



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

EL DESARROLLO DEL HUMOR EN LOS AÑOS ESCOLARES: EL CASO DE LA REFLEXIÓN
METALINGÜÍSTICA DEL CHISTE

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

María del Carmen Torres Tello

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

SINODALES

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Sofía A. Vernon Carter
Secretario

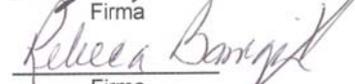
Dra. Rebeca Barriga Villanueva
Vocal

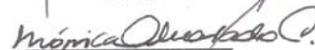
Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Suplente

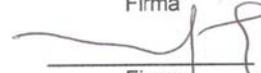
Dra. Marcela Ávila Eggleton
Suplente


Firma


Firma


Firma


Firma


Firma

M.D.H. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Noviembre, 2010
México

RESUMEN

El lenguaje no literal o figurado es un tema que ha empezado a estudiarse en la última década debido a la estrecha relación que mantiene con el desarrollo lingüístico y cognitivo, así como con las habilidades de razonamiento abstracto (Hess, 2010). Además, se asocia con logros académicos, liderazgo, creatividad y estilos de resolución reflexiva de problemas (Nippold, 2007; Milosky, 1994). Motivada por todo lo anterior, la presente investigación intenta aportar datos sobre cómo los niños de edad escolar, en este caso participantes de 7 a 15 años, adquieren un aspecto central del lenguaje no literal: el humor. Para ello se emplea como herramienta la comprensión metalingüística del chiste. El chiste es una pequeña narración, simple y anónima, que se enfoca generalmente en un pequeño diálogo entre dos personajes (Attardo y Chabanne, 1992). De esta manera un chiste prototípico posee tres elementos: ambientación, diálogo y *punch line*. El objetivo de la investigación es describir algunos de los aspectos lingüísticos que intervienen en el desarrollo de la comprensión del humor en los años escolares. Para ello se trabajó con 42 participantes de tres grados escolares (2º, 5º y 8º, 14 participantes por grado). A cada uno se le presentaron de manera oral y escrita tres chistes prototípicos intercalados con chistes incompletos y después de cada texto se le cuestionaba sobre si se trataba de un chiste y por qué. Los resultados del análisis señalan diferencias significativas por grado escolar en la capacidad para identificar chistes de no-chistes, así como para argumentar las respuestas. Los participantes mayores mostraron una mayor habilidad que los menores para reflexionar sobre elementos textuales y sobre el efecto del chiste en el destinatario. Todo lo anterior permite concluir que en los años escolares se sigue desarrollando la capacidad para reflexionar sobre el humor.

(Palabras clave: desarrollo lingüístico tardío, metalenguaje, humor, chiste.)

SUMMARY

In the last decades production of figurative language has begun to be studied due to its close relationship with language and cognitive development, as well as with abstract reasoning skills (Hess, 2010). Additionally, it has been associated with academic achievement, leadership, creativity, and different styles for the resolution of problems (Nippold, 2007; Milosky, 1994). Motivated by the above, this research attempts to provide data on how school age children, in this case participants from ages 7 to 15 years, acquire a central aspect of figurative language: humor. For this purpose metalinguistic reflections on jokes are analyzed. Jokes are short, simple and anonymous narratives that generally focus on a brief dialogue between two characters (Attardo & Chabanne, 1992). A prototypical joke has three basic elements: setting, dialogue and punch line. The objective of this research was to describe some of the linguistic aspects involved in the development of understanding of humor during the school years. Therefore data were collected from 42 participants from three grade levels (2nd, 5th and 8th, 14 students per grade). Each prototypical joke was interspersed with a non-prototypical joke and all of them were presented in oral and written form. After each text, participants were questioned about whether it was a joke or not and why. Results of the analysis show significant differences in grade level regarding the ability to differentiate a joke from a non-joke and on the level of argumentation in their answers. The older participants have greater abilities to reflect on textual elements and on the effect of the joke on the audience than the younger ones. All this suggests that the ability to reflect on humor continues its development during the school years.

(Key words: later language development, metalanguage, humor, jokes.)

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo Christopher por ser mi porrista número uno.

A mis padres porque gracias a las bases que ellos me dieron he llegado hasta donde estoy.

A mi hijo Christopher porque inspiró mi trabajo y me dio ánimos con su sonrisa y abrazos.

A mi asesora Karina y a todas mis maestras por todas las enseñanzas que me dieron y me ayudaron a ser una mejor persona.

Y principalmente a Dios por darme salud, sabiduría y paciencia, acompañándome en cada momento.

DEDICATORIAS

Todo este esfuerzo se lo dedico a mi esposo y a mi hijo, las dos estrellas que iluminan cada uno de mis días.

ÍNDICE

RESUMEN	i
SUMMARY	ii
Agradecimientos	iii
Dedicatorias	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. El humor en el desarrollo lingüístico tardío	13
1.1 Desarrollo lingüístico en los años escolares.....	13
1.1.1. Importancia del desarrollo lingüístico en los años escolares.....	14
1.1.2. Aspectos que involucra el desarrollo lingüístico tardío.....	16
1.2. Lenguaje y metalenguaje.....	19

1.3.	El lenguaje no literal en el desarrollo lingüístico tardío.....	20
1.3.1	Factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje no literal.....	21
1.4.	El humor como herramienta para analizar el lenguaje no literal.....	23
1.4.1.	Definición de humor.....	24
1.4.2.	El desarrollo del humor.....	24
1.4.3.	Tipos de humor.....	26
1.4.4.	El Chiste.....	28
1.4.4.1.	Elementos del chiste.....	29
1.4.4.2.	Tipos de chiste.....	29
1.5.	Este estudio.....	31
 CAPÍTULO 2. Diseño de investigación.....		33
2.1	Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación.....	33
2.2	Muestra.....	34
2.2.1.	Participantes.....	34
2.2.2.	Diseño del instrumento y piloteo.....	34
2.2.3.	Recolección de los datos.....	35
2.3	Transcripción.....	37

2.4.	Categorías y subcategorías para el análisis de las respuestas.....	38
2.4.1.	Respuestas de contenido.....	38
2.4.2.	Respuestas de forma.....	39
2.4.3.	Respuestas de actuación.....	40
CAPÍTULO 3. Resultados y discusión.....		41
3.1.	Resultados generales.....	41
3.2.	Resultados por categoría.....	43
3.3.	Resultados entre chistes y no chistes.....	53
CAPÍTULO 4. Reflexiones finales.....		56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		60
APÉNDICE A.....		63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Preguntas realizadas durante la entrevista a los participantes.....	36
2	Rubros para la codificación de las respuestas de los participantes.....	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
1	¿Es o no es chiste?.....	42
2	Respuestas de Contenido.....	43
3	Respuestas de Forma.....	47
4	Respuestas de Actuación.....	50
5	Chistes prototípicos vs. No prototípicos: CONTENIDO.....	53
6	Chistes prototípicos vs. No prototípicos: FORMA.....	54
7	Chistes prototípicos vs. No prototípicos: ACTUACIÓN.....	55

INTRODUCCIÓN

El estudio del lenguaje no literal ha cobrado mayor importancia en estos últimos años dada la fuerte relación que tiene con el desarrollo lingüístico, los logros académicos y la solución de problemas. Es por esto que su estudio permite dar cuenta de aspectos importantes del desarrollo del individuo que involucran el lenguaje, la cognición y el medio social.

Dentro de las habilidades del lenguaje no literal una de las más importantes es la capacidad para comprender y producir expresiones humorísticas. Si bien el humor es un aspecto que se encuentra presente en todas las culturas y que involucra habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que se adquieren tardíamente, ha sido muy poco estudiado en el campo de la psicolingüística. Específicamente en el caso del desarrollo lingüístico las investigaciones son incluso más escasas.

Motivado por todo lo anterior, el presente trabajo intenta describir algunos de los aspectos lingüísticos que intervienen en el desarrollo del humor en los años escolares. De esta manera, busca aportar datos sobre cómo niños y jóvenes en edad escolar (7 a 15 años) realizan reflexiones metalingüísticas sobre un aspecto nodal del humor: el chiste.

Es sabido que el humor se desarrolla en muchos aspectos y que uno de los más importantes es el chiste. Éste, a su vez, puede tener diversas manifestaciones, entre las que destacan aquellas que se conciben como una pequeña narración, simple y anónima que se enfoca generalmente en un pequeño diálogo entre dos personajes y que posee de manera prototípica tres elementos: ambientación, diálogo y *punch line*.

Los datos del estudio provienen de 42 participantes de tres grados escolares (2º, 5º y 8º grados, 14 participantes por grado). A cada participante se le presentaron de manera oral y

escrita tres chistes prototípicos intercalados con chistes incompletos y después de cada texto se le cuestionaba sobre si se trataba de un chiste y por qué.

La exposición del trabajo se organiza de la siguiente manera. En el primer capítulo se muestran los antecedentes teóricos que sustentan la investigación. Se discuten aspectos sobre el desarrollo lingüístico en los años escolares. Posteriormente se analizan el lenguaje y el metalenguaje para después introducir la importancia del lenguaje no literal, del humor y específicamente del chiste en el desarrollo lingüístico tardío. En el capítulo 2 se plantea el problema de investigación y se especifican los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación. Además, se exponen los datos sobre la muestra empleada, el diseño del instrumento, la recolección de datos, los criterios de transcripción y las categorías y subcategorías de análisis de los datos. El capítulo 3, por su parte, muestra los resultados obtenidos de las respuestas de los participantes y se hace un análisis por categoría y entre chistes y no chistes. Además se incluyen las gráficas y datos estadísticos que sustentan los resultados. Finalmente, en el último capítulo se dan a conocer las reflexiones finales que se desprenden de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 1

El humor en el desarrollo lingüístico tardío

1.1.Desarrollo lingüístico en los años escolares

Hablar de desarrollo lingüístico implica hablar de un crecimiento en todas las habilidades que involucra el lenguaje. Este desarrollo inicia desde mucho antes de los primeros balbuceos y continúa a lo largo de la vida. Además, se ve marcado por distintas etapas, cada una con características propias, pero todas compartiendo la necesidad del individuo de interactuar con el mundo (Barriga, 2002).

En las etapas tempranas los cambios en el lenguaje se dan de una manera rápida, hasta que el individuo posee una gramática incipiente que anuncia el dominio de la competencia lingüística alrededor de los 5 años de edad. Posteriormente, durante las etapas que han sido denominadas como tardías, este sistema lingüístico buscará su consolidación, caracterizándose por la presencia de estructuras más complejas, las cuales le permitirán, entre otras muchas cosas, definir sustantivos abstractos, explicar el significado de las expresiones idiomáticas y proverbios, así como resolver analogías verbales, y completar el cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión (Barriga, 2002; Nippold, 2007)).

