

A partir de la descripción anterior podemos decir que un chiste prototípico cuenta con las siguientes partes: ambientación (narración introductoria), diálogo (conversación corta regularmente entre dos personajes) y punto de quiebre (elemento que marca la incongruencia generando una doble interpretación).

## **Tipos de chistes.**

Los chistes se han clasificado con base en diversos criterios. No obstante, para fines del presente trabajo de investigación nos centraremos en una clasificación basada en dos criterios principales: a) la ocurrencia del chiste en la interacción comunicativa; y b) la manera en que se presenta la incongruencia en el chiste. A continuación profundizaremos sobre estas dos clasificaciones.

### ***Clasificación de los chistes por su ocurrencia en la interacción comunicativa.***

Attardo (2005) distingue entre dos tipos de chistes: los enlatados y los conversacionales. Los *chistes enlatados* son aquellos que se aprenden o memorizan y se emplean intencionalmente para generar humor en los demás; por lo mismo tienen una menor cantidad de vínculos contextuales que otros tipos de humor y pueden ser más fácilmente reciclados o, dicho de otra manera, empleados continuamente. Por lo general, los chistes enlatados constan de tres partes: el prefacio donde se avisa al auditorio que se contará el chiste y se espera su aceptación; la parte de contar el chiste, siendo ésta la labor de un solo hablante en un solo turno; y la respuesta que deriva en la risa, la risa retardada o el silencio.

Unos ejemplos de chistes enlatados se observan a continuación:

- *¡Mamá, mamá, en el colegio me llaman interesado!*
- *¿Por qué, hijo?*
- *Si me das dinero te lo digo...*
  
- *¡Papá, papá en la escuela me dicen mentiroso!*
- *Ay Pepito, ¡si todavía no vas a la escuela!*

Por su parte, los *chistes conversacionales* son aquellos que surgen sin planearlo o sin haberlos memorizado previamente; se improvisan y tienen varias funciones en

nuestro hablar diario por ser un componente importante en la interacción conversacional. Por ejemplo cuando un niño en el salón de clases busca hacerse el gracioso y juega a inventar nombres de animales mezclando los nombres de dos animales que ya conoce y genera algún nombre chistoso como *elefín* (elefante+delfín).

Como se mencionó anteriormente, en este estudio emplearemos los chistes como herramienta para analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes de dos entornos escolares distintos ya que se trata de textos que pueden ser analizados por varios individuos en diferentes momentos; en particular se trabajará con los chistes enlatados porque dependen en menor medida de la situación conversacional y del contexto comunicativo para su correcta interpretación, lo que los convierte en una manifestación humorística más fácil de analizar tanto para los niños como para los investigadores.

***Clasificación de los chistes por la manera en que se presenta la incongruencia.***

Attardo, Baltés, Hughes & Petray (1994) explican que en un chiste ocurre algo distinto que en otros tipos de texto narrativo. En los textos narrativos comunes el procesamiento de la información es lineal (aunque no necesariamente cronológico), pues los lectores u oyentes van combinando los significados apropiados de las palabras para darle un sentido al texto. En cambio, en el chiste el procesamiento es interrumpido por un elemento anormal, el cual genera una incongruencia y propicia pasar del primer sentido construido hacia otro distinto de manera inesperada e inmediata. El elemento anormal que genera la incongruencia

en el chiste es llamado “disyuntor” y opera mediante mecanismos distintos de acuerdo con cada tipo de chiste.

Con base en el tipo de disyuntor que entra en juego en el texto, los chistes pueden ser de dos tipos: *verbales y referenciales* (Attardo, et al., 1994). Los *chistes verbales* típicos presuponen la presencia de un marcador léxico, fonológico, sintáctico o disyuntor que plantea la incongruencia y liga su significado a un conector lexicalizado ambiguo, es decir, un segmento de texto que puede llevar a dos lecturas distintas. El siguiente texto es un ejemplo de un chiste verbal típico:

*Mi nueva cocinera es un **sol**. (conector)*  
*-¿Guisa bien?*  
*-No, **lo quema todo**. (disyuntor)*

En este chiste el segmento **lo quema todo** es el elemento disyuntor que genera la incongruencia y está ligado al conector **sol**, el cual es una palabra que puede tener dos significados distintos (ambigüedad): por un lado referirse a que la cocinera es un amor o muy buena y por otro refiriéndose a que el sol emite mucho calor y por eso, al igual que el sol, la cocinera quema la comida.

Como puede observarse, los chistes verbales dependen de algún tipo de ambigüedad lingüística para la identificación exitosa de la incongruencia (Attardo, et al., 1994). Es decir, existe una palabra, estructura sintáctica o sonido que genera dos o más significados. Dependiendo del tipo de expresión lingüística que genera la ambigüedad, pueden existir tres tipos distintos de chistes verbales: *léxicos, sintácticos y aliterativos*. A continuación se profundizará sobre cada uno de ellos.



Obsérvese el siguiente ejemplo de chiste verbal léxico que se utilizará para el presente estudio:

*Un pececito le pregunta a otro pececito:*  
*-¿Qué hace tu papá?(conector)*  
*-Pues nada. (disyuntor)*

En los chistes *verbales léxicos* como el anterior, el conector y el disyuntor están basados en una ambigüedad semántica de una palabra léxica, es decir, en el significado ambiguo de cierta palabra. En este caso, la palabra **nada** tiene una doble significación: por un lado significa *inactividad* y por el otro hace alusión al verbo *nadar*.

Ahora obsérvese el siguiente ejemplo de chiste *verbal sintáctico* que también se empleará en el presente estudio:

*Una señora entra en una tienda elegante y pregunta:*  
*-¿Tiene bolsas de cocodrilo? (conector)*  
*-Depende, señora. Dígame, ¿cómo le gustan a su cocodrilo? (disyuntor)*

En los chistes *verbales sintácticos* como el anterior la ambigüedad se basa en la estructura sintáctica de la oración, es decir, los elementos de la oración en su conjunto permiten acceder a dos interpretaciones distintas. En este ejemplo, la estructura **tiene bolsas de cocodrilo** significa, por un lado, bolsas hechas con piel de cocodrilo y, por el otro, bolsas para un cocodrilo, es decir hay una incongruencia entre dos significados posibles creada por la ambigüedad de la estructura sintáctica.

Véase ahora un ejemplo de *chiste aliterativo* en el que la repetición inesperada de un conjunto de sonidos genera la gracia:

*¿Cómo se llama el amigo de Mickey Mouse?*  
*-Bilín, bilín, bilín (Tribilín) (retomado de Pérez, 2013)*

Este último tipo de chiste verbal es muy poco frecuente en la interacción comunicativa, razón por la que se no se incluirá en el presente estudio.

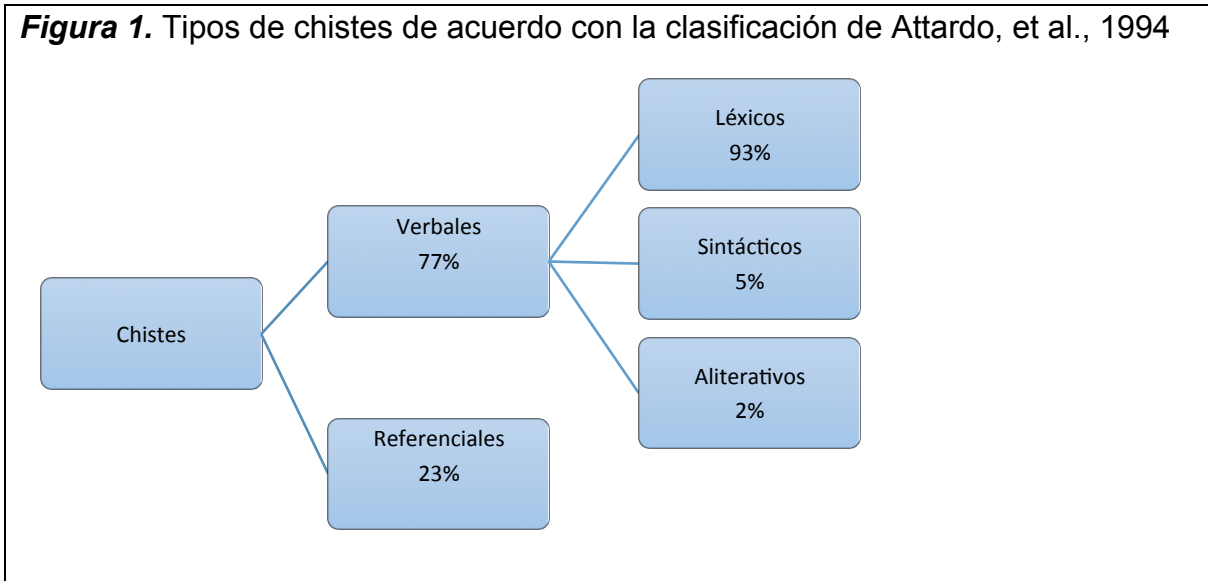
Por otro lado, en contraposición a los chistes verbales se encuentran los *chistes referenciales*, que engloban su significado en el texto mismo y no deben su incongruencia a elementos léxicos, sintácticos o fonéticos específicos. Es decir, para su interpretación es necesario darle sentido a la situación completa presentada en el chiste. Un ejemplo de chiste referencial que seleccionamos para el presente estudio es el siguiente:

*Un día Manolito y Luisito deciden irse de campamento. Llega la hora de dormir y se acuestan. Más tarde, Manolito se despierta y le dice a Luisito:  
-Oye, Luisito, mira el cielo y dime qué ves.  
-Ay, Manolito, pues veo millones y millones de estrellas.  
Le contesta Manolito:  
-Y eso, ¿qué te dice, Luisito?  
-Pues me dice que hay millones de galaxias y planetas. También veo a Saturno, veo que el cielo está hermoso y que mañana será un día soleado.  
¿Y a ti qué te dice, Manolito?  
-Pues que nos robaron la tienda de campaña, menso.*

En este ejemplo, el segmento *Pues nos robaron la tienda de campaña, menso* es el elemento anormal o disyuntor que señala una incongruencia entre el primer esquema mental (Manolito ve muchos astros en el cielo) y el segundo esquema (pueden ver los astros porque les robaron la tienda de campaña). En este caso no hay un conector lingüístico ambiguo que genere la doble interpretación, sino que el oyente requiere regresar sobre el texto en general para acceder a las dos interpretaciones.

A continuación, en la Figura 1 se resumen los tipos de chistes de acuerdo con la manera en la que se presenta la incongruencia y el porcentaje que

representan en un análisis de 2000 chistes en inglés realizado por Attardo, et. al (1994):



Como puede verse en la Figura 1, del total de chistes 1539 (77%) eran verbales y 461 (23%) referenciales. Dentro de la categoría de los chistes verbales se encontró que el 93% eran léxicos (21.3% de la muestra total=426 chistes), el 5% sintácticos (1.15% de la muestra total=23 chistes), y solo el 2% eran chistes aliterativos (0.45% de la muestra total=9 chistes). Estos resultados nos dan una idea de qué tan común es encontrar cada tipo de chiste en la interacción diaria de los individuos y qué tan acostumbrados podrían estar los niños a analizar cada tipo de chiste. Es por esto que dentro del instrumento de nuestra investigación solo se emplearon chistes de tipo referencial, verbal léxico y verbal sintáctico, pues han sido documentados como los más frecuentes para el inglés (a nuestro conocimiento no existen estudios similares sobre los chistes en el español).

Específicamente se verá qué tipo de reflexiones metalingüísticas pueden hacer los niños sobre estos tres tipos de chiste.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGÍA**

Debido a que los chistes son una herramienta lingüística mediante la cual se pueden evidenciar las reflexiones metalingüísticas que realizan los niños y adolescentes sobre el lenguaje no literal en el humor, en este capítulo describiremos la metodología que siguió este trabajo.

#### **Objetivos**

El objetivo de la presente investigación fue analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que realizan los niños y adolescentes de tres grados escolares 2º, 5º y 8º (correspondientes a los grados de 2º y 5º de primaria y 2º de secundaria en el Sistema Educativo Mexicano), pertenecientes a dos entornos sociales distintos (determinados por el tipo de escuela a la que asisten), sobre dos tipos de chistes (verbales y referenciales). Del objetivo anterior se derivan tres objetivos específicos:

- Identificar y analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que realizan niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grados de escuela pública cuando se enfrentan a diferentes tipos de chistes.
- Analizar las diferencias en las reflexiones metalingüísticas que presentan los niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grados de escuela privada cuando se enfrentan a diferentes tipos de chistes.