Durante los años escolares el medio social, el lenguaje, el metalenguaje y la cognición se entrelazarán para conducir al niño hacia habilidades lingüísticas cada día más complejas (Nippold, 2007; Barriga, 2002; Berman, 2004; Hess, 2010). El medio social (hogar, escuela) en el que se desenvuelve el niño en la vida cotidiana se convertirá entonces en un generador de nuevos retos comunicativos que impulsarán al niño a utilizar su lenguaje como herramienta. De esta manera se enfrentará a la necesidad de narrar, describir y argumentar,

elaborando un discurso que conecte sus pensamientos, emociones e hipótesis, y donde además evaluará los conocimientos del interlocutor para adaptar su discurso (Hess, 2010).

1.1.1. Importancia del desarrollo lingüístico en los años escolares.

Estudiar el desarrollo lingüístico en los años escolares ha tomado importancia pues se ha visto que es durante esta etapa cuando el niño desarrolla sus habilidades discursivas, de comprensión y producción de la lengua escrita y de reflexión sobre la naturaleza del lenguaje (Barriga, 2002). Nippold (2007) coincide con lo anterior y menciona además que es durante estos años cuando se observa un desarrollo en las áreas de sintaxis, semántica, razonamiento y pragmática. Al respecto, la autora menciona que a mayor edad se observa el uso de distintos sentidos para una misma palabra. Otra diferencia con las etapas tempranas se muestra con la competencia metalingüística, es decir, la capacidad para reflexionar el lenguaje como objeto mismo.

El estudio del desarrollo lingüístico en los años escolares es reciente. De acuerdo con Hess (2010), esto se debe a que la psicolingüística asumía que la competencia comunicativa se alcanzaba alrededor de los 6 años por el hecho de que el lenguaje de un niño de cinco años ya era gramaticalmente muy similar al del adulto. La idea anterior se ha revisado en años recientes, mostrando que después de los 5 años el niño sigue adquiriendo más habilidades lingüísticas (Hess, 2010; Barriga, 2002). Como afirma Hess (2010): “El cambio epistemológico fundamental que ha permitido dichos descubrimientos consiste en que el desarrollo del lenguaje ha dejado de verse como un fenómeno de acumulación de elementos nuevos para concebirse como un proceso de reorganización constante de conocimientos adquiridos en etapas anteriores” (p. 30).

Por su parte, Tolchinsky (2004) afirma que una de las ideas por las que vale la pena estudiar al desarrollo lingüístico tardío es que éste no significa sólo la acumulación de nuevas

formas lingüísticas, sino más bien que las formas adquiridas previamente dan paso a la adquisición de otras nuevas, haciendo que las funciones anteriores puedan ser expresadas de nuevas maneras. Por ejemplo, el niño pasa de usar un lenguaje pre- gramatical basado en ítems aislados, a un lenguaje gramaticalizado que depende de la estructura y se liga con las reglas, para terminar en la producción de un lenguaje convencionalizado, orientado al contexto y motivado por el discurso (Berman, 2004).

Para que se logre esta reorganización constante de conocimientos adquiridos, el encuentro formal con la lengua escrita y el papel de la escuela tienen una participación fundamental (Barriga, 2002). Enfrentarse con la lengua escrita provocará que el niño empiece a hacer uso de sus habilidades lectoras para desarrollar capacidades lingüísticas. Así, aprenderá vocabulario y creará significados y sintaxis más complejos (Nippold, 2007). Por otra parte, en la escuela es donde tendrá acceso a diferentes registros lingüísticos con distintos niveles de uso, a variados tipos de texto que promoverán una maduración cognitiva, además de que le dará una gran experiencia con diferentes plataformas comunicativas, entre pares y con maestros, que lo llevarán al final a una cultura escrita (Berman, 2004).

Pertenecer a una cultura escrita determinará, a su vez, el tipo de herramientas con las que el niño contará para producir lenguaje y reflexionar sobre el mismo. Aquí la escuela, junto con el hogar, jugarán un papel fundamental, pues son los medios que tendrá el niño para acceder a esa cultura. La escuela puede favorecer una enseñanza más funcional y comunicativa con la lengua, lo que permitirá al niño acceder a las herramientas necesarias para desarrollar un lenguaje que le sirva de base para la construcción activa su de conocimiento (Hess, 2010).

1.1.2 Aspectos que involucra el desarrollo lingüístico tardío.

El desarrollo lingüístico tardío es posible gracias a los factores lingüísticos, cognitivos y sociales que se combinan para que un “hablante nativo” se convierta en un “hablante competente” (Berman, 2004). De acuerdo con Berman (2004) para llegar a ser un hablante competente el niño deberá dominar la interrelación de tres tipos de conocimientos: el dominio lingüístico de las opciones expresivas, gramaticales y léxicas de su lengua; la habilidad cognitiva para integrar las formas con la gramática y cubrir diferentes metas comunicativas y funciones discursivas; y el reconocimiento cultural de las opciones favorecidas por su comunidad lingüística en los diferentes contextos comunicativos. Hess (2010) plantea además que será el lenguaje la pieza que permitirá establecer la relación entre el medio social y la cognición. En este mismo sentido, Tolchinsky (2004) afirma que los cambios en el desarrollo lingüístico se explican por la interrelación de una parte cognitiva, la experiencia que se tiene con el lenguaje por sí mismo, el discurso y los efectos que el género textual y la cultura escrita generan en el desarrollo lingüístico tardío.

Adicionalmente, uno de los aspectos que ha sido reconocido como importante para favorecer el lenguaje en los años escolares es la competencia metalingüística (Nippold, 2007; Barriga, 2002; Hess, 2010). De acuerdo con Gombert (1992) la capacidad metalingüística es *la habilidad para analizar el lenguaje como un ente por sí mismo*. Esta capacidad presenta una constante interrelación entre comprensión y producción del lenguaje que se da cada vez que el niño reflexiona sobre éste para adecuarlo a las situaciones comunicativas a las que se enfrenta, para modificar errores propios y para corregir los de otros.

El desarrollo tardío del lenguaje se caracteriza por los grandes logros que se dan en los aspectos gramaticales, pragmáticos, discursivos y semánticos (Nippold, 2007). Al respecto, Tolchinsky (2004) menciona que en el aspecto **gramatical**, después de los 5 años, los niños pueden producir oraciones más largas, adquieren mayor repertorio de

construcciones y aumentan su capacidad para comprender y producir construcciones de las cuales antes no se percataban. La autora observa, por ejemplo, que a mayor desarrollo lingüístico los niños hacen un menor uso de los verbos modales (como *deber, tener y poder*) y un uso cada vez mayor de los adverbios. Por su parte, Barriga (2002) coincide con lo anterior al analizar los cambios gramaticales que se dan en los años escolares. Encuentra que la complejidad oracional, la coordinación y la subordinación son aspectos sintácticos que se desarrollan tardíamente. Esto se debe al discurso, ya que cuando el niño dirige éste hacia un cierto contexto, la variación en el estilo y el registro también cambia (Berman, 2004).

Por otro lado, durante las etapas escolares también aparecen cambios importantes en el aspecto **pragmático**. Al respecto Barriga (2002) menciona que “el desarrollo pragmático en las etapas tardías permea e integra todas las manifestaciones lingüísticas. Al entrar en el ámbito escolar, el niño [...] tendrá que estar más alerta del juego que supone la interacción conversacional [...]. Este nuevo compartir información con pares es uno de los pilares más poderosos del desarrollo lingüístico y cognitivo pues representa la puesta en marcha de una nueva forma de organizar el conocimiento y de manipular estrategias comunicativas dentro de una temática opuesta a la del adulto” (pp. 49-50). A su vez, Tolchinsky (2004) y Hess (2010) mencionan que no es hasta los 5 ó 6 años cuando los niños pueden producir un lenguaje más cercano al de su interlocutor, considerando el estado mental de su contraparte. De acuerdo con Barriga (2002) será a partir de los 6 años cuando el niño no sólo podrá comprender comportamientos lingüísticos de otros, sino entrar en un continuo inter-juego con sus creencias y deseos, intenciones y emociones, e incluso podrá producir e influir en sus acciones.

En relación con lo anterior, Tomasello (2007) menciona que lograr entender la forma en que otros perciben y entienden una situación es algo que se empieza a adquirir alrededor de los 4 años. Esta capacidad para tomar en cuenta el estado mental del otro (*teoría de la*

mente) se verá favorecida por la adquisición de las diversas habilidades lingüísticas y la experiencia discursiva que tenga el niño. (Tomasello, 2003)

Con respecto a la organización del **discurso** en los años escolares se observa que es uno de los avances más importantes: "El niño cada vez toma más en cuenta la información que comparte con el oyente y las expectativas de éste con respecto a aspectos externos de la situación comunicativa (lenguaje contextualizado), de tal manera que crea un discurso más enfocado en el otro [...] Cuando el niño logra esto podemos afirmar que adquiere una competencia comunicativa" (Hess, 2010, p.153). Por su parte, Barriga (2002) afirma que el manejo de las principales habilidades discursivas (descripción, argumentación y narración) requiere del dominio de varios principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de la construcción de una red sintáctica y semántica que le dé coherencia al discurso.

Por último, en lo referente al aspecto **semántico**, durante los años escolares se observan avances en diversos aspectos. De esta manera, Nippold (2007) afirma que el desarrollo lingüístico tardío es visible en los diferentes tipos de palabras que adquieren los niños en edad escolar como resultado de sus intereses académicos. Tolchinsky (2004), por su parte, observa una diversificación del léxico y de la comprensión de los usos del lenguaje no literal, como la metáfora y la ironía. Barriga (2002) coincide con Tolchinsky al mencionar a la producción y a la comprensión de inferencias, proposiciones, metáforas e ironías como parte del desarrollo tardío: "El niño descubre poco a poco varios sentidos para un solo significado, trasladando los rasgos de una cualidad física a otra de índole psicológica" (p. 47). De esta manera se da un acercamiento a lo metafórico y al uso figurativo del lenguaje. Con respecto al vocabulario infantil, la autora observa un movimiento que va de la descripción concreta de características y funciones específicas en las etapas tempranas hacia formas más generales o abstractas en las tardías.

Dado que, como se ha visto, la producción y comprensión del lenguaje no literal o figurado es una manifestación importante del desarrollo lingüístico tardío, será de interés particular para este trabajo y, por ende, más adelante profundizaremos sobre sus mecanismos.

1.2.Lenguaje y metalenguaje

Pensar sobre el lenguaje como un objeto en sí mismo y darse cuenta de la forma lingüística separada del contenido es lo que define al *metalenguaje* (Smith-Cairns, 1996). De acuerdo con Gombert (1992) el metalenguaje o la reflexión metalingüística incluye actividades de reflexión sobre el lenguaje y su uso, además de la habilidad intencional del sujeto para monitorear y planificar sus propios métodos de procesamiento lingüístico. Estas actividades pueden abarcar cualquier aspecto del lenguaje: fonológico, sintáctico, semántico o pragmático.