- Analizar si existen diferencias en las reflexiones metalingüísticas que realizan los niños y adolescentes de escuela pública y de escuela privada cuando se enfrentan a diferentes tipos de chistes.

### **Preguntas de Investigación**

El presente estudio pretendió responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de reflexiones metalingüísticas presentan los niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grado de escuela pública cuando se enfrentan a los chistes?
- ¿Qué tipo de reflexiones metalingüísticas presentan los niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grado de escuela privada cuando se enfrentan a los chistes?
- ¿Existen diferencias en la reflexión metalingüística que realizan los niños y adolescentes de escuela pública en comparación con las reflexiones que hacen los participantes de escuela privada?

### **Hipótesis**

Las hipótesis que se buscó comprobar con la investigación fueron:

- Existirán diferencias significativas por grado escolar en la reflexión metalingüística que hagan los individuos de 2º, 5º y 8º grado de escuela pública. Los adolescentes realizarán reflexiones metalingüísticas más elaboradas que los niños menores.
- Existirán diferencias significativas por grado escolar en la reflexión metalingüística que realicen los participantes de 2º, 5º y 8º grado de escuela

privada. Los adolescentes realizarán reflexiones metalingüísticas más elaboradas que los niños menores.

- Existirán diferencias en la reflexión metalingüística que hagan individuos de escuela pública y escuela privada sobre los chistes. Los niños de la escuela privada presentarán más y mejores reflexiones metalingüísticas sobre los chistes que los participantes de la escuela pública.

### **Muestra**

Participaron en el estudio 42 niños de entre 7 y 15 años de edad, estudiantes de 2° y 5° grados de una escuela primaria pública y de 8° grado de una secundaria pública, ambas ubicadas en el municipio de El Marqués, Querétaro, México. La escuela secundaria se encuentra cerca de la escuela primaria, por lo que regularmente los niños continúan sus estudios ahí; ambas escuelas están dentro de la misma localidad, La Cañada, zona urbana de acuerdo con la SEDESOL (2016) y con un índice de marginación *bajo*. Por lo tanto, a las dos escuelas asisten niños y adolescentes pertenecientes un grupo socioeconómico similar (medio y medio-bajo, en su mayoría).

La muestra quedó conformada por 14 alumnos por cada grado (7 hombres y 7 mujeres) y se buscó que fueran estudiantes promedio, para lo cual se les pidió a los docentes de cada grado que excluyeran a los alumnos sobresalientes y a los que presentaban algún tipo de rezago escolar; de los restantes se eligió la muestra al azar. Solo se incluyeron en el estudio los participantes que afirmaron no conocer previamente los chistes del instrumento y que a su vez hubieran entregado el consentimiento informado con la firma de sus padres o tutores, en el

cual se les informaba sobre los objetivos del estudio y se solicitaba su autorización para la videograbación de la entrevista. En todo momento se mantuvo el anonimato de los participantes.

Los tipos de respuestas obtenidos de este estudio se compararon con el Estudio A (Torres, 2011) y el Estudio B (Pérez, 2013), en los cuales las muestras se conformaron, cada una, por 42 alumnos promedio de escuelas privadas (14 por grado escolar, 2º, 5º y 8º grados, mitad hombres y mitad mujeres). Los participantes del Estudio A eran de una escuela primaria y secundaria privada de la ciudad de Celaya, Guanajuato, y los del Estudio B de una escuela primaria y secundaria privada de la ciudad de Querétaro. Ambas son escuelas privadas ubicadas en zona urbana de acuerdo con la SEDESOL (2016) y con un índice de marginación *muy bajo*. En ambos casos se trató de niños que provenían de un grupo socioeconómico medio-alto.

### **Instrumento**

El instrumento aplicado en la presente investigación se retomó de los instrumentos originales de los trabajos de investigación del Estudio A (Torres, 2011) y el Estudio B (Pérez, 2013). De dichos estudios se seleccionaron cinco textos distintos: tres chistes y dos no chistes, como se muestra a continuación (los textos completos pueden ser consultados en la Tabla 2 del Apéndice A):

- Chiste referencial prototípico (retomado del Estudio A)
- Chiste referencial sin punto de quiebre o *punch line* (no chiste) (retomado del Estudio A)



- Chiste verbal léxico (retomado del Estudio B)
- Chiste verbal sintáctico (retomado del Estudio B)
- Chiste verbal sin punto de quiebre o *punch line* (no chiste) (retomado del Estudio B)

Las entrevistas a los participantes se realizaron en sesiones individuales presentándoles los cinco textos en orden aleatorio. La presentación al azar se utilizó para evitar efectos de aprendizaje o cansancio que pudieran interferir en los resultados del estudio. Los participantes escucharon cada texto mediante una grabación de voz masculina (se repetía el audio cuantas veces lo solicitaran) y después lo tuvieron por escrito por si requerían leerlo. Toda la entrevista se realizó con base en el siguiente guion de preguntas, retomado de Pérez (2013):

## Tabla 1

Preguntas realizadas a los participantes para cada texto (retomado de Pérez, 2013)

---

### Consigna:

Estoy armando un libro de chistes. Aquí tengo algunos que grabé pero me gustaría que me dijeras si son chistes o no para ver si los meto en mi libro.

---

### Entrevista

- ¿Es chiste o no es chiste?
  - ¿Por qué?
  - ¿En qué te fijaste?
  - ¿Cómo supiste que era o no era un chiste?
  - ¿Hay alguna parte que te dé la pista de que es o no es un chiste?
- 

### Sí es chiste

¿Es un buen chiste o un mal chiste?  
¿Por qué?  
Malo:  
¿Qué crees que se le podría mejorar para que sea un buen chiste?  
¿Qué parte del texto se le podría mejorar para que fuera un buen chiste?  
Bueno:  
¿Para quién crees que es chistoso?  
¿Por qué?  
¿Qué parte del texto lo hace chistoso?  
Exactamente, ¿qué te hace reír?

---

### No es chiste

¿Cómo le hago para que sí sea chiste?  
¿Qué parte añadirías o cambiarías para que te hiciera reír?  
¿Cómo lo convertirías en un chiste?  
Cuéntamelo como si se lo contaras a un amigo para que se muriera de la risa (última opción)

## Transcripción y Codificación

Al momento de realizar la transcripción de las respuestas dadas por los participantes se tomaron algunas decisiones metodológicas para poder analizar los datos de mejor manera. De cada entrevista individual solo se transcribieron las respuestas de los niños y se tomó por separado cada una de las reflexiones metalingüísticas que dieron. En primer lugar, respecto a la pregunta “¿Es chiste o no es chiste?”, solo se tomaron como correctas las respuestas en las que era evidente que los participantes habían entendido la ambigüedad implícita en los

chistes verbales y la incongruencia existente en el chiste referencial. Al respecto véase un ejemplo con base en el chiste verbal léxico siguiente:

Un pececito le pregunta a otro pececito:  
-¿Qué hace tu papá?  
-Pues nada.

Gael de 2º de primaria responde:

*Buen chiste porque aquí como que dice “pues nada” entonces como nada ahí en el mar entonces como el otro pez le preguntó que qué hacía su papá entonces le dijo pues nada y yo creo que el otro pez pensó que él no hacía nada, que no iba al trabajo, pero luego él dijo “nada”; entonces nada en el mar.*

Como se puede observar, Gael pudo explicar la ambigüedad de la palabra *nada* que ocasiona la incongruencia en el chiste, porque menciona que por un lado que el pez *nada en el mar* y por el otro que *no hacía nada, no iba al trabajo*. Esta respuesta se contabilizó como correcta en comparación con la de Mildred, también de 2º de primaria, sobre el mismo chiste.

*Sí es chiste porque la respuesta es muy chistosa, porque le dice “pues nada” que no hace nada.*

A pesar de haber respondido que sí era un chiste, Mildred no logra explicar la ambigüedad del texto, dado que solo identifica uno de los dos significados que la palabra *nada* puede generar. Por tanto, bajo nuestro criterio, su respuesta no puede ser contabilizada como correcta. En segundo lugar respecto a los “no chistes”, no se transcribieron las respuestas de los niños y adolescentes sino que solo se analizaron los audios para contabilizarlas como correctas (cuando podían explicar por qué no era un chiste) e incorrectas (cuando decían que sí se trataba de un chiste).

Por último para el análisis de la reflexión metalingüística sobre los chistes, se organizaron en tablas las reflexiones que cada participante dio a todas las preguntas del guion. Tanto las reflexiones correctas como las incorrectas se enlistaron y se clasificaron bajo tres categorías (retomadas de las categorías usadas originalmente en el Estudio A y en el Estudio B). Cabe mencionar que, dado que las categorías no son excluyentes entre sí, una respuesta se podía asignar a más de una categoría. Las categorías empleadas para las reflexiones se describen a continuación:

1. **Reflexiones de contenido:** bajo esta categoría se encuentran clasificadas las reflexiones metalingüísticas de los participantes relacionadas con el contenido de los chistes como los personajes (*porque una señora fue a la tienda y le preguntó a la señora de la tienda; porque este Luisito le dice a Manolito*), el conocimiento del mundo (*en una tienda elegante no hay bolsas de cocodrilo; bolsas de cocodrilo es como gracioso, porque nunca hay de esas, no sé cómo son*), la trama (*que están viendo el cielo y no vieron cuando se la robó; fue confuso para el otro, pensaba que estaban afuera pero no*), los eventos del chiste (*porque cuando están acostados así en un lugar se supone que hay techo o tejado y no pueden ver el cielo; es como gracioso porque primero Manolito estaba tranquilo respondiéndole lo del cielo y luego ya le dice “pues nos robaron la tienda de campaña”*), la incongruencia de algún elemento (*no pueden vender así bolsas de cocodrilos, en una bolsa no pueden, solo en una jaula; que ella no es un cocodrilo y no tiene un cocodrilo*) o los juicios morales sobre los eventos que suceden en el chiste (*es muy malo matar a los animales; porque si nos*

*distraemos tanto puede llegar otra persona y aprovecharse de lo que nosotros hemos gastado del tiempo y dinero).*

2. **Reflexiones de forma:** en esta categoría se incluyeron las reflexiones metalingüísticas que hacen referencia a la forma de los chistes, es decir a los elementos que son comunes en este tipo de texto o a los elementos lingüísticos que aparecen en el mismo, independientemente del contenido. Entre este tipo de reflexiones se encontraban las que hacían alusión a la estructura del chiste (*porque tiene humor en la última parte; hay unos chistes que empiezan así*), al género textual (*es como una adivinanza; los chistes a veces tienen unas preguntas y respuestas que son un poco graciosas*), a la expresión del hablante (*por la forma que lo habla; porque cuando dice todo completo al final se oye muy gracioso; lo dice así como muy discreto*), a la longitud del texto (*no es un poquito largo; buen chiste porque es corto*), a elementos lingüísticos (*sí tiene signos de interrogación; tiene una palabra clave como incoherente*), la incongruencia (*la frase es buena porque el texto empieza serio y tú piensas otra cosa y pues al final como que voltea la historia; esa pequeña frase es la clave de que es como incoherente a todo lo demás*) o la ambigüedad (*tiene doble sentido; porque puede dar a entender dos cosas*).

3. **Reflexiones de actuación:** bajo esta categoría se clasificaron las reflexiones metalingüísticas de los participantes que señalan el impacto que tiene el chiste sobre un potencial auditorio (lector u oyente). Entre este tipo de reflexiones se incluyeron aquellas en las que los participantes explicitaban el efecto del chiste sobre alguien (*hace reír a la gente; sí causa*

*gracia; agregarle para que el lector empiece a reírse), la edad de las personas a quienes el chiste está dirigido (creo que este es un chiste de edad más chica; los chiquitos casi no le entenderían; tendría que estar censurado para los menores de 16 años; para mi abuelito porque a él gustan mucho los chistes y ya está viejito y le puede agradar) y la comprensibilidad del mismo (sí se entiende; tal vez los confundiría).*

Bajo los criterios antes mencionados para cada categoría se volvieron a clasificar y contabilizar las respuestas tanto del Estudio A (Torres, 2011) como del Estudio B (Pérez, 2013) y se incluyeron los datos del presente estudio. Para lo anterior dos personas realizaron la codificación de las respuestas de los participantes de manera independiente y todos los casos de discrepancia se discutieron para llegar a un acuerdo. Una vez obtenidos los totales para cada escuela (privada y pública) se realizó el análisis estadístico de los datos cuyos resultados y comparaciones se detallarán en el siguiente capítulo para poder dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

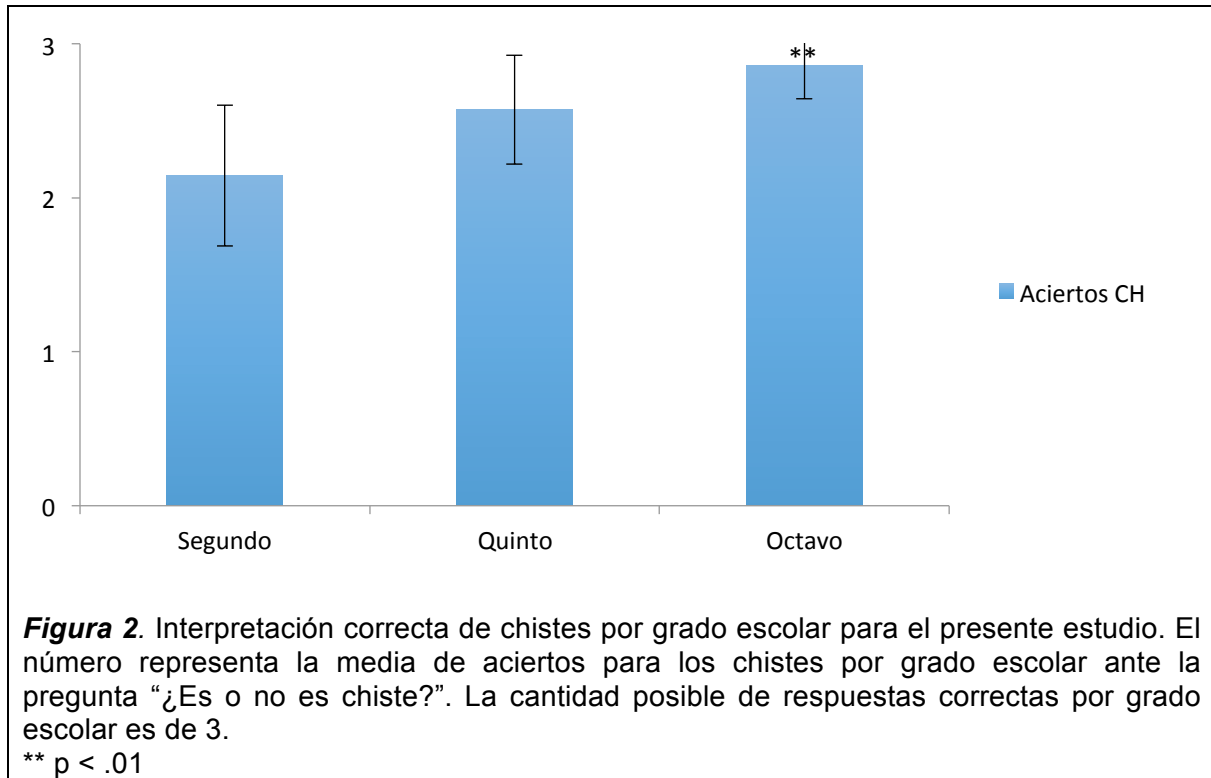
En este capítulo se describen los resultados obtenidos al analizar las respuestas de los participantes de tres grados escolares en los dos entornos sociales distintos (escuela pública y escuela privada). En primer lugar se muestran los datos de la presente investigación; en segundo lugar se expone el análisis de los datos recabados del Estudio A (Torres, 2011) y el Estudio B (Pérez, 2013); y en tercer lugar se presenta una comparación entre ambos entornos sociales (resultados de la escuela pública contra los resultados de los Estudios A y B, que fueron de participantes de escuelas privadas). El análisis de todos los resultados se organizó mediante dos apartados: primero se muestran los datos sobre la identificación de chistes y de no chistes, y por otro lado se analiza la categorización de las reflexiones metalingüísticas sobre los chistes. Cabe mencionar que de manera adicional se corrió una prueba estadística no paramétrica (Wilcoxon) para analizar si había diferencias en la identificación de los chistes dependiendo del tipo de chiste (verbal o referencial). Dado que el análisis por tipo de chiste (verbal vs. referencial) no arrojó diferencias significativas para ninguna de las dos escuelas esos datos no se reportan en este capítulo.

#### **Resultados del Presente Estudio**

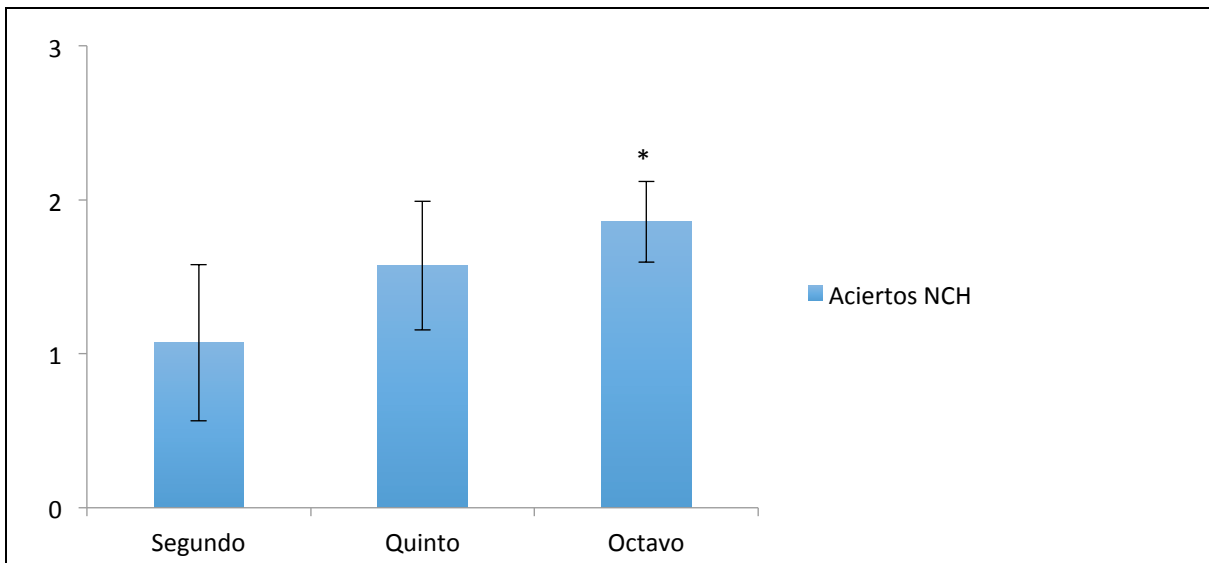
##### **Identificación de chistes y no chistes para la escuela pública.**

En un primer momento ante la pregunta “¿es chiste o no es chiste?” se contabilizaron las repuestas de los participantes por grado escolar para ver si

identificaban los chistes y los no chistes. En un principio se tomaron como respuestas correctas únicamente si contestaban sí (para los chistes) y no (para los no chistes), independientemente de la razón que dieran para justificar su respuesta. Los aciertos registrados para la identificación de chistes y no chistes se muestran en las Figuras 2 y 3:







**Figura 3.** Interpretación correcta de no chistes por grado escolar para el presente estudio. El número representa la media de aciertos para los no chistes por grado escolar ante la pregunta “¿Es o no es chiste?”. La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar es de 3.  
\*  $p < .05$

Como se puede observar en la Figura 2, en el grupo de 2° grado se registró 2.14 como media en la identificación de los chistes, en 5° grado la media fue de 2.57 y en 8° grado de 2.85 aciertos; con ello podemos afirmar que la correcta identificación de los chistes aumenta gradualmente con la edad. Esto se confirmó con una prueba Kruskal Wallis (Identificación de chistes x Grado, 2x3), la cual señaló que existe una diferencia significativa ( $p = .008$ ) entre los tres grupos de edad (2°, 5° y 8°) en cuanto a la identificación de los chistes. La prueba *post hoc* U de Mann-Whitney mostró que la diferencia significativa en la identificación de los chistes se encuentra entre el grupo de 2° y el de 8° grado ( $p = .002$ ).

Por otro lado, como puede observarse en la Figura 3, los niños de 2° grado tuvieron una media de 1.07 en la identificación de los no chistes, en 5° grado la media fue de 1.57 y en 8° grado de 1.85 aciertos. Estos datos nos muestran que la

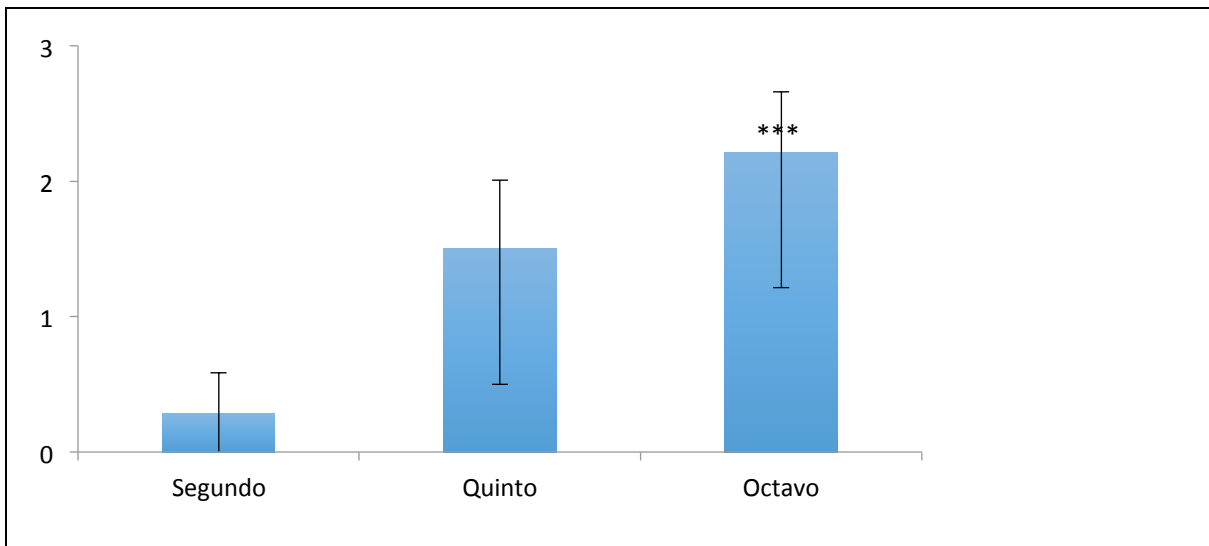
identificación de los no chistes también es más acertada conforme aumenta la edad. Una prueba Kruskal Wallis (Identificación de no chistes x Grado, 2x3), señaló que existe una diferencia significativa ( $p = .015$ ) entre los tres grupos de edad (2º, 5º y 8º) en cuanto a la identificación de los no chistes. También se utilizó como prueba *post hoc* la U de Mann-Whitney, la cual indicó que dicha diferencia estriba únicamente entre los grupos de 2º vs. 8º:  $p = .005$ .

Después del análisis anterior y de observar de manera más minuciosa las reflexiones metalingüísticas de los participantes se hizo evidente que no todos los que afirmaban que los chistes eran chistes habían sido capaces de comprender del todo los textos. Por tanto, se tomó la decisión de analizar nuevamente las respuestas que daban los participantes ante los chistes y solo contabilizarlas como correctas cuando por su respuesta constara que habían entendido el chiste, es decir cuando hubieran identificado la incongruencia, definida según Attardo (2014) como el estímulo cognoscitivo que lleva al individuo a una percepción emocional de sorpresa, que surge por el contraste de dos interpretaciones: 1) la expectativa y 2) el estímulo que rompe con dicha expectativa.

Es decir, para ver si el participante identificaba la incongruencia debía constar en sus reflexiones metalingüísticas que era capaz de expresar que en el chiste había un contraste entre dos interpretaciones (expectativa y rompimiento de la misma). Por ejemplo, en el chiste verbal léxico del pececito Gael de 2º dice *le dijo pues nada y yo creo que el otro pez pensó que él no hacía nada* (expectativa), *que no iba al trabajo, pero luego él dijo nada entonces nada en el mar* (rompimiento de la expectativa); América de 5º menciona *tiene dos maneras de pensarlo una de que por ejemplo "no hace nada"* (expectativa) y *otra de que*

*“nada” pero “nada en el mar”* (rompimiento de la expectativa); por su parte Oscar de 8º explicita que *la respuesta tiene doble sentido, de que pues dice de nadar* (expectativa) *y también de que no hace ninguna labor ninguna acción* (rompimiento de la expectativa). En estas reflexiones metalingüísticas podemos además ver que los participantes lograron identificar la incongruencia del chiste y explicitar la ambigüedad de la palabra *nada*. Por otro lado, la respuesta de Mildred de 2º nos permite dar cuenta que no logró identificar la incongruencia y solo se queda con uno de los dos significados de la palabra: *la respuesta es muy chistosa, porque le dice “pues nada” que no hace nada*; por su parte, Juan de 5º también encuentra lo chistoso en un solo significado de la palabra *a mí eso me dio risa porque entonces qué hace en todo el día si no hace nada*.