La capacidad metalingüística es una habilidad que requiere de la comprensión y producción del lenguaje en un sentido comunicativo, y además de la habilidad para separar la estructura del lenguaje (fonemas, palabras y oraciones) de su intención comunicativa (Chaney, 1994; Hess, 2010). En otras palabras, esta capacidad implica encontrar los distintos sentidos que puede tener una palabra o una estructura oracional, mostrando una capacidad para reflexionar sobre la naturaleza y funciones del lenguaje. Es justamente en los años escolares cuando la capacidad metalingüística se hace más explícita, permitiendo que el niño pueda adecuar su lenguaje a distintas situaciones comunicativas, así como modificar sus errores y corregir los de los otros (Barriga, 2002).

La adquisición de las habilidades metalingüísticas tiene una estrecha relación con el desarrollo cognitivo, según estudios mostrados por Smith-Cairns (1996) en los que se mide la habilidad de conservación como una característica fundamental de la inteligencia de las operaciones concretas. Por su parte, el medio social es otro factor que nutre al metalenguaje:

“...la familiarización que tenga el niño con textos en el hogar y las situaciones, normalmente escolares, en que el niño debe reflexionar sobre un texto [...] determinarán en buena parte el desarrollo metalingüístico” (Hess, 2010). A su vez, Chaney (1994) menciona que el acceso que tenga un individuo a la cultura escrita determinará su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje. . Por otra parte, diversos autores encuentran que uno de los medios sociales que juega un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad metalingüística es la escuela. (Ashkenazy & Ravid, 1998; Barriga, 2002; Gombert, 1992; Hess, 2010)..

De acuerdo con Barriga (2002), Smith- Cairns (1996) y Chaney (1994), la habilidad metalingüística se hace consciente y explícita hasta los años escolares. En este sentido, Nippold afirma lo siguiente: "otro contraste en los procesos entre el desarrollo temprano y tardío se refiere al papel que juega la competencia metalingüística" (Nippold, 2007; la traducción es mía). De acuerdo con Smith-Cairns (1996), los niños pequeños parecen no ser capaces de separar la forma lingüística de su contenido, por lo que muestran dificultades para reflexionar sobre el lenguaje por sí mismo. Sin embargo, durante los años escolares las habilidades metalingüísticas de todo tipo se incrementarán rápidamente (Smith-Cairns, 1996; Gombert, 1992). Así, por ejemplo, mientras que las primeras segmentaciones de oraciones en palabras, las primeras señales de diferenciación entre significado y significante y las primeras explicaciones metalingüísticas de sinonimia y metáfora aparecen entre los 6 y 7 años, no será sino hasta los 10 ó 12 años cuando los niños puedan, de manera evidente, elaborar divisiones léxicas, comprender conceptualmente la metáfora, así como definir correctamente términos metalingüísticos como “palabra” u “oración”. Y será precisamente la reflexión metalingüística sobre los significados lingüísticos tema central de este trabajo.

1.3.El lenguaje no literal en el desarrollo lingüístico tardío

En la psicolingüística el lenguaje no literal o figurado es un tema que ha empezado a estudiarse en las últimas décadas debido a la estrecha relación que tiene con el desarrollo

lingüístico y cognitivo, así como con las habilidades de razonamiento abstracto. Además, se asocia con logros académicos, liderazgo, creatividad y estilos de resolución reflexiva de problemas (Nippold, 2007; Milosky, 1994).

De acuerdo con Milosky (1994) el lenguaje no literal (en lo sucesivo LNL) permite el logro de diferentes objetivos comunicativos, ya que los hablantes pueden expresar y comprender algo más que el puro significado literal. Ayuda a alcanzar una variedad de objetivos sociales y puede provocar que las personas que no entiendan la intención no literal de las expresiones sean tachadas como poco inteligentes.

En el ámbito escolar, la producción y comprensión del LNL se vuelve indispensable ya que una gran parte de la literatura académica y de la terminología empleada en el proceso de enseñanza contiene manifestaciones de LNL, siendo este tipo de lenguaje indispensable para el proceso de aprendizaje (Milosky, 1994). Es por ello que autores como Tolchinsky (2004) hablan de que el tema del lenguaje figurado merece ser estudiado más a fondo, tanto desde una perspectiva psicolingüística como desde el desarrollo lingüístico, para así poder identificar los procesos cognitivos y específicamente lingüísticos que involucra.

1.3.1 Factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje no literal.

El acercamiento al uso figurativo del lenguaje pone en juego la capacidad para significar deliberadamente algo diferente a lo que se dice y de interpretar del otro intenciones irónicas, sarcásticas, humorísticas, entre otras. La comprensión de este tipo de lenguaje está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo del niño, siendo hasta los once o doce años cuando logre atrapar el significado psicológico (Barriga, 2002). Milosky (1994) menciona que será en los años escolares cuando el niño desarrolle creencias de primer orden, es decir, el reconocimiento de que la intención del hablante es diferente del mensaje literal.

Con respecto a lo anterior, Beal (1988) señala que para comprender y producir LNL, el niño debe darse cuenta de que el mensaje literal no es igual al significado intencional del hablante, es decir, que el mensaje es una representación de la intención y no la intención misma. Bonitatibus (1988), a su vez, afirma que aunque por lo general el lenguaje es usado para expresar la intención del hablante, dicha intención se presenta parcialmente en las palabras mismas y en algunos casos puede estar totalmente ausente. Y será hasta edades avanzadas cuando el niño pueda hacer la distinción entre lo que se dice y lo que se quiere decir, dándose cuenta de que las intenciones del hablante no son siempre expresadas por sus palabras.

Es en los años escolares cuando, de acuerdo con Nippold (2007), la capacidad para producir LNL se incrementa. Esto se debe en gran parte a que los niños se enfrentan a tareas formales de escritura y a nuevos estilos de convivencia con sus pares. Además, la autora observa también que los estudiantes que pertenecen a una cultura escrita y presentan un mayor nivel cognitivo muestran un mayor entendimiento de las expresiones no literales. Entender el LNL se mueve conjuntamente con el desarrollo cognitivo y la habilidad de razonamiento abstracto y conocimiento real.

En lo que se refiere al desarrollo del LNL, los niños pequeños generalmente son más literales en sus interpretaciones lingüísticas. De acuerdo con Nippold (2007) no es sino hasta alrededor de los 7 u 8 años cuando empiezan a contar y a reírse de los chistes o adivinanzas cuyo humor proviene de ambigüedades fonológicas, léxicas o sintácticas que ocasionan un cambio de significado y ya a los 13 y 14 años pueden comprender y apreciar ambigüedades más sofisticadas. Por su parte, Tolchinsky (2004) afirma que es sólo hasta los 5 años o después que los niños pueden usar el lenguaje para mentir, para emplearlo de manera no literal (como en metáforas, chistes, ironías, entre otros). Sólo entonces son capaces de moverse del simple intercambio de información a un diálogo en donde sus respuestas

consideran las creencias e intenciones del interlocutor. Tomasello (2003) comenta que para que el niño pueda lograr llegar a las creencias de primer orden (saber que lo que piensa no es igual a lo que otros piensan) se requiere de una amplia experiencia lingüística y discursiva, la cual generalmente se obtiene de la convivencia con adultos.

Uno de los factores que han sido reconocidos como importantes en el desarrollo del LNL es la relación social entre pares, la cual, alrededor de los 6 años, enfrentará al niño a un juego verbal serio y humorístico mediante el juego de rimas, metáforas y chistes (Crystal, 1996). El humor, expresado a través del chiste, será el tema en el que se centrará esta investigación, como se explica en el próximo apartado.

1.4. El humor como herramienta para analizar el lenguaje no literal

El humor es un aspecto universal de la experiencia humana que ocurre en todas las culturas y virtualmente en todos los individuos alrededor del mundo, resultando evidente el rol que juegan las normas culturales y el aprendizaje en cómo éste se usa dentro de las interacciones sociales (Apte, 1985; Martin, 2007).

Dado que una gran parte del humor se basa en el lenguaje, la psicolingüística es uno de los ámbitos naturales para su estudio. De manera particular, algunos investigadores de este campo que estudian aspectos involucrados con el lenguaje no literal se han interesado en los diferentes tipos de humor como la ironía y el sarcasmo (Martin, 2007). Diversos autores mencionan que el desarrollo del humor está relacionado con la apropiación de una comunicación efectiva, de una competencia social (Ezell & Jarzinka, 1996) y de una competencia lingüística (Raskin 1985; Carrell, 1997). Las investigaciones realizadas en la apreciación, comprensión y producción del humor dan evidencia de las funciones que éste tiene en el aspecto cognitivo, social y psicológico de la persona (Nippold, 2007; Masten, 1986), cuestión que se tratará más adelante.

Bernstein (1986) y Nippold (2007) coinciden en que para que el individuo sea capaz de encontrar el humor que surge de las adivinanzas y chistes, debe presentar por lo menos uno de los siguientes rasgos: entendimiento de múltiples significados en las palabras, manejo de metáforas y expresiones idiomáticas, detección de la ambigüedad, percepción de la incongruencia y apreciación de que un cambio inesperado y repentino es posible.

1.4.1 Definición de humor.

Existen dos grandes perspectivas desde las que de manera tradicional se ha definido el humor: la psicoanalítica (al respecto véase Freud, 1905/1976 y Wolfenstein, 1954) y la psicológica, que será la empleada en este estudio. Desde la perspectiva psicológica, Martin (2007) define al humor como el término que hace referencia a cualquier cosa que la gente haga o diga y que sea percibida como chistosa, tendiendo a provocar la risa en otros; así como a los procesos mentales que se usan para crear y percibir dicho estímulo y la respuesta afectiva inmersa en el disfrute de éste. Bajo este enfoque la manifestación del humor conlleva la presencia de cuatro elementos: el contexto social, el proceso cognitivo-perceptual, la respuesta emocional y la expresión vocal de la risa.

Por su parte, Attardo (2005) menciona que la mayoría de los investigadores coincide en que el humor incluye una idea, imagen, texto o evento que es en cierto sentido incongruente, inusual, inesperado, sorpresivo o fuera de lo ordinario. Los especialistas en el área aún no se han puesto de acuerdo sobre si la sola incongruencia es suficiente para que el humor se dé (al respecto véase Martin, 2007) o si además es necesario que ésta sea resuelta en cierto sentido para que pueda encontrarse la gracia (Shultz, 1972; Martin, 2007).

1.4.2 El desarrollo del humor.

Los estudios que se centran en el desarrollo del humor coinciden en que éste conlleva un desarrollo cognitivo, lingüístico, metalingüístico y social del individuo (Ashkenazy &

Ravid, 1998; McGhee, 1971; Semrud- Clikeman, 2008). Si bien es difícil apuntar de manera exacta cuándo los niños empiezan a entender el humor, las primeras manifestaciones de la comprensión parecen emerger alrededor de los 6 años cuando empiezan a resolver la incongruencia, manejando dos significados simultáneos para una misma palabra (Ezell y Jarzinka, 1996; Nippold, 2007). Asimismo, se da cuando los niños pueden valorar los modelos sociales predominantes de su cultura, así como las incoherencias lógicas, las ambigüedades lingüísticas y la ruptura de las convenciones sociales (Feuerhahn, 1993). Al respecto, Ashkenazy y Ravid (1998) concluyen que el humor lingüístico aparece entre los 6 y 9 años y se refleja en una mejor calidad en las explicaciones que dan los niños sobre el humor, además de que logran una mejor organización y estilo lingüístico en sus producciones. Así, conforme el niño crece, la comprensión y producción del humor aumentará (McGhee, 1971; Prentice y Fathman, 1975; Shultz, 1974; Ezell y Jarzynka, 1996).