A continuación en la Figura 4 se muestran los resultados de los aciertos de los participantes bajo este nuevo criterio (cuando decían que sí era chiste y por su explicitación constaba que habían identificado la incongruencia en el chiste referencial o la ambigüedad en los chistes verbales):



**Figura 4.** Interpretación correcta de chistes y explicitación de la incongruencia o ambigüedad en los mismos por grado escolar para el presente estudio. El número representa la media de aciertos con explicitación para los chistes por grado escolar ante la pregunta “¿Es o no es chiste?”. La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar es de 3.

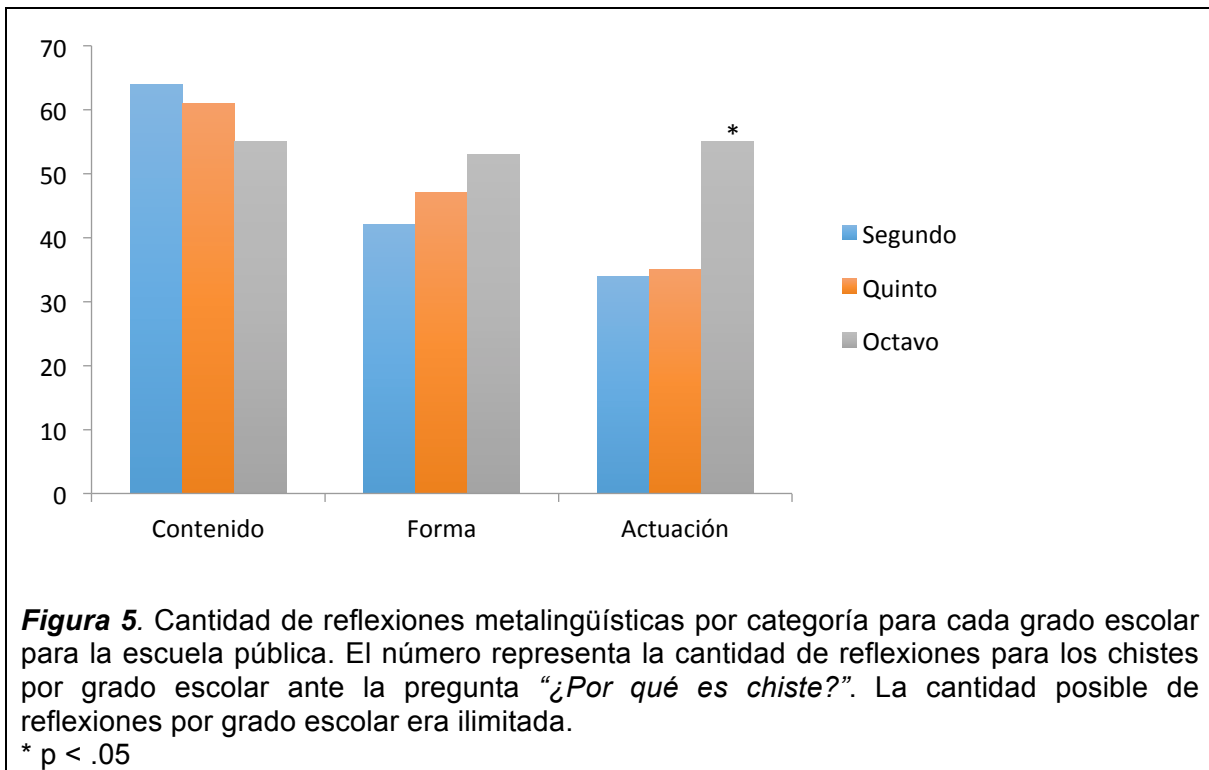
\*\*\*  $p < .001$

La Figura 4 muestra una disminución en algunos grupos de participantes en la identificación de los chistes con respecto a lo encontrado en la Figura 2. En el grupo de 2º grado la media fue de 0.28 aciertos de 3, en 5º grado de 1.5 y en 8º grado de 2.21, lo que muestra que los grupos de participantes más pequeños presentan mayores dificultades para identificar y explicitar la incongruencia o ambigüedad presente en los chistes, en especial los de segundo grado. Por otro lado, al igual que en la Figura 2 sigue existiendo un aumento gradual con la edad en la cantidad de aciertos en la identificación de los chistes. Lo anterior se confirmó mediante una prueba Kruskal Wallis (Identificación de chistes x Grado), la cual señaló que existe una diferencia significativa ( $p = .000$ ) entre los tres grupos de edad (2º, 5º y 8º). Por su parte, utilizando la prueba U de Mann-Whitney como *post hoc* se mostró que la diferencia en la identificación de los chistes estriba en

las tres comparaciones de grupos (2° vs. 5°:  $p=.001$ ; 2° vs. 8°:  $p=.000$  y 5° vs. 8°:  $p=.027$ ).

### **Cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para los chistes en la escuela pública.**

Como se mencionó en el capítulo anterior, las reflexiones metalingüísticas dadas por los participantes (correctas e incorrectas) ante las preguntas del guion (ver Tabla 1 en el capítulo 2) se clasificaron bajo tres categorías no excluyentes entre sí: reflexiones metalingüísticas relacionadas con el contenido de los chistes, reflexiones metalingüísticas de forma (que hacen referencia a los elementos comunes en este tipo de texto o a sus elementos lingüísticos) y reflexiones metalingüísticas que refieren el impacto que tiene el chiste sobre un potencial auditorio. En la Figura 5 se muestran los resultados obtenidos de esta categorización para todas las reflexiones metalingüísticas dadas por los participantes, independientemente de que fueran correctas o no:



Como lo muestra la Figura 5, las reflexiones metalingüísticas de *contenido* parecen disminuir gradualmente conforme aumenta la edad, mientras que las de *forma*, por el contrario, parecen incrementar. Por otro lado, las reflexiones metalingüísticas de *actuación* muestran un comportamiento algo distinto ya que el total de reflexiones es similar en los grados de 2° y 5° pero tienen un incremento considerable en 8° grado. Al realizar la prueba Kruskal Wallis (Tipo de respuesta x Grado) en los tres tipos de reflexiones metalingüísticas se encontró que existe una diferencia significativa ( $p = .020$ ) entre los tres grupos de edad (2°, 5° y 8°) únicamente en las reflexiones metalingüísticas de *actuación*. La prueba *post hoc* U de Mann-Whitney indicó que la diferencia en esta categoría estriba entre las comparaciones de los grupos de 2° vs. 8° ( $p = .009$ ) y 5° vs. 8° ( $p = .006$ ); esto confirma que dicho incremento es significativo.

Con lo anterior podemos ver que en la escuela pública hay un crecimiento importante entre 2º y 5º vs. 8º en la capacidad para tomar en cuenta un potencial auditorio al que puede dirigirse el chiste (reflexiones metalingüísticas de actuación).

En un análisis de corte más cualitativo del tipo de reflexiones metalingüísticas por grado escolar, se observó lo siguiente. En cuanto a la categoría de *contenido* los niños mencionaron la presencia de la incongruencia en el chiste desde 2º grado pero dichas reflexiones fueron más frecuentes a partir de 5º grado. Es decir, los datos muestran que a partir de 5º grado los alumnos fueron más capaces de reflexionar sobre el contraste entre dos interpretaciones (una primer expectativa y rompimiento de la misma). Al respecto véanse algunos ejemplos:

porque ella quiere bolsas de cocodrilo, pero no la quiere para el cocodrilo, la quiere para ella que guarde sus cosas [Gael, 2º, pública]

que le preguntó que si tiene bolsas con una estampilla de cocodrilo pero él le entendió que para un cocodrilo [Daniela, 5º, pública]

porque al momento que le pregunta que cómo le gusta a su cocodrilo, eso lo hace divertido. Ellos piensan que no es para ella sino para su cocodrilo. [Fernanda, 8º, pública].

También se observó que los niños de 2º grado no hicieron mención de las distintas formas en las que se puede interpretar el chiste, es decir de la ambigüedad presente en el texto. En cambio algunos alumnos de 5º y 8º grados mencionaron que la información del texto podía tener dos interpretaciones y explicaron cuáles eran estas:

porque el pececito le pregunta a otro pececito que qué hace su papá “pues nada” así de que nada (mueve la mano) o de que nada hace [Quetzalli, 5º, pública]

porque los pececitos viven en el agua y obviamente tienen que nadar y uno le pregunta al otro que qué está haciendo –nada- pero como en doble sentido, nada de nadar y nada de que no está haciendo nada [Lizeth, 8º, pública].

Dentro de la misma categoría de contenido otra diferencia que se identificó entre grados escolares fue en el uso de las citas textuales que proporcionaron los alumnos en sus reflexiones metalingüísticas. Los de 2º grado en general citaron todo el chiste:

este sí es un chiste porque dijo el pececito... “un pececito dijo ¿qué hace tu papá? Entonces el pececito dijo “pues nada”. Este sí es un chiste [Itzel, 2º, pública]

en tanto que los de 5º y 8º grados citaron algunas partes más pertinentes del texto sin repetirlo completo y agregaron una explicación:

le pregunta que “qué hace su papá” y le dice que “pues nada”... que no está haciendo nada, que está nadando [Jaime, 5º, pública]

porque los peces nadan y cuando le dice que “qué hace su papá” le dice “pues nada”... Que está nadando. Es como si dijera que es obvio [Sofía, 8º, pública].

En cuanto a la categoría de *forma* también se observaron algunas diferencias cualitativas entre las reflexiones de los participantes. De esta manera a partir de 5º grado incrementaron las reflexiones metalingüísticas sobre la ambigüedad presente en los elementos lingüísticos o estructurales del texto:

se escucha de dos maneras porque pues “nada” se escucha así como que “no hace nada”, pero le dice pues “nada” porque “el pez nada”. Tiene dos maneras de pensarlo una de que por ejemplo “no hace nada” y otra de que “nada” pero “nada en el mar” [América, 5º, pública]



la respuesta de “pues nada” se puede entender a la vez como que pues no hace nada y la otra como que está nadando [Rafael, 8º, pública].

Dentro de esta categoría también se encontró que conforme aumenta el grado escolar también incrementan las reflexiones metalingüísticas en relación con el género textual, es decir, aquellas en las que los alumnos hacían referencia a algún género textual o a las características del mismo. En este respecto, los participantes de los grados inferiores tuvieron una tendencia a incluir en sus reflexiones la rima como una de las características de los chistes:

porque no rima y no hace reír. Tiene que rimar algo como... como bolsa y bolsilla... que termine igual [Carlos, 2º, pública]

porque tiene que rimar y este no rima. Tiene que decir como si, que rime con la de cocodrilo que no sea el mismo nombre de cocodrilo. Tiene que rimar cocodrilo con otra cosa. Le quitaría esto (*señala cocodrilo al final*) y le pondría otra que rimaría con la primera de cocodrilo [Jesús, 5º, pública].

En 5º grado, además de relacionar las características de los poemas con los chistes, en especial las rimas, los participantes también hicieron mención de algunas características de otros géneros textuales como son la adivinanza y el cuento, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

porque tiene que rimar y este no rima. Tiene que decir como si, que rime con la de cocodrilo que no sea el mismo nombre de cocodrilo. Tiene que rimar cocodrilo con otra cosa [Omar, 5º, pública]

porque el pececito le pregunta a otro pececito que qué hace su papá... es como una adivinanza [Jesús, 5º, pública]

de que es como un tipo escrito... de Manuelito y Luisito, de las galaxias... como un cuento de Manuelito y Luisito [Quetzalli, 5º, pública].

Por su parte los alumnos 8° grado mencionaron algunas características ya más específicas del género textual de los chistes:

que tenga como un texto digamos que breve y que cuando una persona le pregunta o le dice a otra tenga palabras como que no capten. Entonces esas palabras hacen que el texto tenga sentido [para que] entonces se empiecen a reír, palabras incoherentes. El texto empieza serio y tú piensas otra cosa y pues al final como que voltea la historia. La última frase comúnmente es la que voltea la historia [Ana, 8°, pública]

buen chiste porque se relaciona con los otros, los otros chistes, los que yo he leído son chiquitos no grandotes [Fernanda, 8°, pública]

no es chiste porque es más de ficción porque habla de las galaxias [Adriana, 8°, pública]

inicia como texto como si fuera un cuento o algo así [Lizeth, 8°, pública].

Por otro lado, en la categoría de *actuación* se identificó que los alumnos de 2° grado de primaria se centraron en el impacto que tendría el chiste en una persona conocida por ellos mismos:

sería chistoso para mi papá, mi mamá, mi hermana, mi tía y mi tío porque tiene cosas chistosas [Aline, 2°, pública]

para mí y para mis compañeros, como Valeria Guadalupe y Fátima, porque a ellos siempre les dan risa los chistes [Itzel, 2°, pública]

mientras que los alumnos de 5° mencionaron una edad ya más específica:

este sí para los grandes, para niños, para los de secundaria... porque este sí tiene gracia desde casi desde el principio tiene gracia [Nancy, 5°, pública]

no tiene palabras mayores, serían groserías, malas palabras, conducta mala, si no tendría que estar censurado para los menores de 16 años [Miguel, 5°, pública]

y los participantes de 8° grado hicieron referencia a los gustos de las personas en general:

este sí es gracioso, sí podría hacer reír a la gente [Fernanda, 8º, pública]

la mayoría de las personas no se reirían con el chiste porque como la mayoría de personas dicen chistes más groseros así como de Pepito y cosas así, este no se les haría gracioso [Sofía, 8º, pública].

En esta misma categoría se encontró que las reflexiones metalingüísticas relacionadas con la comprensibilidad del chiste están presentes en los tres grados escolares. Sin embargo, la frecuencia de este tipo de reflexiones en 2º es mínima y aumenta considerablemente en 8º grado. Por ejemplo:

para mi hermano y para mi primo, le van a entender que no tiene un cocodrilo, porque andaba buscando bolsas de cocodrilo [Arturo Gael, 2º, pública]

para todos, a lo mejor puede que unos sí así grandes porque...puede que digan el chiste y puede que se rían si le entienden [Jaime, 5º, pública]

para las personas que lo dicen, para las personas que pueden entenderlo cuando le dicen el chiste y otras que se confunden cuando dicen el chiste [Jesús, 5º, pública]

prácticamente para menores, para más grandes no, para los que no tienen imaginación para entenderle [Ángel, 8º, pública]

para los que le entiendan [Rafael, 8º, pública]

para los adolescentes, los niños a lo mejor no porque no todas las personas llegan a entender el mensaje del chiste [Lizeth, 8º, pública]

para todos bueno ya adultos ya no porque no creo que ya les cause risa, porque ya no están chicos para entender estos chistes, ya entienden ya de otros así groseros [Gabriel, 8º, pública].

Al revisar las reflexiones metalingüísticas anteriores se identificó que, al igual que en el caso de las reflexiones sobre la edad del potencial auditorio del chiste, la comprensibilidad también se fue enfocando de una persona cercana en particular en 2º grado y hacia un público más general en 8º grado.

De manera adicional, el análisis cualitativo de las reflexiones metalingüísticas permite afirmar que los participantes de la escuela pública van incorporando cada vez más información en una misma respuesta, es decir, proporcionan reflexiones metalingüísticas que contienen diferentes tipos de razones en una misma reflexión. Al respecto véanse los siguientes ejemplos de un alumno de 2º grado que da sus razones en reflexiones separadas en tanto que una alumna de 8º explica todo en una sola reflexión:

Porque tiene que tener algo así como de risa o que esté casi igual así... le tienes que poner **algo que dé risa**.

**Para mis compañeros y para los maestros**, porque como en primero les dicen cómo son los cuentos y cómo se hacen y les dicen que hagan un cuento o algo así.

Casi es la misma manera pero nada más que **los chistes vienen con algo que es chistoso y los cuentos con algo que es historia** [Arturo, 2º, pública].

Es malo porque **un chiste debe de tener ciertas características** y pues **este texto tiene unas partes**, podría ser chiste **para gente que es muy divertida** y que se ríe de muchas cosas porque es alegre pero para una gente seria así “nada” se le haría “¡ay qué ridículo!” Que tenga como un **texto digamos que breve** y que cuando una persona le pregunta o le dice a otra **tenga palabras como que no capten entonces esas palabras hacen que el texto tenga sentido** entonces se empiecen a reír, **palabras incoherentes**. [Ana, 8º, pública].

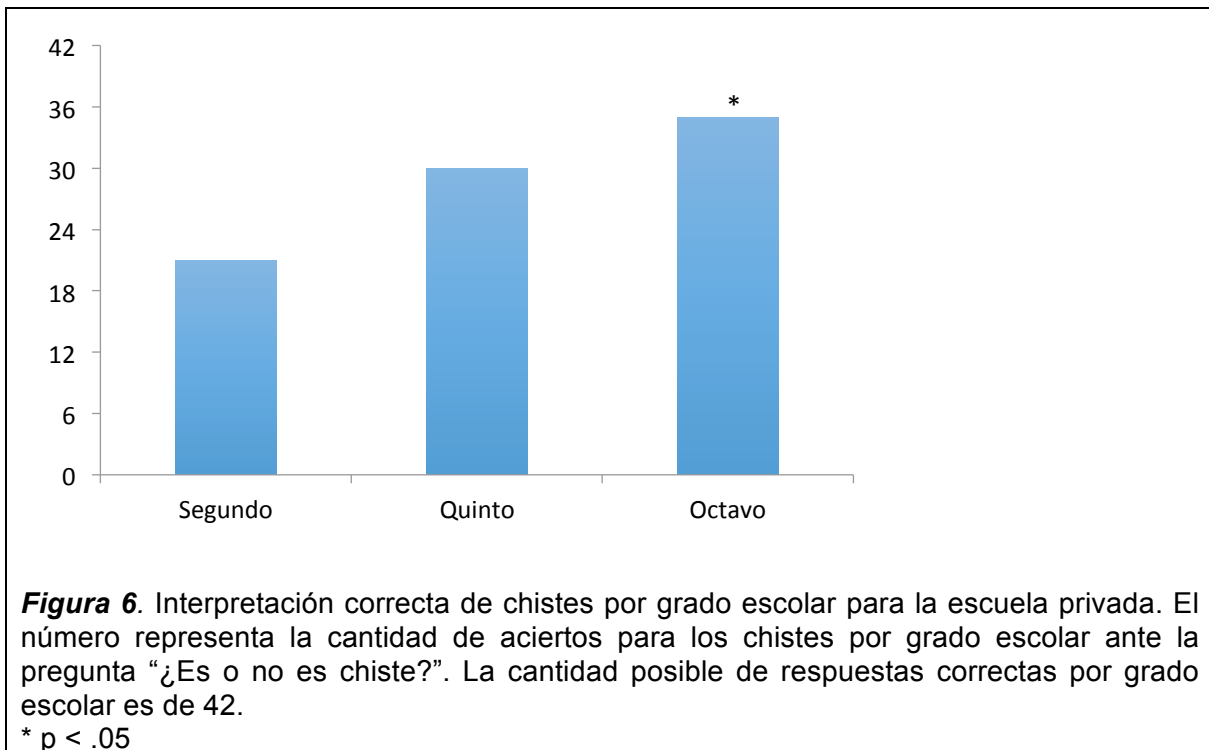
### **Resultados de los Estudios A (Torres, 2011) y B (Pérez, 2013)**

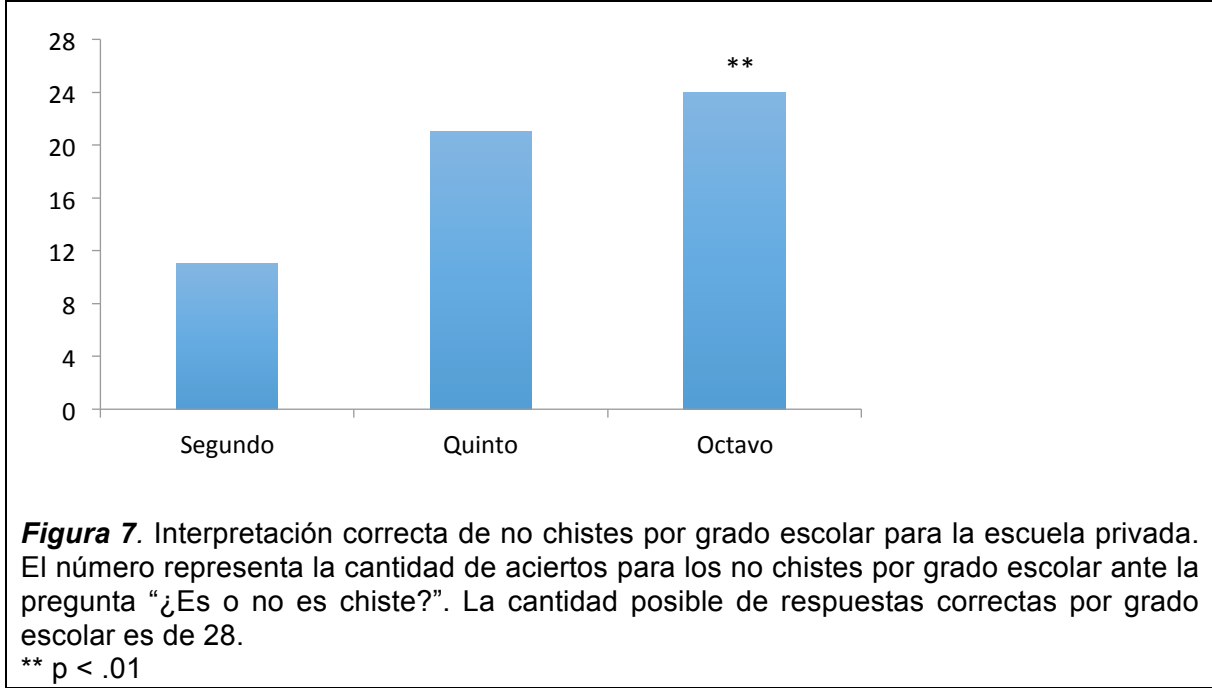
Para la obtención de datos de la escuela privada (Estudios A y B) no se utilizaron los resultados reportados por ambas investigadoras (Pérez, 2013; Torres, 2011) sino que todas las respuestas originales de los participantes fueron recodificadas, reclasificadas y reanalizadas bajo los criterios de la presente investigación con la finalidad de poder hacer una comparación más confiable entre escuela pública y privada. Debido a que el Estudio A se realizó con chistes referenciales y el Estudio

B con chistes verbales se tomó la decisión de conformar una sola muestra y sumar los datos de ambas investigaciones realizadas en escuelas particulares ya que las características sociodemográficas de ambas escuelas eran muy similares, los participantes de los dos estudios pertenecían a los mismos grados escolares, tenían el mismo rango de edad y fueron la misma cantidad de hombres y de mujeres.

### **Identificación de chistes y no chistes para la escuela privada.**

Una vez sumados los datos de los estudios A y B los analizamos nuevamente bajo el mismo criterio de contabilizar como correctas únicamente aquellas respuestas ante la pregunta “¿es chiste o no es chiste?” en las que los participantes dijeran que sí era chiste y por su explicitación nos constara que habían identificado la incongruencia o ambigüedad del mismo; dichos resultados se muestran a continuación en las Figuras 6 y 7.





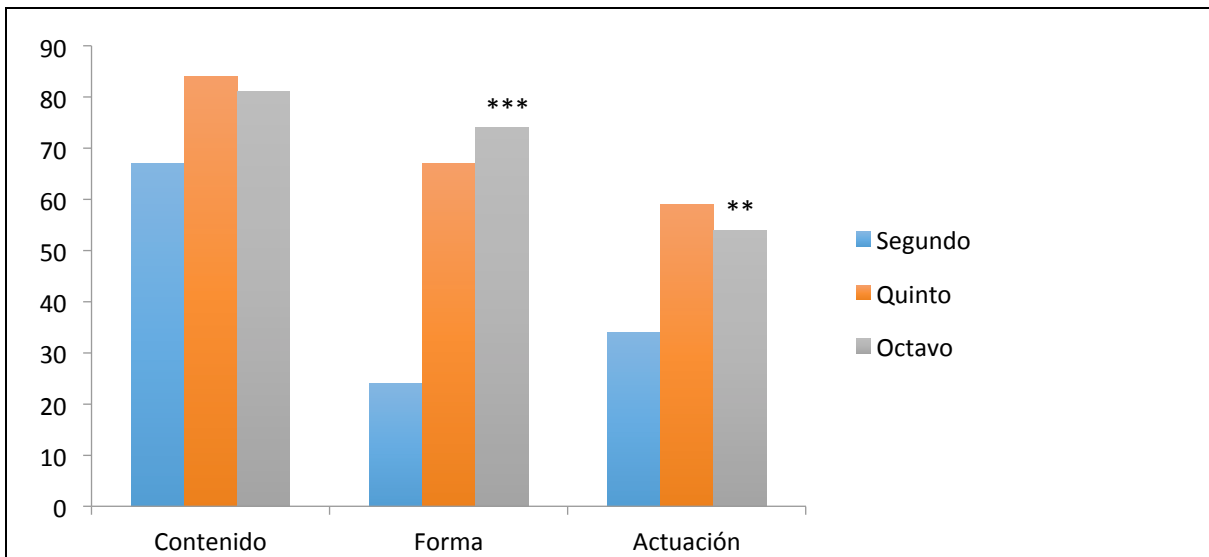
Como se puede observar en la Figura 6, en el grupo de 2º grado se registraron 21 aciertos en la identificación de los chistes, en 5º grado fueron 30 y en 8º grado 35 aciertos; con esto podemos ver que en la escuela privada, al igual que en la pública, la correcta identificación de los chistes aumenta conforme incrementa el grado escolar. Estos datos se confirmaron mediante una prueba Kruskal Wallis (Identificación de chistes x Grado),, la cual señaló que existe una diferencia significativa ( $p= .019$ ) entre los tres grupos de edad (2º, 5º y 8º) en cuanto a la identificación de los chistes. La prueba *post hoc* U de Mann-Whitney mostró que dicha diferencia se encuentra únicamente entre el grupo de 2º vs. 8º grados ( $p=.007$ ).