Existen diversos autores que proponen etapas en el desarrollo del humor. No obstante, la propuesta predominante en la literatura es la de McGhee (1979). Este autor habla de que todos los niños pasan por cuatro etapas que van de la mano con las etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget. Así, en la *primera* etapa (alrededor de los dos años) el niño tiene sus primeras experiencias con el humor en un contexto de juego con objetos. La *segunda* etapa (después de los 2 años) se caracteriza por lo que Piaget observó como una forma de juego simbólico. Es en este momento cuando el niño identifica a un objeto por otro y le parecerá gracioso, por ejemplo, darle a un perro el nombre de "gato". Alrededor de los 3 ó 4 años, durante la *tercera* etapa, el niño se da cuenta de que las palabras que usa se refieren a clases de objetos o eventos que comparten ciertas características. El humor en esta fase se basa en la incongruencia que ocurre cuando se violan las características antes mencionadas. Por ejemplo, un niño puede reírse al observar el dibujo de un gato con dos cabezas, sin orejas y que además en vez de hacer "miau" haga "mú". Una nueva forma de juego lingüístico se

desarrollará durante esta etapa y la que sigue: la repetición rítmica de palabras y la creación de palabras sin sentido. En la *cuarta* fase, alrededor de los 7 años, el niño se dará cuenta de que el significado de las palabras puede ser ambiguo. Así, deberá aprender a enfocarse en las relaciones entre los eventos para poderse mover en los diferentes significados de las palabras y no sólo en partes de éstos. Además logrará pasar de las explicaciones meramente descriptivas a las interpretativas para comprender los efectos del humor presentes en las relaciones de incongruencia. Lo anterior permitirá al niño explicar por qué una situación es “chistosa” y generalmente empleará tres tipos de interpretaciones: (1) reunirá y contrastará los elementos incongruentes de la situación; (2) comparará la situación incongruente con lo “normal o esperado”; y (3) dará una interpretación sobre los motivos de algún personaje del chiste. Las características de la fase cuatro permanecerán hasta la adultez y será durante la infancia tardía y la adolescencia inicial que las preferencias por ciertos tipos de humor se establezcan.

Específicamente con respecto al desarrollo del humor durante la adolescencia, Nippold (2007) observa que es durante esta edad cuando los sujetos empiezan a aburrirse de memorizar chistes y adivinanzas y prefieren manifestaciones de humor más sofisticadas. Así, aparecen formas humorísticas con temas abstractos y que involucran retos cognitivos mayores, como es la ironía. El humor que se presenta en forma de ocurrencias o anécdotas espontáneas también es ampliamente disfrutado por los jóvenes, especialmente cuando enfatizan conflictos sociales o de índole sexual. Además, durante la adolescencia las preferencias por una clase de humor sobre otra se individualizarán.

1.4.3 Tipos de humor.

Como se hizo evidente anteriormente, existen diversas manifestaciones del humor. La clasificación de los tipos de humor varía de acuerdo con la perspectiva teórica de los investigadores que lo estudian. De esta manera, Martin (2007) habla de que el humor que

ocurre en nuestras interacciones sociales puede dividirse en tres grandes categorías. En primer lugar se encuentran los chistes, que son anécdotas humorísticas que la gente memoriza y pasan de una persona a otra. Están formados por una ambientación y un *punch line*, el cual crea una percepción de incongruencia, necesaria para que el humor ocurra. En segundo lugar se encuentra el humor espontáneo, que se crea de manera intencional por los individuos durante una interacción social pudiendo ser verbal o no. El humor espontáneo puede tomar distintas formas: como anécdotas, juego de palabras e ironía. La última categoría se denomina "humor accidental" e incluye eventos que al ocurrir de una forma inesperada y sorpresiva provocan gracia.

Por su parte, Mahadev (1985) clasifica el humor en tres tipos: lingüístico, escatológico y sexual, y de socialización. El humor lingüístico incluye el crear palabras, enunciados, rimas, adivinanzas y otras composiciones que sean novedosas, sin sentido o simplemente chistosas. Este tipo de humor se vuelve más complejo mientras el niño avanza en edad. El humor escatológico y sexual se explica desde una visión freudiana en la que los niños pasan por distintos periodos de oralidad y analidad, seguidos por las etapas fálica, de latencia y finalmente la genital. Por último, el humor de socialización se refiere al papel que juega el aspecto social así como las diferencias de género en el manejo del humor (por ejemplo, los niños responden al humor con risas, mientras que las niñas sólo sonríen; los niños responden más a la hostilidad de ciertos tipos de humor que las niñas).

A su vez, Attardo (2005) hace la distinción entre humor referencial y humor verbal.. El humor referencial puede tomar varias formas, la más común es la paronimia y homonimia, así como la aliteración y la ambigüedad sintáctica. Tanto el humor verbal como el referencial comparten los mecanismos semánticos y pragmáticos.

El chiste, al ser una de las manifestaciones de humor más frecuentes, será el objeto de estudio de este trabajo. A continuación profundizaremos sobre este aspecto.

1.4.4. El chiste.

Chafe (2007) comenta que el chiste se caracteriza por presentar una estructura convencional, la cual se forma de un *buildup* y un *punch line*. El primer elemento es el que inserta la primera interpretación, la cual se quedará en suspenso hasta que aparezca el *punch line* y sorpresivamente cambie la primera interpretación a una nueva y absurda.

Por otro lado, Raskin (véase Martin, 2007 y Davies, 2004) sostiene que un texto puede ser un chiste cuando se cumplen dos condiciones. En primer lugar, debe ser compatible en su totalidad o en parte con dos diferentes guiones (conocimientos sobre actividades rutinarias); en segunda instancia, estos guiones deben ser opuestos en cierto sentido. Raskin utiliza el siguiente ejemplo de chiste para mostrar cómo funciona su modelo:

“Is the doctor at home?”, the patient asked in his bronchial whisper. “No”, the doctor’s young and pretty wife whispered in reply. “Come right in.”

(-¿Está el doctor en casa?- pregunta el paciente con voz ronca.

-No- responde en voz baja la joven y bella esposa del doctor. -Puedes pasar.)

De acuerdo con Raskin, la primera parte del chiste evoca un guión estándar de “doctor”, en donde el paciente, con una voz ronca a causa de su malestar, se presenta en casa del doctor para consultarlo. Sin embargo, la invitación que hace la esposa del doctor al paciente para que entre a la casa no encaja con el guión de “doctor” planteado inicialmente. La información que da el chiste de que la esposa es bonita y joven y que además invita a pasar al paciente a su casa cuando su esposo está ausente, activa un guión diferente, el de

amante. Tanto el guión de doctor como el de amante son compatibles con el texto, pero a la vez son opuestos, ya que uno tiene una base sexual y el otro no. Consecuentemente el texto anterior es evaluado como chiste pues llena los requerimientos de la teoría y puede evaluarse como humorístico. .

Si bien, de acuerdo con Raskin, existen diversas maneras en las que los guiones pueden oponerse, sólo uno de los guiones debe ser visible al inicio del chiste, mientras que el otro estará escondido hasta que el *punch line* cambie el guión inicial de la narración a uno diferente.

1.4.4.1.Elementos del chiste.

Aunque existen muchas maneras de organizar un texto a manera de chiste, la mayoría de los autores coinciden en que el chiste canónico consta de tres elementos: ambientación, diálogo y *punch-line*. De esta manera, Martin (2007) y Chafe (2007) proponen que el chiste está formado por dos elementos centrales: la ambientación y el punto de quiebre (*punch line*). Estos autores afirman que la ambientación es la parte inicial del chiste con excepción del último enunciado y que su función es crear en el oyente ciertas expectativas sobre cómo deberá interpretarse la situación. El *punch line o punto de quiebre*, al final del chiste, será el elemento que cambie de manera repentina el significado, llevando al sujeto a una segunda interpretación debido a la incongruencia percibida. Por su parte, Attardo y Chabanne (1992) proponen además de la ambientación y el *punch line* un tercer elemento del chiste: el diálogo. Mencionan que éste generalmente es corto, se da entre dos personajes y se encuentra inmediatamente antes del *punch line*.

1.4.4.2. Tipos de chiste.

Los chistes han sido clasificados de diferentes maneras. Así, por ejemplo, desde un enfoque semántico, Fowles y Glanz (1977) y Shultz y Horibe (1974) identifican cinco

grandes categorías o tipos de chistes: (1) fonológicos, que se basan en la estructura fonológica de la palabra, sonidos similares o secuencias; (2) lexicales, que se centran en los múltiples significados de las palabras; (3) de estructura superficial, basados en una agrupación alternativa de palabras o segmentos de palabras; (4) de estructura profunda, que incluyen interpretaciones alternativas de una misma estructura superficial; y (5) metalingüísticos, que se enfocan en la forma del lenguaje, más que en su significado. Por su parte, desde una perspectiva más pragmática, Lund y Duchan (1983) mencionan que los chistes pueden ser de dos tipos: los que no hacen más que plantear lo obvio y aquellos que usan significados idiomáticos o metafóricos para crear ambigüedad.

Para los fines de esta investigación usaremos la clasificación propuesta por Attardo, Baltés y Petray (1994), quienes dividen a los chistes en dos grandes categorías: chistes verbales y chistes referenciales. Los *chistes verbales* presuponen la existencia de un marcador léxico en cualquier segmento del texto que pueda adoptar dos significados, es decir, hay una palabra o frase que dispara lo ambiguo. Véase el siguiente ejemplo, en donde las palabras *su vida* adquieren doble significado:

Va una pareja por la calle y aparece un asaltante que le dice al hombre:

- ¡Su cartera o su vida!

El hombre le dice a su mujer:

- Mi vida, ¡vete con el señor!

Los *chistes referenciales*, por su parte, son los que se basan exclusivamente en el significado del texto sin hacer alusión a aspectos fonológicos o sintácticos que se encuentren en él. Un ejemplo de este tipo de chiste es el siguiente:

Entra una señora a la carnicería y dice:

- Deme esa cabeza de cerdo de allí.

Y contesta el carnicero:

- Perdona, señora, pero eso es un espejo.

Cada tipo de chiste demanda una reflexión metalingüística distinta. En los chistes verbales se debe identificar el marcador lingüístico que dispara la ambigüedad y encontrar los dos significados (pensamiento deductivo: del todo a las partes). Por su parte, en los referenciales se tendrán que inferir las relaciones entre las diversas partes del chiste para encontrar la incongruencia (pensamiento inductivo: de las partes al todo).

En el presente estudio, como se verá a continuación, se trabajará con este último tipo de chistes, ya que han sido documentados como de los más frecuentes en diversas lenguas (Attardo, 1994). Con esa finalidad se definirá el chiste como lo sugieren Attardo y Chabanne (1992). Bajo esta propuesta, el chiste será considerado como "una pequeña y simple narración que se enfoca en un diálogo corto que se da generalmente entre dos personajes y cuya característica principal es que se orienta por y para el *punch line*, el cual se encuentra al final del texto" (Attardo y Chabanne, 1992, p. xxx, la traducción es mía).

1.5. Este estudio

De todas las consideraciones anteriores se desprende que, con la finalidad de estudiar el desarrollo lingüístico tardío, es posible centrarse en una habilidad importante del mismo: la reflexión metalingüística. No obstante, dado que ésta se da en todos los niveles del lenguaje, es necesario centrar el estudio en un solo aspecto, por lo que se eligió el desarrollo de la reflexión metalingüística del lenguaje no literal, aspecto también de desarrollo tardío. Dentro del lenguaje no literal se estudiará específicamente el desarrollo de la habilidad para reflexionar sobre el chiste.

Por ello, este estudio tendrá como objetivo encontrar si existen diferencias en la capacidad para distinguir el chiste de otros textos narrativos, así como en la habilidad para

observar elementos del chiste, en niños de diferentes edades. Será objeto del próximo capítulo la explicación de la metodología empleada para lo mismo.

CAPÍTULO 2

Diseño de investigación

2. 1. Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación

Debido a que existe a la fecha poca información e investigación con respecto al desarrollo del humor en los años escolares, el presente trabajo se planteó como un estudio de carácter exploratorio. Partió del supuesto de que existe un desarrollo lingüístico tardío y, por tanto, del lenguaje no literal y específicamente, del humor. El objetivo que se buscaba era describir algunos de los aspectos lingüísticos que intervienen en el desarrollo de la comprensión del humor en los años escolares. Con ese fin se recurrió a un análisis de la manera en que niños y adolescentes de diferentes edades reflexionan sobre uno de los elementos más importantes del humor: el chiste.

Ya que las hipótesis de las que partió la investigación eran, por una parte, que existirían diferencias entre edades en la capacidad para distinguir el chiste de otros textos narrativos; y, por otra, que los niños de diferentes edades serían capaces de identificar distintos elementos del chiste, se pretendió responder a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Existen diferencias por edad en la capacidad para diferenciar el chiste de otros textos narrativos?
- 2) ¿De qué manera reflexionan los niños de diferentes edades sobre el chiste como texto?

2.2. Muestra

En esta investigación se usó un diseño experimental ya que se consideró que permitiría identificar y cuantificar las distintas respuestas de los niños para tratar de mostrar cómo comprenden de manera general el humor y, específicamente, el chiste.

2.2.1. Participantes.

En este estudio se usó un muestreo no probabilístico por cuotas, ya que se fijaron parámetros como la edad y el sexo de manera que en la medida de lo posible la muestra resultara representativa. De esta forma se trabajó con una muestra integrada por 42 niños y adolescentes entre 7 y 15 años, todos estudiantes de una escuela particular monolingüe de la ciudad de Celaya, Guanajuato. Los participantes cursaban 2° y 5° de primaria, así como 2° de secundaria. Para fines del estudio se trabajó con 14 niños por grado (7 mujeres y 7 hombres en cada caso). Se buscó que todos fueran estudiantes promedio, descartando a los más sobresalientes y a los más atrasados. Para lograr lo anterior nos apoyamos de una previa selección hecha por la maestra de grupo.

Por otro lado, al pertenecer todos los sujetos a la misma escuela, se pudo controlar que pertenecieran a grupos socioeconómicos similares, en este caso, a un nivel socioeconómico medio. Por último, con la finalidad de controlar las posibles diferencias en los conocimientos previos que los participantes pudiesen tener de los chistes, sólo se incluyeron niños que aseguraran no conocer los chistes aplicados en el instrumento.

2.2.2. Diseño del instrumento y piloteo.

Con la finalidad de elaborar un instrumento que pudiese dar cuenta de la manera en que los individuos desarrollan la capacidad para reflexionar sobre el chiste, fue necesario

establecer con qué tipo de chistes se trabajaría. De esta manera, se decidió trabajar con chistes referenciales prototípicos, puesto que han sido documentados como los más frecuentes en diversas lenguas (Attardo, 1994) y, por ende, se asumió que serían más familiares para los participantes. En este sentido, un chiste referencial prototípico fue aquel que contaba con los tres elementos comunes del chiste (ambientación, diálogo y *punch line*), descritos en el capítulo anterior.

El instrumento consistió en un total de seis textos: tres chistes referenciales prototípicos intercalados con tres textos que no eran chistes prototípicos (chistes con un elemento faltante: ambientación, diálogo y *punch line*, respectivamente). Los textos pueden ser consultados en el Apéndice A.

Se buscó que todos los textos tuvieran longitudes similares y un lenguaje y temáticas accesibles para todas las edades. A su vez, antes de iniciar la recolección de datos el instrumento se probó en un piloteo con seis participantes (4 niños y 2 adultos).

2.2.3. Recolección de los datos.

A cada participante del estudio se le presentó el instrumento de manera oral y escrita. Se decidió que los chistes serían presentados de manera oral porque en las interacciones cotidianas los chistes aparecen en la oralidad. Además, la presentación oral descartaba posibles deficiencias que pudieran tener los niños pequeños con la comprensión lectora. Por su parte, se optó por presentar además una versión escrita de los chistes, con la finalidad de evitar que la memoria jugase un papel importante, además de permitir a los niños regresar al texto para analizarlo como un objeto en sí mismo.

Para evitar diferencias en la manera en que se contaban los chistes entre los participantes, los textos fueron audio grabados y todos los niños escucharon la misma

grabación. Para la selección de la voz se realizaron diversas grabaciones con personas consideradas como buenos contadores de chistes dentro de su comunidad. Se eligió a una persona del sexo masculino que fue considerada como mejor narradora de chistes (por la entonación, el timbre de voz y la claridad en la dicción).

El procedimiento para recolectar los datos consistió en primer lugar en dejar que los participantes escucharan los seis textos de manera consecutiva. Enseguida escuchaban chiste por chiste y se les proporcionaba el texto escrito correspondiente. Después de cada chiste se les hacían preguntas a manera de una entrevista dirigida. Antes de iniciar la entrevista se les preguntaba si querían escuchar o leer de nuevo el chiste, permitiéndoles escucharlo las veces que lo requirieran.

La Tabla 1 muestra las consignas contenidas en la entrevista realizada:

Tabla 1

Preguntas realizadas durante la entrevista a los participantes

<p>▶ 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.</p>	
<p>▶ ¿Es chiste o no es chiste?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ ¿Por qué? ◦ ¿En qué te fijaste? ◦ ¿Cómo supiste que era o no era un chiste? ◦ ¿Hay alguna parte del texto que te dé la pista de que es o no es chiste? ◦ En cuanto a la manera en que está escrito este texto, ¿cómo sabes que es o no es un chiste? 	
SÍ ES CHISTE	NO ES CHISTE
<p>¿Es un buen chiste o un mal chiste? ¿Por qué?</p>	<p>¿Cómo le hago para que sí sea chiste? ¿Qué parte cambiarías o añadirías para que te hiciera reír?</p>
<p><u>MALO</u> ¿Qué crees que se le podría mejorar para que sea un buen chiste? ¿Qué parte del texto se le podría mejorar para que sea un buen chiste?</p>	<p><u>¿CÓMO LO CONVERTIRÍAS EN CHISTE?</u>, Cuéntamelo como si se lo contaras a un amigo para que se muriera de la risa (última opción)</p>
<p><u>BUENO</u> ¿Para quién crees que es chistoso? ¿Por qué? ¿Qué parte del texto lo hace chistoso? ¿Qué exactamente te hace reír?</p>	

De manera adicional se indagaba sobre las respuestas de los participantes con la finalidad de obtener la mayor cantidad de respuestas posible.

2.3. Transcripción.

Para realizar la transcripción de las respuestas dadas por los niños, se tomaron diversas decisiones con el fin de organizar mejor el trabajo. La primera de ellas fue organizar el vaciado de respuestas en distintos rubros, los cuales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Rubros para la codificación de las respuestas de los participantes

¿Es o no un chiste?
¿Por qué sí o por qué no?
¿Qué parte es la que te dio la pista de que es o no un chiste?
<ol style="list-style-type: none"> Viendo la estructura del texto, ¿cómo supiste que era o no un chiste? De acuerdo a la manera en que está contado, ¿cómo supiste que era o no era un chiste?
<ul style="list-style-type: none"> ¿Es buen chiste o malo? ¿Por qué? ¿Qué podrías hacer para que fuera mejor? (SÍ ES CHISTE). ¿Cómo se te ocurre que le puedes hacer para que sea un chiste? ¿qué le pondrías, o le cambiarías, qué parte cambiarías? ¿por qué? (NO ES CHISTE)
<ul style="list-style-type: none"> ¿Para quién crees que puede ser chistoso? ¿Para más grandes o más chicos que tú? ¿Por qué? ¿Qué parte crees que sea la que se les haga chistosa? (SÍ ES CHISTE) ¿Crees que así como está puede ser un chiste para alguien? ¿Por qué? Si responde que sí, ¿qué partes crees que sea la que les dé risa? (NO ES CHISTE)

Una vez que las respuestas de todos los chistes eran organizadas (una tabla por chiste, por niño) se procedió a definir las categorías de análisis para poder clasificar las respuestas de las tablas. Se decidió que si había respuestas repetidas en un mismo chiste sólo se contabilizarían aquellas que se encontraran en distintos rubros (representados por cada fila de la tabla). De esta manera, si en una misma fila se repetía una respuesta, sólo se contaba una vez. A continuación se presentan las categorías y sub- categorías que se utilizaron para el análisis.

2.4. Categorías y subcategorías para el análisis de las respuestas.

Con la finalidad de organizar las respuestas de los niños, éstas fueron clasificadas en una de las siguientes categorías y subcategorías no excluyentes entre sí.