Por otro lado, en la Figura 7 se observa que los niños de 2º grado tuvieron 11 aciertos en la identificación de los no chistes, en 5º grado fueron 21 y en 8º

grado 24 respuestas correctas. Con estos datos vemos que también en la escuela privada la identificación de los no chistes es más acertada conforme aumenta la edad. Lo anterior se confirmó con una prueba Kruskal Wallis (Identificación de no chistes x Grado), la cual señaló que existe una diferencia significativa ( $p = .002$ ) entre los tres grupos de edad (2º, 5º y 8º) en cuanto a la identificación de los no chistes. La prueba *post hoc* (U de Mann-Whitney) reflejó que dicha diferencia está entre los grupos de 2º vs. 5º ( $p = .012$ ) y 2º vs. 8º ( $p = .001$ ).

**Cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para los chistes en la escuela privada.**

En la Figura 8 se muestran los resultados obtenidos de la categorización de todas las reflexiones metalingüísticas dadas por los participantes de la escuela privada ante el guion de preguntas (ver Tabla 1 en el capítulo 2), independientemente de que fueran correctas o no:



**Figura 8.** Cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para cada grado escolar en la escuela privada. El número representa la cantidad de reflexiones metalingüísticas para los chistes por grado escolar ante la pregunta “¿Por qué es chiste?”. La cantidad posible de reflexiones metalingüísticas por grado escolar era ilimitada.

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Como se muestra en la Figura 8, en la escuela privada las reflexiones metalingüísticas de *contenido*, *forma* y *actuación* parecen incrementar conforme aumenta el grado escolar. Al realizar una prueba Kruskal Wallis (Tipo de respuesta x Grado), se encontró que existe una diferencia significativa entre los tres grupos de edad (2º, 5º y 8º) solo en las reflexiones metalingüísticas de *forma* ( $p = .000$ ) y *actuación* ( $p = .009$ ). La prueba post hoc Mann-Whitney indicó que para la categoría de *forma* la diferencia significativa estriba entre los grupos de 2º vs. 5º y 2º vs. 8º, ambos con  $p = .000$  y para la categoría de *actuación* la diferencia se encontró entre los mismos grupos pero con  $p = .010$  para 2º vs. 5º y  $p = .007$  para 2º vs. 8º. Con lo anterior podemos ver que, a diferencia de la escuela pública, en la escuela privada hay un crecimiento importante entre 2º vs. 5º y 8º en la capacidad para identificar las características textuales de los chistes (reflexiones metalingüísticas de forma)



y en la capacidad para tomar en cuenta un potencial auditorio al que puede ir dirigido el chiste (reflexiones metalingüísticas de actuación).

### **Resultados de la Comparación entre el Presente Estudio y los Estudios A (Torres, 2011) y B (Pérez, 2013)**

A continuación se muestran los datos derivados de la comparación entre los resultados de la escuela pública (presente estudio) y la escuela privada (Estudios A y B). Para realizar dicha comparación se corrió la prueba U de Mann-Whitney equiparando los tres grados (2º, 5º y 8º) entre ambas escuelas.

#### **Comparación entre escuela pública y escuela privada en la identificación de chistes y no chistes.**

Respecto a la identificación de los *chistes* al comparar ambas escuelas (véanse las Figuras 4 y 6) se encontró lo siguiente. En los grupos de 2º grado hubo una diferencia significativa ( $p=.001$ ) entre ambas escuelas a favor de la escuela privada. En la comparación entre los grupos de 5º grado también se encontró diferencia significativa ( $p= .042$ ), igualmente a favor de la escuela privada. Por último la comparación entre los grupos de 8º grado de ambas escuelas no resultó ser significativa. Lo anterior indica que los alumnos de 2º y 5º de la escuela privada tienen un mejor desempeño que los alumnos de 2º y 5º de la escuela pública en la identificación de los chistes y las reflexiones metalingüísticas sobre la incongruencia o ambigüedad presentes en los mismos. Sin embargo parece que en 8º grado los alumnos de la escuela pública nivelan su desempeño en esta habilidad con respecto a los de la escuela privada.

Por otro lado, al realizar un análisis similar para la identificación de los *no chistes* no se encontraron diferencias significativas entre escuelas para los tres grupos de edad. Como se puede observar en las Figuras 3 y 7, los puntajes en la identificación de los no chistes son muy similares y, aunque la escuela pública parecía tener mayor número de respuestas correctas, la prueba estadística no arrojó ninguna diferencia significativa. Esto nos indica que en ambos entornos escolares los alumnos pueden identificar la falta de “algo” (incongruencia) para que se forme el chiste, es decir, la identificación de los no chistes parece no deberse al entorno escolar de los alumnos.

#### **Comparación entre escuela pública y escuela privada de la cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría para los chistes.**

En cuanto a la cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría (contenido, forma y actuación) para cada grado escolar al comparar ambas escuelas se obtuvieron los siguientes resultados. En referencia a las reflexiones metalingüísticas de *contenido*, se registró una diferencia entre 5º grado de escuela pública (Media=4.36) y privada (Media=6.00); dicha diferencia resultó ser estadísticamente significativa ( $p=.015$ ) a favor de la escuela privada. También se obtuvieron diferencias significativas al comparar los grupos de 8º grado ( $p=.010$ ) entre la escuela pública (Media=3.93) y la escuela privada (Media=5.79) a favor de esta última. Esto quiere decir que los alumnos de 5º y 8º grados de escuela privada fueron más capaces de reflexionar sobre el contenido de los chistes que los alumnos de escuela pública.

En relación con la categoría de *forma* se encontraron diferencias entre las dos escuelas únicamente entre los grupos de 8° grado ( $p=.038$ ) con una Media=3.79 para la escuela pública y una Media=5.29 para la escuela privada. Nuevamente observamos que los alumnos de 8° de la escuela privada mostraron una mayor habilidad para reflexionar sobre los chistes, y en este caso en relación a la forma de los mismos.

Por último, en cuanto a la categoría de *actuación* los resultados señalaron una diferencia significativa entre los grupos de 5° grado al comparar ambos entornos escolares ( $p=.024$ ; escuela pública Media=2.50, escuela privada Media=4.21). Esto indica que en esta última categoría también los alumnos de la escuela privada lograron dar un mayor número de reflexiones metalingüísticas en relación con el impacto que tiene el chiste sobre un potencial auditorio.

En un análisis más de orden cualitativo al comparar el tipo de reflexiones metalingüísticas entre escuelas, se observó lo siguiente. En la categoría de *contenido* los alumnos de la escuela privada presentaron cuatro veces más reflexiones que reflejan su conocimiento del mundo que los de la escuela pública:

no existen las bolsas de cocodrilo porque no pueden vender así bolsas de cocodrilos, en una bolsa no pueden, solo en una jaula [Arturo, 2°, pública]

además porque son animales y no son personas como en los otros chistes [Alan, 5°, pública]

porque hay personas que nos gusta ver mucho el cielo y contemplar las estrellas y la luna y así y entonces, bueno, aquí sale de eso [Lizeth, 8°, pública]

porque hasta el final le dicen que si le va a gustar a su cocodrilo, porque la bolsa era de marca de cocodrilo [Pablo, 2°, privada]

hay unas pieles diferentes, con piquitos o lisas [Santiago, 5°, privada]

es más o menos un chiste porque los peces no hablan [Tamara, 5º, privada]

me fijé en que una señora entra a un lugar elegante y que la persona que trabaja ahí no era muy elegante [David, 8º, privada]

mezclan algo que sí puede suceder y otra que no porque los cocodrilos no usan bolsas [Andrea, 8º, privada]

lo cambiaría porque, ¿cómo ve a Saturno si no se puede ver desde aquí? yo sé porque tengo un telescopio y desde aquí no se pueden ver los planetas [María José, 2º, privada].

Por otra parte dentro de la misma categoría de contenido también se encontró que los alumnos de la escuela pública presentaron menos reflexiones metalingüísticas con nuevas ideas que los de la escuela privada, quienes dieron reflexiones metalingüísticas más elaboradas con sus propias ideas para mejorar los chistes:

si lo quitas “pues nada”, le pones “trabajando” [Teresa, 2º, pública]

le cambiaría todo el chiste pero que hablara de lo mismo [Adriana, 8º, pública]

le puedes quitar cuando el pececito dice “pues nada” y ponerle otra cosa más padre [Mauricio, 2º, privada]

le cambiaría que la señora entre a otra tienda o que sea un cazador el que la busque, mejoraría la parte en la que entra a una tienda ilegal [Kevin, 5º, privada]

cambiaría todo el texto y solo dejaría “¿y a ti que te dice, Manolito?” [María Fernanda, 2º, privada]

para hacerlo mejor le pondría después de “pues veo millones y millones...” “¡Ay, Manuelito, pues si no hay ninguna estrella, no conoces galaxias ni otros planetas y ni siquiera sabes quién es Saturno!” y el final seguiría igual [Raúl, 5º, privada]

para que fuera un chiste le quitaría eso de las estrellas y planetas y lo pondría de otra forma [Daniela, 8º, privada].

Dentro de la categoría de *forma* se puede observar que los alumnos de 2º y 5º grados de escuela pública se concentraron más en la rima como una de las características de los chistes, mientras que los participantes de la escuela privada no presentaron este tipo de reflexiones metalingüísticas. Veamos algunos ejemplos:

pero esa no puede estar ahí, tiene que estar otra palabra, solo “papá” pero “qué hace” no. Porque no rima bien [Arturo, 2º, pública]

porque sí rima y sí causa gracia. Para mí eso rima. Así así que rima como las últimas letras no, es otro tipo [América, 5º, pública].

Por otro lado, en lo que respecta a la longitud de los chistes, ésta fue una característica que les preocupó más a los alumnos de la escuela pública que a los de la privada como se puede observar en los siguientes ejemplos:

porque también no es un poquito largo, decimos que no tiene nada de chiste, que no tiene nada de sentido. Yo pensaba que era un poquito más largo; los largos pueden ser más graciosos porque tienen más palabras [Ángel, 2º, pública]

es un buen chiste, yo he visto otro chiste que ha empezado así pero un poquito más rollo así, también como que tiene más poquillas palabras [Gamaliel, 2º, pública]

porque está muy largo y como que no tiene gracia [Nancy, 5º, pública]

buen chiste porque es corto, breve, pero sí da risa [Oscar, 8º, pública]

es corto y divertido [Ainhoa, 5º, privada]

se podrían usar más cosas e información para hacerlo gracioso o quitar palabras [Oscar, 8º, privada]

más largo, con más textos [Gustavo, 8º, privada].

En esta misma categoría de *forma* los alumnos de la escuela pública de los tres grados escolares se refirieron a la presencia de ciertos elementos lingüísticos en

los chistes, como los signos de interrogación, las malas palabras o groserías y las preguntas o respuestas:

la parte de “¿qué hace tu papá?” porque tiene signos de interrogación, si no tiene, no es un chiste [Aline, 2º, pública]

con todo este párrafo porque hay unos chistes que empiezan así, un pececito le pregunta a otro pececito o una semilla le pregunta a otra semilla, así. Casi siempre dicen que le pregunta alguien a alguien y es un chiste [Valeria, 2º, pública]

pero también lo de “menso” no se me pareció buen chiste pero si le quitamos “menso” ya sería buen chiste, porque tan siquiera con una palabrita de uno grosero ya sería mal chiste [Ángel, 2º, pública]

los chistes a veces tienen unas preguntas y respuestas que son un poco graciosas [Lupita, 5º, pública]

un buen chiste porque no es grosero [Quetzalli, 5º, pública]

buen chiste porque no dice nada grosero ni vulgar, o sea habla con palabras moderadas [Esmeralda, 8º, pública].