2.4.1. Respuestas de contenido.

Bajo esta categoría se clasificaron las respuestas que hacen referencia a los contenidos del chiste (trama, eventos, relaciones entre los personajes, entre otros). A su vez se dividieron en las siguientes subcategorías:

- a) Cita textual: el participante cita partes del texto. Ejemplo: *el final porque dice 'pues vea mi pie y adivine mi nombre completo' y eso es chiste.*
- b) Causa- efecto: hace referencia al por qué o al para qué de una situación o evento que sucede en el chiste. Ejemplo: *pero no dice qué pasa si el sacerdote grita o algo así.*
- c) Conocimiento del mundo: el niño relaciona aspectos del contenido del texto con su experiencia personal. Ejemplo: *Es chiste porque que se esconda en el clóset es chistoso.*
- d) Incongruencia: menciona que existe una incongruencia entre eventos o situaciones del chiste. Ejemplo: *porque ¿qué tiene que ver un bebé para disculparse?*
- e) Nuevas ideas: aporta nuevas ideas de contenido para mejorar el chiste. Ejemplo: *Para mejorarlo le pondría que el papá le preguntara '¿qué te dijo la maestra sobre el bebé?'*
- f) Juicio moral: expresa un juicio moral sobre el comportamiento de los personajes o sobre la temática del chiste. Ejemplo: *no es chiste cuando pregunta dónde está Dios porque con Dios no se juega y él no puede estar en los chistes.*

2.4.2. Respuestas de forma.

Bajo esta categoría se agruparon las respuestas en donde el participante hacía un análisis del texto como objeto mismo. Se trata de respuestas que no aluden al contenido, sino que se refieren a la manera en que está formado el texto. Dentro de esta categoría se dieron las siguientes subcategorías:

- a) Estructura: el niño hace referencia a la estructura del texto y menciona elementos textuales: inicio, final, contenido, personajes, diálogo, narrador, desenlace, entre otros. Ejemplo: *porque el final da un poco de risa; los diálogos que tienen.*
- b) Longitud de texto: hace referencia a qué tan largo o corto es el texto. Ejemplo: *porque está más larguito.*
- c) Expresividad del hablante: se refiere a la manera en la que es relatado el texto. Ejemplo: *por la forma en que lo cuenta; lo cuenta más alegre como entre riéndose y no.*
- d) Género textual: el niño hace mención a algún tipo de género textual. Ejemplo: *porque es como una narrativa sencilla; no es como un cuento que tiene detalles.*
- e) Elementos lingüísticos: menciona elementos lingüísticos menores a la estructura textual: categorías de palabras, marcas gráficas, letras, entre otros. Ejemplo: *lo pondría entre paréntesis.*
- f) Incongruencia: menciona que existe una incongruencia entre elementos estructurales del texto. Ejemplo: *porque no tiene concordancia la última parte.*
- g) Nuevas ideas: el niño aporta nuevas ideas sobre elementos estructurales del chiste. Ejemplo: *para darle concordancia cambiaría lo primero.*

2.4.3. Respuestas de actuación.

La categoría de actuación es la que muestra una reflexión del individuo sobre el impacto que tiene el texto sobre un potencial auditorio, es decir, sobre la relación entre el texto y el destinatario. Las subcategorías encontradas fueron las siguientes:

a) Impacto en el auditorio: el niño se refiere al impacto que puede tener el texto en las personas que lo escuchen o la impresión que posiblemente les dejará. Ejemplos: *sí puede ser un chiste para otros; les puede dar risa.*

b) Edad: menciona que el chiste está dirigido a personas de una edad determinada.

Ejemplo: *chiste para los chiquitos porque no es grosero.*

c) Gusto personal: menciona si le gusta o no el chiste o alguna parte de éste. Ejemplo: *no muy bueno porque se me hace tonto.*

d) Comprensibilidad: hace referencia a que el chiste es o no comprensible. Ejemplo: *no le entendí a todo, así que no sé si sea un chiste.*

A lo largo de este capítulo hemos presentado las decisiones metodológicas empleadas para la realización del estudio. El siguiente capítulo se centrará en el análisis y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 3

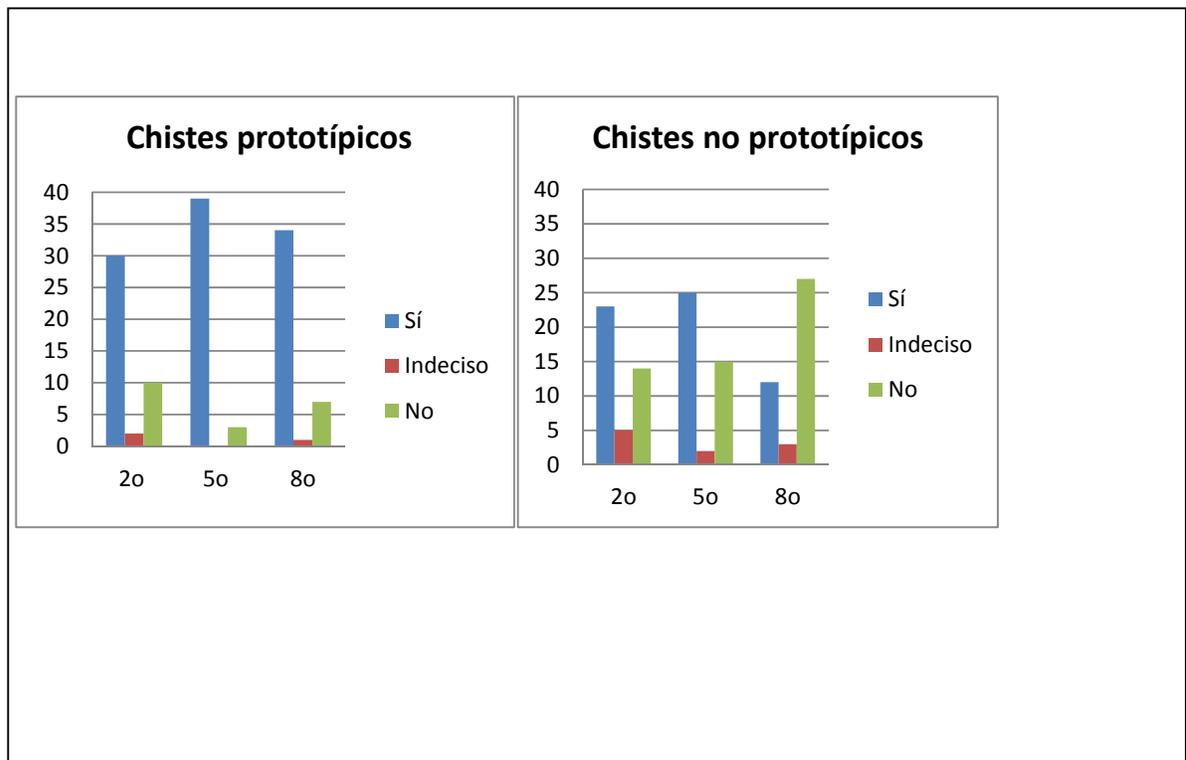
Resultados y discusión

El análisis de las respuestas que dieron los niños de los tres grados se dividió en tres grandes apartados: resultados generales, resultados por categoría y resultados entre chistes y no chistes. El primer apartado se refiere a lo que contestaron los niños cuando se les preguntó si era o no chiste. El segundo apartado incluye el análisis de todas las respuestas que dieron, ubicándolas en categorías. Finalmente se muestra un tercer bloque que muestra un comparativo entre las respuestas que dieron los niños cuando se trataba de chistes y cuando no lo eran.

3.1. Resultados generales.

Los resultados generales incluyen las respuestas que los niños dieron a la pregunta "¿es o no es chiste?". Sus respuestas se ubicaron en tres categorías: Sí, No e Indeciso. Para fines de la investigación, se analizaron las respuestas dividiendo a los chistes en prototípicos vs. no prototípicos. Al tratarse de escalas nominales y queriendo comparar dos grupos por vez (2° vs. 5°, 2° vs. 8° y 5° vs. 8°) decidimos aplicar la Prueba Exacta de Fisher, utilizando el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

Los resultados a la pregunta "¿Es o no es chiste?" se presentan en la siguiente gráfica.



Los datos mostraron que en el caso de los **chistes prototípicos** (sí es chiste) la mayoría de los niños en los tres grados logra identificar que se trata de chistes. Sin embargo, las diferencias entre las respuestas por edades no resultaron ser significativas: 2° vs 5° ($X^2=3.65$, $gl=1$, $p=.056$), 2° vs 8° ($X^2=.364$, $gl=1$, $p=.546$) y 5° vs 8° ($X^2=1.107$, $gl=1$, $p=.293$).

En cambio, en el caso de los textos de los chistes no prototípicos se observa que los niños de 8° mostraron una mayor habilidad que los menores para percatarse de que se trataba de no-chistes. Esta diferencia resultó ser significativa al comparar los resultados de niños de 8° con los de 2° ($X^2=6.321$, $gl=1$, $p=.012$) y 5° ($X^2=6.761$, $gl=1$, $p=.009$). Entre los grados de 5° y 2° no hubo diferencia significativa.

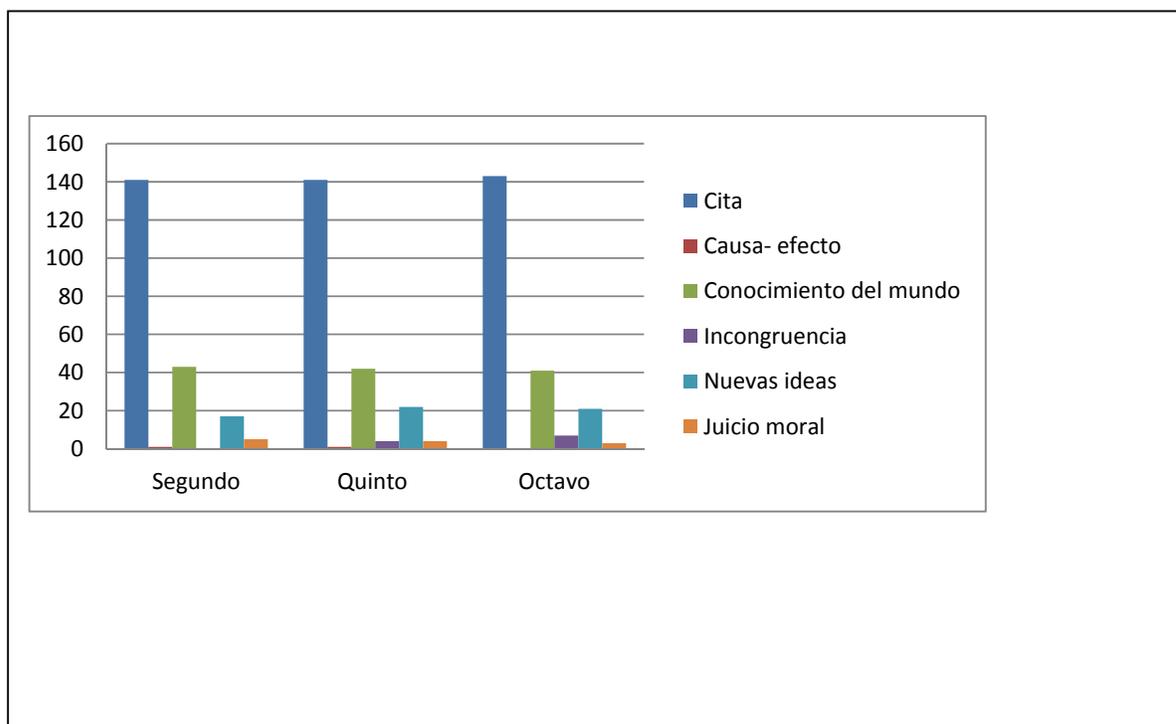
A continuación se procedió a analizar las respuestas por tipos de respuesta (contenido, forma y uso). Este análisis se reporta enseguida.

3.2. Resultados por categoría.

El segundo apartado incluye el análisis de todas las respuestas que dieron los participantes en la entrevista dirigida que se les aplicó con cada chiste. Para analizar estas respuestas se determinaron tres grandes categorías: contenido, forma y actuación, cada una con sus subcategorías, todas explicadas en el capítulo anterior.

Para analizar las respuestas agrupadas en las categorías anteriores, se utilizó la Prueba *T de Student*, ya que queríamos conocer las diferencias entre los grupos (analizados en parejas), usando datos en escala intervalar.

El análisis de las respuestas de contenido, que como se recordará son las que hacen alusión al contenido del texto se muestra en la siguiente figura:



Como lo muestra la gráfica, las respuestas de contenido no parecen mostrar variación por edad. La única diferencia significativa entre los grupos de edad resultó ser en la subcategoría de incongruencia ($t= -3.606$, $gl= 26$, $p= .001$). Lo anterior sugiere que, con

excepción de un crecimiento en la habilidad para reflexionar sobre el hecho de que los chistes deben mostrar una incongruencia en su contenido, no parece haber un desarrollo en la habilidad para reflexionar sobre elementos del contenido de los chistes en la edad escolar. Esto coincide con estudios anteriores sobre la reflexión metalingüística de textos narrativos (Hess, 2010).

Un análisis más profundo de las respuestas de contenido mostró otros aspectos interesantes. En lo que se refiere al uso de **citas textuales**, se **observó** que todos los niños citan textualmente contenidos del chiste a la hora de argumentar sus respuestas; sin embargo, lo hacen con propósitos distintos. Los niños de segundo citan el chiste completo para justificar por qué es o no es gracioso:

Es chiste porque está gracioso. El profesor le pregunta "*Pepito viendo esta patita*

de pájaro, dime la familia y cuántos hijos puede tener" [Edgardo, 2º, chiste 1]

En cambio, los de quinto y más frecuentemente los de octavo citan sólo la parte que piensan que hace gracioso o no gracioso al chiste (por lo general el *punch line o punto de quiebre*):

Es chiste porque hasta el último dice *pues vea mi pie y adivínelo* [Raúl, 5º, chiste 1]

Es chiste porque Pepito le dice al profe que vea su pie y lo adivine, como lo del pajarito [Carlos, 8º, chiste 1]

El *punch line o punto de quiebre*, como se vio en el capítulo inicial, es lo que hace gracioso al chiste, dado que es la parte que rompe el sentido previo del texto y genera una nueva significación. Por ser éste el elemento más significativo del chiste, resultaba

interesante ver si los niños de todas las edades eran capaces de ubicarlo y de explicar la incongruencia que genera.

El análisis de las respuestas indicó que en general los niños de los tres grados fueron capaces de ubicar la parte "graciosa" del chiste. No obstante, se observaron diferencias entre edades cuando los niños se enfrentaron a los textos que no eran chistes. Así, ante la ausencia de la parte graciosa, los más pequeños tendían a buscar otro elemento dentro del texto para asignarle esa función, normalmente la parte final:

Es chiste porque le agita el dedo y luego se va al clóset gritando [Diego, 2º, chiste 2]

Es chiste porque salió corriendo a su casa y se escondió en el clóset y porque salir corriendo de una iglesia es chistoso [Zaira, 2º, chiste 2]

Es chiste porque me gustó la manera en que el sacerdote le grita al niño "¿dónde está Dios? [Víctor, 2º, chiste 2]

Por su parte, los de quinto y octavo sí se dieron cuenta, en su mayoría, cuando faltaba la parte graciosa, por lo que para ellos el texto dejaba de ser chiste:

No es chiste porque no está terminado, porque no da risa [José, 5º, chiste 2]

No es chiste porque no le entendí muy bien. Para mi gusto no está muy completo que digamos, falta que acabe mejor, porque que el niño salga gritando a su casa y se esconda en el clóset, como que no [Alondra, 8º, chiste 2]

Por otro lado, la incongruencia que genera el *punch line* es una característica incómoda desde los niños más pequeños, quienes ya son capaces de reflexionar sobre el contenido incongruente:

No es chiste porque Lucianita le contestó que los perros son más listos que las

personas y eso no es cierto porque si fueran los animales ya estarían en la escuela [Zaira, 2º, chiste 4]

Porque no es chiste que ella no pueda entenderle a su perro, pero su perro sí...porque todos sabemos que los perros no hablan [Allison, 2º, chiste 4]

En los chistes lo que dicen tiene que ser al revés. En vez de que sea de verdad, sea falso o si dices que los pájaros son más inteligentes que tú, no tiene sentido y eso es lo que daría risa [Estephany, 5º, chiste 4]

Es chiste por lo que le dice que vea su pie. Le repite lo que el profesor le dice y a la vez causa gracia. Porque lo hace caer en su mismo error [Montserrat, 8º, chiste 1]

Relacionar la experiencia personal con el contenido del texto a la hora de estar reflexionando sobre éste fue una característica que se presentó frecuentemente en los niños de segundo grado:

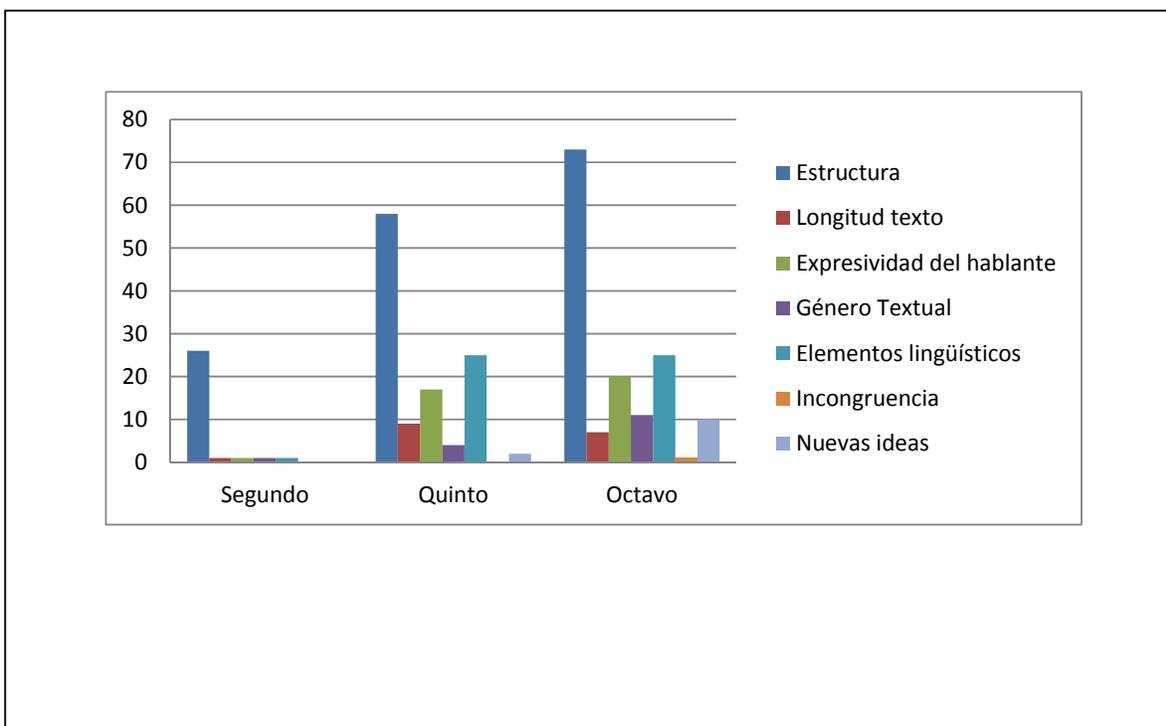
Es chiste porque explica de los animales y a mí me gusta investigar de ellos [Vania, 2º, chiste 4]

Es chistoso para chicos porque tengo un primo que con lo que le digas se ríe, igual mi hermanita, dices hola y da unas carcajadas [Gustavo, 2º, chiste 4]

Con los niños mayores este tipo de reflexiones fueron poco frecuentes. Lo anterior parece indicar que conforme crecen los niños son cada vez más capaces de reflexionar sobre el texto como objeto independientemente de la experiencia comunicativa y social, aspecto que ha sido documentado en otros trabajos sobre reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Hess, 2010).

Respuestas de Forma.

En la categoría de las respuestas de forma que como se recordará se refieren a aquellas que muestran un análisis del texto como objeto mismo, se encontraron los siguientes resultados:



Como puede apreciarse en la figura, se observa una diferencia importante en el tipo de respuestas por edad. Los niños de 2º presentan muchas menos respuestas que los mayores, además de que tienden a dar casi exclusivamente respuestas de estructura. En cambio, a partir de 5º grado se observa una mayor variación en el tipo de respuestas. El análisis hecho con la prueba *t de Student* mostró diferencias significativas entre diversas subcategorías, predominantemente entre 2º y 8º grados (estructura: $t = -2.853$, $gl=26$, $p=.008$; longitud: $t = -2.318$, $gl= 26$, $p=.029$; expresividad del hablante: $t = -3.027$, $gl=26$, $p= .006$; elementos lingüísticos: $t = -4.599$, $gl=26$, $p=.000$ y nuevas ideas: $t = -3.238$, $gl=26$, $p=.003$). Con estos

datos podemos afirmar que sí parece haber un desarrollo en la cantidad y variedad de respuestas de forma que dan los niños.

Para conocer más a fondo las respuestas de los niños en esta categoría, se realizó un análisis sobre la relación del todo y las partes, así como de los elementos lingüísticos. Con respecto al primero encontramos que aunque los niños pequeños pudieron ubicar partes en el texto y mencionarlas, rara vez se observó que relacionaran estas partes entre sí a la hora de argumentar:

hasta lo último no se le entiende tanto [Mónica, 2º, chiste 2]

Los primeros renglones no son chistosos porque no dan tanta imaginación [Vania, 2º, chiste 6]

A partir de quinto de primaria, en cambio, se observó una mayor habilidad para hacer relación entre las partes:

No entendía la sensación de que era un chiste. Desde el principio pensé que no era y al final no le entendí la gracia [Alejandra, 5º, chiste 6]

Los de octavo, además de relacionar las partes entre sí, se percatan de otros aspectos como la estructura del texto completo, lo que muestra que son capaces de ver la relación entre las partes y el todo:

El texto tiene el tono de ser un chiste por cómo está escrito. Primero te platican dónde estaban, cómo pasó y después te dicen lo que dicen los personajes y ya al final el desenlace [Gustavo, 8º, chiste 5]

Porque lo están redactando como si fuera un cuento, una anécdota, porque no ponen un guión donde habla el personaje y también porque no le encuentro tanta gracia a la parte de que ella le habla a su perro y sí le entiende [Luis Fernando, 8º, chiste 4]

Lo anterior señala cómo al avanzar en edad el niño aprende a ir del todo a las partes y además a relacionar éstas entre sí, cuestión que ha sido documentada por diversos investigadores del desarrollo lingüístico tardío (Hess, 2010; Barriga, 2002; Berman, 2004).