En cambio, los alumnos de la escuela privada presentaron reflexiones metalingüísticas más variadas, pues tomaron en cuenta la presencia del juego con las palabras (mencionaban el ejemplo del final), los diálogos, el tipo de lenguaje y, en menor medida las preguntas y respuestas o las groserías:

les dará risa las dos últimas líneas [Gustavo, 2º, privada]

porque es como un juego de palabras porque cuando dices “nada” suenan iguales pero significan diferentes cosas, o sea, que no está haciendo nada o que está nadando [Rodrigo, 5º, privada]

es como una oración para hablar con alguien y por eso no es un chiste [Kevin, 5º, privada]

la palabra ‘nada’ es confusa, puedes entender otras cosas [Fernanda 5º, privada]

los chistes son estructurados porque cada quien puede crear sus propios chistes, siempre y cuando sean sanos y den risa, de lenguaje claro. Para

crear un chiste puedes basarte en lo que te llegue a pasar en la vida real [Carlos, 8º, privada]

tiene bien separado, porque ya está el narrador y los personajes; el narrador dice las primeras 3 líneas, luego los personajes y el narrador de nuevo cuando dice “le contesta Manolito” y luego otra vez el personaje [Luis Fernando, 8º, privada].

En cuanto a la ambigüedad algunos alumnos de la escuela pública lograron identificar que existía una doble interpretación en las palabras u oraciones de los chistes. En 2º grado no existieron reflexiones metalingüísticas de este tipo, algunos alumnos de 5º de primaria mencionaron que se podían entender dos cosas o de dos maneras,

porque puede dar a entender dos cosas, que está nadando o que no está haciendo nada [Jesús, 5º, pública]

aquí en “pues nada”, los peces tienen que nadar, el otro pez lo percibe como si no estuviera haciendo nada como si estuviera sentado, parado sin hacer nada [Miguel 5º, pública]

mientras que en 8º grado tres alumnos emplearon términos más metalingüísticos para referirse a la ambigüedad:

porque tiene una **palabra clave** como **incoherente** [Ana, 8º, pública]

pero como en **doble sentido**, “nada” de “nadar” y “nada” de que “no está haciendo nada” [Lizeth, 8º, pública]

porque la respuesta tiene **doble sentido**, de que pues dice de nadar y también de que no hace ninguna labor ninguna acción [Oscar, 8º, pública].

Por su parte los alumnos de la escuela privada también expresaron los dos significados que podría tener una parte de los chistes. Algunos alumnos de en 2º y 5º grado mencionaron que cierto fragmento significaba dos cosas,

porque “nada” significa dos cosas, “nada” de “nadar” y “nada” de “no hacer nada” [Alejandra, 2º, privada]

“nada” de “nadar” o de “hacer nada” [Gina, 2º, privada]

porque confunde, cuando dice “nada” puede ser el de “nada” y el de “nadar” [Mateo, 5º, privada]

lo supe porque la palabra “nada” tiene dos significados: “nada” de “nadar” y “nada” pues de que no hay cosas y así [Alberto, 5º, privada]

mientras que en 8º grado hubo un mayor número de alumnos que hicieron uso del término *dobles sentido* y otros términos metalingüísticos (*verbo, palabra*, entre otros) en comparación con los participantes de la escuela pública, que, como se recordará, solo habían sido tres:

puede ser que el pez nada o no hace nada, porque tiene **dobles sentido** en la respuesta final [Raymundo, 8º, privada]

porque cuando dice “nada” tiene **dobles sentido**, el **verbo** “nadar” y el hacer nada [Miguel, 8º, privada]

porque le da un **dobles sentido** a la **palabra** “nada”. En ambos casos se refiere al **verbo** [Majo, 8º, privada]

me fijé en que los peces nadan y este pez, el papá no hace nada, la **palabra** “nada” tiene **dobles sentido** [Sofía, 8º, privada].



## CAPÍTULO 4

### CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que realizan los niños y adolescentes de tres grados escolares (2º, 5º y 8º) pertenecientes a dos entornos sociales distintos (escuela privada y escuela pública) sobre dos tipos de chistes (verbales y referenciales). Para lograr esto se retomaron datos de dos estudios previos: el Estudio A (Torres, 2011) sobre chistes referenciales y el Estudio B (Pérez, 2013) sobre chistes verbales. Dichos datos se reanalizaron, recategorizaron y recodificaron para conformar la muestra de la escuela privada la cual se comparó con los datos obtenidos para el este estudio de una muestra de escuela pública. La comparación de los resultados de ambas escuelas tuvo la intención de probar tres hipótesis, cuyos resultados se describen a continuación.

En relación con la primera y la segunda hipótesis que planteaban la existencia de diferencias por grado escolar en la reflexión metalingüística de los individuos de 2º, 5º y 8º grado de escuela pública (Hipótesis 1) y privada (Hipótesis 2), los datos arrojaron diferencias significativas por grado escolar en la capacidad de los participantes para identificar los chistes y los no chistes así como en la reflexión metalingüística que realizan por categoría de respuesta. Además, se observó que en la escuela pública los alumnos de 2º grado tuvieron dificultades para poder explicar la incongruencia presente en los chistes, si bien los de 5º y 8º grado de esta escuela mejoraron significativamente su desempeño en este respecto. Por su parte, los participantes de la escuela privada tuvieron un mejor

desempeño que los de escuela pública desde 2º grado. Lo anterior nos permite afirmar que en los primeros años escolares los niños tienen mayor dificultad que en la adolescencia para identificar el elemento incongruente presente en un chiste. Específicamente entre los 9 y los 11 años (equivalentes a 2º y 5º grados), de acuerdo con estos datos, ocurre un cambio significativo en el tipo de reflexiones metalingüísticas que dan los participantes, ya que los individuos son más capaces de analizar los chistes como un texto aislado de su contenido (al respecto véase también Hess 2014a, 2016; Pérez, 2013 y Torres, 2011). Además, estos resultados coinciden con los de Shultz & Horibe (1974), quienes en un estudio sobre la apreciación de chistes verbales encuentran que es alrededor de los 13 años cuando la mayoría de los individuos son capaces de reflexionar sobre la incongruencia en un chiste y verbalizar sus razones.

En relación con la identificación de los no chistes, los resultados indican que esta habilidad también mejora conforme aumenta el grado escolar. En la escuela pública los alumnos de 2º grado tuvieron alrededor de un 53% de aciertos, en 5º grado un 78%, mientras que ya en 8º grado lograron el 93% de respuestas correctas al identificar los no chistes. Por su parte, en la escuela privada los alumnos de 2º obtuvieron un 39% de aciertos, en 5º grado un 75% y los alumnos de 8º grado alcanzaron un 85% de aciertos; sin embargo, las diferencias entre ambos tipos de escuelas en cuanto a la identificación de no chistes no resultaron ser estadísticamente significativas. Lo anterior nos dice que la identificación de los no chistes no parece estar tan relacionada con el medio social, sino que más bien se trata de una habilidad más generalizada en el individuo. Es decir, los resultados del presente estudio indican que conforme aumenta la edad los niños son más

capaces de identificar que los chistes deben tener una incongruencia lo cual está más relacionado con una capacidad cognoscitiva, como ha sido señalado por otros autores como Attardo (2014), Attardo y Chabanne (1992) y Martin (2007).

Por último, en cuanto al tipo de reflexión metalingüística que realizaron los alumnos de cada escuela, podemos decir que los participantes de la escuela pública presentaron un crecimiento notable por grado escolar en las reflexiones metalingüísticas de la categoría de actuación (reflexión sobre el impacto del chiste en un potencial auditorio), mientras que en la escuela privada las diferencias por grado escolar se reflejaron en las reflexiones metalingüísticas de las categorías tanto de actuación (impacto en el auditorio) como de forma (reflexión sobre la forma de los chistes). Esto parece señalar que los alumnos de la escuela pública toman más en cuenta un potencial auditorio al que puede dirigirse el chiste hasta el 8º grado, mientras que los alumnos de la escuela privada lo hacen desde 5º grado. Además, los resultados indican que el entorno en el que se desarrollan los niños de escuela privada los lleva a reflexionar más que a los niños de escuela pública sobre las características textuales de los chistes.

Respecto a lo anterior, el análisis cualitativo mostró además que para ambas escuelas en la categoría de *contenido* algunos de los alumnos de 2º grado mencionaron la presencia de la incongruencia, pero que no fue sino a partir de 5º grado cuando los participantes fueron más capaces de explicitar el contraste presente entre las dos posibles interpretaciones de los chistes (incongruencia). Por otro lado, en relación con la ambigüedad fue hasta 5º y 8º grado cuando los alumnos fueron capaces de explicitar los dos posibles significados de la palabra (en el caso del chiste del pececito) o de la estructura sintáctica (en el caso del

chiste del cocodrilo). Otra de las diferencias notables que se encontró entre los tres grados escolares fue el uso de las citas textuales ya que conforme aumentaba el grado los alumnos fueron cada vez más capaces de encontrar los elementos centrales de dichas citas para reflexionar sobre ellas. Dentro de la categoría de *forma*, por su parte, el análisis cualitativo señaló que los alumnos de ambas escuelas incrementaron sus reflexiones metalingüísticas sobre la ambigüedad de los chistes a partir de 5º grado y también lograron mencionar más características sobre la forma de los chistes en 8º grado. En cuanto a la categoría de *actuación* se pudo evidenciar que las reflexiones metalingüísticas de los participantes fueron muy particulares y concretas (enfocadas a una persona en específico) en los primeros años escolares para ser más generales y elaboradas en 8º grado (enfocadas a un público más hipotético). Con todo esto podemos afirmar que poco a poco, conforme aumenta el grado escolar, los niños van viendo los chistes desde una perspectiva más externa, es decir, van logrando realizar más reflexiones metalingüísticas sobre el lenguaje aislándolo de su uso comunicativo.

En resumen, los resultados que apoyan las primeras dos hipótesis señalan que a mayor grado escolar, independientemente del tipo de escuela, aumenta la capacidad para identificar la incongruencia en un chiste y para poder explicarla, como ha sido señalado en estudios previos (Torres, 2011; Pérez, 2013; Hess, 2016). En particular, se observa que a lo largo de los años escolares incrementa la habilidad para proporcionar reflexiones metalingüísticas que reflejan la capacidad de reflexionar sobre ciertos fenómenos de la lengua como la forma de los chistes y su impacto en un potencial auditorio.

En cuanto a la tercera hipótesis de investigación, la cual planteaba que existirían diferencias en las reflexiones metalingüísticas que realizarían los individuos de los dos tipos de escuela a favor de la escuela privada, encontramos lo siguiente. Como ya se mencionó, los niños de 2º grado de la escuela pública tuvieron dificultad para identificar los chistes. Así, por ejemplo, solo tres alumnos tuvieron algún acierto, mientras que doce alumnos del mismo grado de la escuela privada acertaron en alguno o en todos los chistes. En la comparación por escuelas para los grupos de 5º grado se identificó que la mayoría de los alumnos de la escuela pública obtuvo de 1 a 2 aciertos, en tanto que los de la escuela privada lograron de 2 a 3 respuestas correctas cada uno. Pese a los resultados anteriores, en la comparación de los alumnos de 8º grado de ambas escuelas se encontró que las diferencias dejan de ser notables, ya que se registró una mínima diferencia de 4 puntos entre los aciertos totales de ambos grupos. Es posible, por tanto, decir que el entorno escolar es una pieza fundamental desde los primeros años de escolaridad para fomentar el desarrollo de la reflexión metalingüística sobre los chistes.

En cuanto a las diferencias por escuela en el tipo de reflexiones metalingüísticas que realizaron los participantes sobre los chistes, se encontró que los alumnos de la escuela privada expresaron una mayor cantidad de reflexiones sobre el contenido de los mismos en 5º y 8º grados, una mayor cantidad de reflexiones sobre la forma de los chistes en 8º grado y una mayor cantidad de reflexiones sobre el efecto del chiste en un potencial auditorio en 5º grado en comparación con los alumnos de la escuela pública. Después de realizar el análisis cualitativo de las diferencias entre escuelas se observó además que estas

no solo fueron numéricas, sino que en algunas de las categorías, como es el caso de la de *forma*, hubo diferencias notables en la calidad de las reflexiones. En este caso los alumnos de la escuela privada presentaron reflexiones metalingüísticas más acertadas desde 2º de primaria ya que hicieron mención de términos metalingüísticos correctos para referirse a la ambigüedad presente en dos de los chistes, a diferencia de los alumnos de la escuela pública, quienes desde los primeros años centraron su atención en otros aspectos como la longitud de los chistes o características (como la rima) y elementos lingüísticos (signos de interrogación, malas palabras, preguntas y respuestas) que no tenían mucha relación con la incongruencia o ambigüedad presentes en los chistes. Además, en la categoría de *actuación*, se observó que en la escuela pública los niños de 2º grado todavía presentaban muchas reflexiones relacionadas con sus experiencias personales, en tanto que los niños de 2º grado de la escuela privada produjeron algunas reflexiones de este tipo pero también otras de índole más general como las presentadas por los niños de 5º grado de escuela pública. Estos resultados concuerdan en parte con lo encontrado por Hess (2011b) en un estudio de reflexiones metalingüísticas sobre narraciones. En su investigación, la autora encuentra un mejor desempeño en la reflexión metalingüística de alumnos de una escuela donde se reflexiona más sobre la lengua que en alumnos de otra escuela donde hay un menor trabajo con el lenguaje. La autora argumenta que dichas diferencias se deben a que los niños de la primera escuela tienen una mayor experiencia que los otros para analizar los textos como objetos independientemente de su contenido. Del mismo modo los resultados reportados en la presente investigación se parecen a los registrados por Masten (1986), quien

en un estudio con caricaturas humorísticas en niños de 10 a 14 años también encuentra que el tipo de entorno incide en la apreciación del humor.

Una de las aportaciones de esta tesis es que se contó con poblaciones de dos escuelas pertenecientes a entornos sociales distintos. Las diferencias encontradas entre escuelas nos permiten dar cuenta de que el medio social incide en la capacidad para proporcionar reflexiones metalingüísticas sobre los chistes. De esta manera, el trabajo realizado en la escuela privada de nuestra investigación parece fomentar más la expresión de reflexiones metalingüísticas que el trabajo realizado en la escuela pública. Es decir, el desarrollo de la habilidad metalingüística que involucra reflexionar sobre los chistes parece estar íntimamente relacionado con el tipo de escuela a la que asiste el niño. Lo anterior se asemeja a lo reportado por Hess (2011a, 2011b), cuyos hallazgos reflejan que la escuela debiera ser la encargada, en gran medida, de fomentar la reflexión metalingüística en todos los niveles del lenguaje.

En resumen, podemos decir que las diferencias entre los dos tipos de escuelas en la identificación de chistes son muy significativas en 2º y 5º pero desaparecen en 8º grado y que las diferencias en la cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría (contenido, forma, actuación) permanecen hasta 8º grado. Esto refleja que los individuos primero logran identificar la incongruencia en un chiste y luego se vuelven capaces de expresar sus reflexiones sobre ella. Lo anterior coincide con lo encontrado por Hirsh-Pasek, Gleitman & Gleitman (1978) en su estudio sobre chistes verbales con diferentes tipos de ambigüedades, al igual que lo reportado por Hess (2014a) en su estudio sobre chistes referenciales y Hess (2016) sobre chistes verbales.

En general el presente estudio permite confirmar que la capacidad para la identificación de chistes y para realizar reflexiones metalingüísticas en torno a la presencia de la incongruencia y la ambigüedad en el chiste son habilidades que incrementan significativamente durante los años escolares y se siguen desarrollando en la adolescencia (al respecto véase también Ashkenazi & Ravid, 1998; Hess, 2014a, 2016; Hirsh-Pasek, et. al., 1978; Pérez, 2013; Shultz & Horibe, 1974; Torres, 2011). También, ya que en 8º grado los alumnos de ambas escuelas de nuestro estudio tienen un desempeño similar en la identificación de los chistes, es posible señalar que dichas habilidades se incrementan de manera importante en la adolescencia, probablemente debido al desarrollo de habilidades cognitivas, como ya se mencionó y ha sido reportado por autores como Masten (1986) y McGhee & Panoutsopoulou (1990). Por lo tanto, al igual que Ashkenazi & Ravid (1998), Bernstein (1986) y Hess (2014c), podemos afirmar que la identificación, comprensión y producción del humor lingüístico se relaciona con el desarrollo social, cognoscitivo y lingüístico y que requiere de habilidades metalingüísticas.

Por otra parte, cabe resaltar que el presente estudio tiene algunas limitaciones. Una de ellas es la poca cantidad de chistes verbales y referenciales presentes en el instrumento, lo cual no permitió analizar las diferencias en la reflexión metalingüística de estos dos tipos de chistes. Sería importante que estudios futuros aumentaran la cantidad de ítems por cada tipo de chiste con la finalidad de contar con datos suficientes que permitan realizar un análisis estadístico comparativo. Además, sería interesante hacer una comparación entre chistes más cercanos a la oralidad y aquellos que son más parte de la lengua



escrita para ver si este factor incide en la capacidad de los niños y adolescentes para reflexionar sobre el humor; así como realizar un estudio de la interpretación de chistes entre mujeres y hombres que pudiera dar cuenta sobre si existen diferencias de género en la identificación, comprensión o producción del humor. De igual manera un estudio a futuro podría seleccionar poblaciones con diferencias sociales más marcadas, como por ejemplo comparar los resultados de niños de escuela rural con los de escuela urbana o alumnos con un nivel socioeconómico alto vs. alumnos con un nivel socioeconómico bajo. Por último, se podría hacer un análisis de las diferencias individuales en las reflexiones sobre los chistes encontradas entre los participantes del estudio, dado que se ha encontrado que las diferencias individuales en el desarrollo lingüístico y metalingüístico siguen presentes hasta muy entrada la adolescencia (Hess, en prensa).

En términos generales la presente investigación conlleva implicaciones didácticas interesantes. Los resultados reportados permiten comprobar que el entorno social incide en el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre los chistes. En este sentido, el trabajo en las aulas puede verse como una oportunidad para fomentar la reflexión metalingüística, habilidad que, de ser aprovechada, a su vez fortalecería las habilidades de lectura, como ha sido señalado por diversos autores (Ashkenazi & Ravid, 1998; Nippold, 2007; Yuill, 1996). Si esto pudiera lograrse, estaríamos apuntando hacia la posibilidad de generar un mejor desempeño escolar en el área de lenguaje en alumnos pertenecientes a todo tipo de entorno social desde los primeros años escolares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attardo, S. (2005). Humor. In J.-O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics 2003-2005*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Attardo, S. (2014). Incongruity and resolution. En S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (pp. 384-385). Los Ángeles: SAGE.
- Attardo, S., & J. Chabanne, (1992). Jokes as a text type. *Humor. International Journal of Humor Research.* , 5 (1/2), 165-176.
- Attardo, S., Baltes, P., Hughes, D., & Petray, M. (1994). The linear organization of jokes: analysis of two thousand texts. *Humor. International Journal of Humor Research* 7, 27-54.
- Ashkenazi, O. & D. Ravid (1998). Children´s understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17 (2), 367-387.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Bernstein, D. (1986). The development of humor: implications for assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 6, 65-71.
- Brooks, P. J., & Kempe, V. (2012). *Language Development*. Chichester, Gran Bretaña: Blackwell.
- Cazden, C. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. En J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.). *Play: its role in development and evolution* (pp. 603-608). Harmondsworth: Penguin.

- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 328-44.
- Ezell, H. & Jarzynka, M. (1996). An intervention for enhancing children's understanding of jokes and riddles. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 148-163.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grice, Paul (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hess, K. (2016). Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3, 3-21.
- Hess, K. (2014a). Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 60, 57-87.
- Hess, K. (2014b). Children's humor stages. En S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (pp. 125-127). Los Angeles: SAGE.
- Hess, K. (2014c). Children's humor research. En S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (pp. 121-125). Los Angeles: SAGE.
- Hess, K. (2011a). ¿Por qué es o no es narración? En R. Barriga (Ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela* (pp. 105-133). México: El Colegio de México.
- Hess, K. (2011b). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En

- K. Hess, G. Calderón, S. Vernon & M. Alvarado (comps.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-210). México: UAQ/Porrúa.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hirsh-Pasek, K., L. R. Gleitman & H. Gleitman (1978). What did the brain say to the mind? A study of the detection and report of ambiguity by young children. En Sinclair, A., R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 97–132). Springer: New York.
- Koller, M. (1988). *Humor and Society: Explorations in the Society of Humor*. Houston: Cap and Gown.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor. An Integrative Approach*. Londres: Elsevier.
- Masten, A. (1986). Humor and Competence in School-Aged Children. *Child Development, 57*, 461-473.
- Masten, A. (1989). Humor appreciation in children: individual differences and response sets. *Humor: International Journal of Humor Research, 2-4*, 365-384.
- McGhee, P. & T. Panoutsopoulou (1990). The role of cognitive factors in children's metaphor and humor comprehension. *Humor: International Journal of Humor Research, 3*, 379- 402.
- Milosky, L. M. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En G. P. Walach (Ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age*

- Children and Adolescents: some Principles and Applications* (pp. 275-303). Nueva York: Macmillan.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: international perspectives. En R. Berman. (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin: Pro-Ed.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pence, K., & Justice, L. (2008). *Language Development from Theory to Practice*. Upper Saddle River NJ: Pearson Prentice Hall.
- Pérez, G. (2013). ¿Es o no es chiste? La reflexión metalingüística del humor en los años escolares. (Tesis inédita de maestría). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- SEDESOL (2016). *Resumen Municipal del Catálogo de Localidades del Sistema de Apoyo para la Planeación*. México: SEDESOL. Tomado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=22011001>.
- Semrud-Clikeman, M. & K. Glass (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 58, 163-180.
- Shultz, T. & F. Horibe (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*, 10, 13-20.
- Smith-Cairns, H. (1996). *The Acquisition of Language*. Austin Texas: Pro-Ed.

- Torres, M. C. (2011). El desarrollo de humor en los años escolares: el caso de la reflexión metalingüística del chiste. (Tesis inédita de maestría). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. En G. P. Walach (Ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: some Principles and Applications* (pp. 53-98). Nueva York: Macmillan.
- Westby, C. (1998). Communicative refinement in school age and adolescence. En W. O. Haynes, & B. B. Shulman (Eds.), *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications* (pp. 311-360). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Yuill, N. (1996). A funny thing happened on the way to the classroom: jokes, riddles, and metalinguistic awareness in understanding and improving poor comprehension in children. En Cornoldi, C. & J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Process and Intervention* (pp. 193–220). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

## APÉNDICE A.

### TEXTOS QUE SE PRESENTARON A LOS PARTICIPANTES

**Tabla 2**

*Textos presentados a los participantes*

<b>Chistes</b>	Verbal léxico	Un pececito le pregunta a otro pececito: -¿Qué hace tu papá? -Pues nada.
	Verbal sintáctico	Una señora entra en una tienda elegante y pregunta: -¿Tiene bolsas de cocodrilo? -Depende, señora. Dígame, ¿cómo le gustan a su cocodrilo?
	Referencial	Un día Manolito y Luisito deciden irse de campamento. Llega la hora de dormir y se acuestan. Más tarde, Manolito se despierta y le dice a Luisito: -Oye, Luisito, mira el cielo y dime qué ves. -Ay, Manolito, pues veo millones y millones de estrellas. Le contesta Manolito: -Y eso, ¿qué te dice, Luisito? -Pues me dice que hay millones de galaxias y planetas. También veo a Saturno, veo que el cielo está hermoso y que mañana será un día soleado. ¿Y a ti qué te dice, Manolito? -Pues que nos robaron la tienda de campaña, menso.
<b>No chistes</b>	Verbal sin punto de quiebre	Una señora le dice a otra: -¡Le pusieron lentes a mi hijo! -¡Qué mala suerte!
	Referencial sin punto de quiebre	Estos eran unos papás que tenían dos niños muy traviosos. La mamá, ya desesperada, le pide a un sacerdote que platique con ellos para ver si aprenden a portarse mejor. El sacerdote empieza con el niño más pequeño y lo sienta frente a él. Le dice: -¿Dónde está Dios? El niño, se queda con la boca abierta y no responde. De nuevo el sacerdote le pregunta: -¿Dónde está Dios? Otra vez el niño no contesta. Entonces el sacerdote agita el dedo frente a la cara del niño y grita: -¡¿Dónde está Dios?! El niño sale gritando, corre a su casa y se esconde en el clóset.