Con respecto a los **elementos lingüísticos** (categorías de palabras, marcas gráficas, letras, entre otros, a las que los participantes se referían durante sus reflexiones), se observó que los niños menores emplearon muy rara vez este recurso para argumentar sobre los textos, mientras que a partir de quinto grado lo hacen con mayor frecuencia:

Sí tiene la separación de cuando hablas, cuando tiene el guión, lo que hace que se separe bastante [Alejandra, 5º, chiste 4]

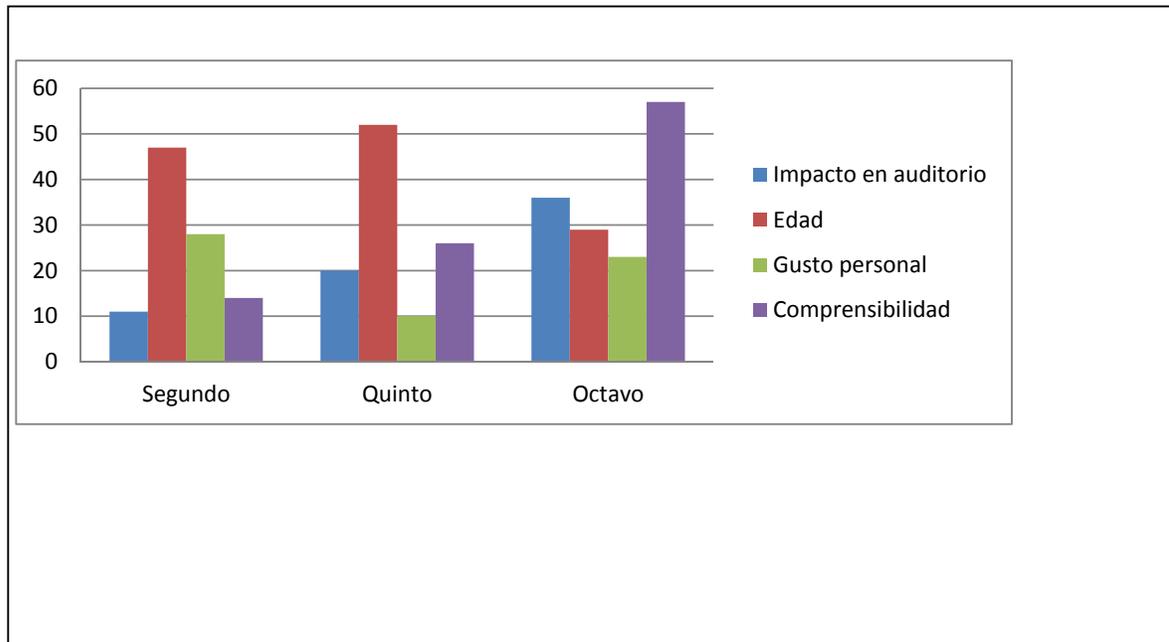
Los chistes llevan signos para saber si están hablando o si gritan [Kiara, 5º, chiste 4]

En los adolescentes de 8º grado, la referencia a estos elementos aumenta, además de que se hace más compleja porque se menciona más de un elemento a la vez:

Pondría entre paréntesis lo que dice el narrador y los guiones para el diálogo de la maestra y Lucianita [Montserrat, 8º, chiste 4]

Respuestas de actuación.

En la categoría de respuestas de actuación, que son las que muestran la relación entre texto y el destinatario, obtuvimos lo siguiente:



En la figura anterior podemos observar que los niños mayores tienden a producir una mayor cantidad de respuestas de actuación que los menores. Además, al aplicar la prueba estadística t de Student se encontraron diferencias significativas entre los niños de 2° y los de 8° en la presencia de varias subcategorías (impacto en auditorio: $t = -3.285$, $gl = 26$, $p = .003$; edad: $t = 2.402$, $gl = 26$, $p = .024$; comprensibilidad: $t = -4.394$, $gl = 26$, $p = .000$). A su vez, hubo diferencias significativas entre 5° y 8° en las subcategorías de edad y comprensibilidad (significancia de $p = .003$ y $.008$, respectivamente). Los datos anteriores indican que conforme los niños crecen son cada vez más capaces de tomar en cuenta al destinatario.

De igual manera que en las categorías de contenido y forma, se realizó un análisis más detallado con ciertos aspectos de la categoría de actuación. El primero que se vio fue aquel que muestra cómo es relatado el chiste, es decir, cómo los niños hacen alusión a la manera en la cual los personajes o el narrador relatan el chiste. Un aspecto interesante fue que esta clase de respuestas estuvo ausente entre los niños de segundo grado y que fueron más frecuentes

entre los adolescentes de octavo que entre los niños de quinto. Algunos ejemplos se presentan a continuación:

como lo dice el señor es muy aburrido [Edgar, 5º, chiste 4]

porque lo cuenta con una voz fuerte y con creatividad y así son los chistes [Aldo, 5º, chiste 5]

en la manera en que lo cuenta, interpretando a los personajes que aparecen en él
[Carlos, 8º, chiste 5]

Lo anterior coincide con otros estudios en los que se ha señalado que la reflexión sobre la manera en que el hablante expresa un texto, es decir, la relación entre el texto y un posible auditorio, es de adquisición tardía (véase Hess, 2010). A su vez, se relaciona con el hallazgo de Ashkenazy y Ravid (1998), quienes encuentran que en sus reflexiones sobre los chistes los niños mayores pueden referirse a aspectos externos de los mismos (por ejemplo, la manera en que se cuentan) como factores que los hacen chistosos.

Otro punto que se analizó fue aquel que involucra al tema del chiste y a las características del auditorio. Lo que se encontró fue que el considerar la edad, el posible gusto y las creencias del auditorio fue otro de los aspectos en los que aparecieron diferencias por edades. Así, los más pequeños fueron capaces de considerar al destinatario del chiste, pero basaron sus consideraciones en la experiencia que ellos mismos han tenido con el público que mencionan. Véanse los siguientes ejemplos:

chistoso para sus primos de dieciséis porque les cuento los chistes que me dicen mis amigos y se ríen luego luego [Gustavo, 2º, chiste 1]

chistoso para mis hermanos que son más chicos porque a ellos sí les gustan los chistes cuando les cuentan uno [Fabián, 2º, chiste 2]

A partir 5º grado, en cambio, se observa una mayor consideración por la persona hacia quién irá dirigido el chiste y, por tanto, la justificación de los niños es más generalizada y emplea términos lingüísticos que la apoyan:

Es un chiste para adolescentes porque les gustan los chistes pelados. Para los chiquitos no porque dirían "dijo una grosería" [Ulises, 5º, chiste 3]

Porque los niños más grandes ya buscan otras cosas, que tenga el lenguaje que ellos hablan o que ellos entiendan [Montserrat, 8º, chiste 4]

Por último, sólo los adolescentes de 8º grado hicieron reflexiones en torno a un potencial auditorio y su perspectiva o capacidad de comprensión, como se hace evidente en los siguientes ejemplos:

chistoso para los que les gustan los chistes relacionados con la iglesia [Carlos, 8º, chiste 2]

para los grandes no sería chistoso porque se les haría muy boba la narración [Luis Fernando, 8º, chiste 4]

gracioso para chicos porque está un poco menso [Mariana, 8º, chiste 3]

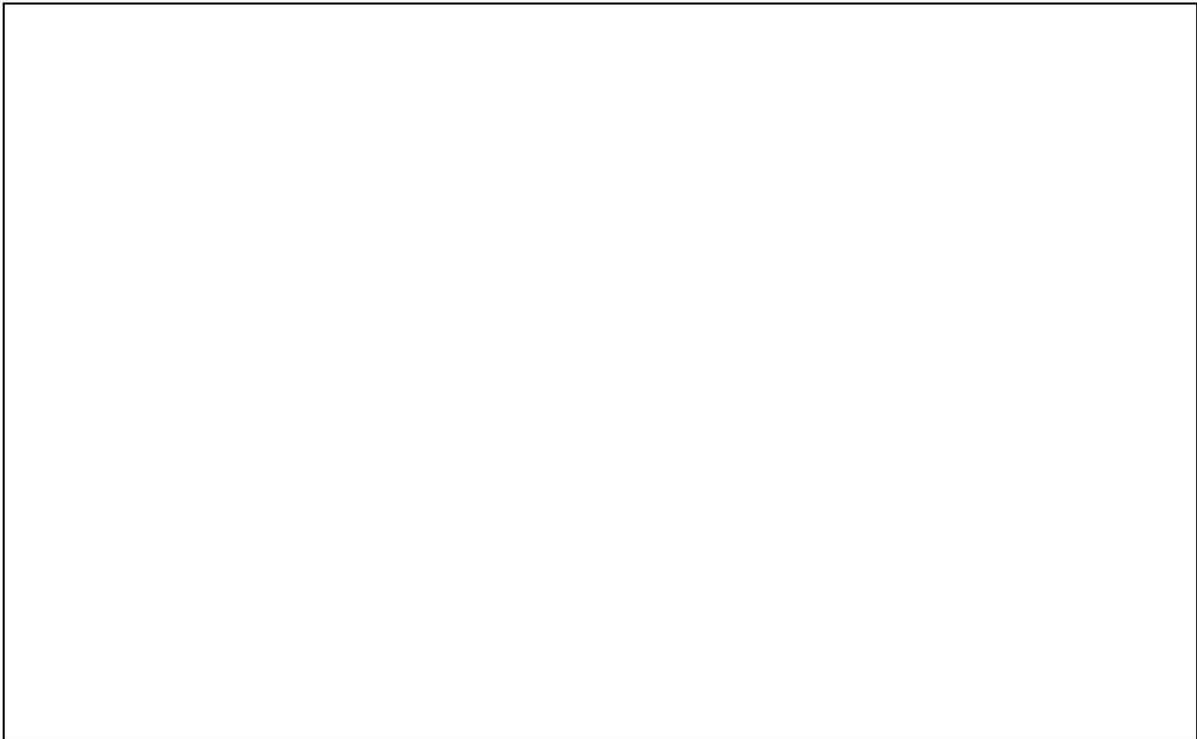
Que el niño pueda reflexionar sobre el impacto que tendrá el texto en un potencial auditorio y que dicha reflexión lo lleve a considerar aspectos como el tema o las características específicas de quien se va a enfrentar al texto (perspectiva compartida) nos deja ver que a mayor edad el niño tiene mayores habilidades para considerar el estado mental, las creencias y deseos de su interlocutor, cuestión que ha sido documentada como de consolidación tardía (Barriga, 2002; Hess, 2010; Berman, 2004; Tolchinsky, 2004, Tomassello, 2007).

3.3. Resultados entre chistes y no chistes.

Para finalizar el análisis, se buscó también si los tipos de respuestas (por categoría y sub-categoría) cambiaban cuando se trataba de un chiste prototípico o de uno no prototípico. Para lo anterior aplicamos la prueba χ^2 . A continuación se presentan las figuras obtenidas, así como los niveles de significancia encontrados.

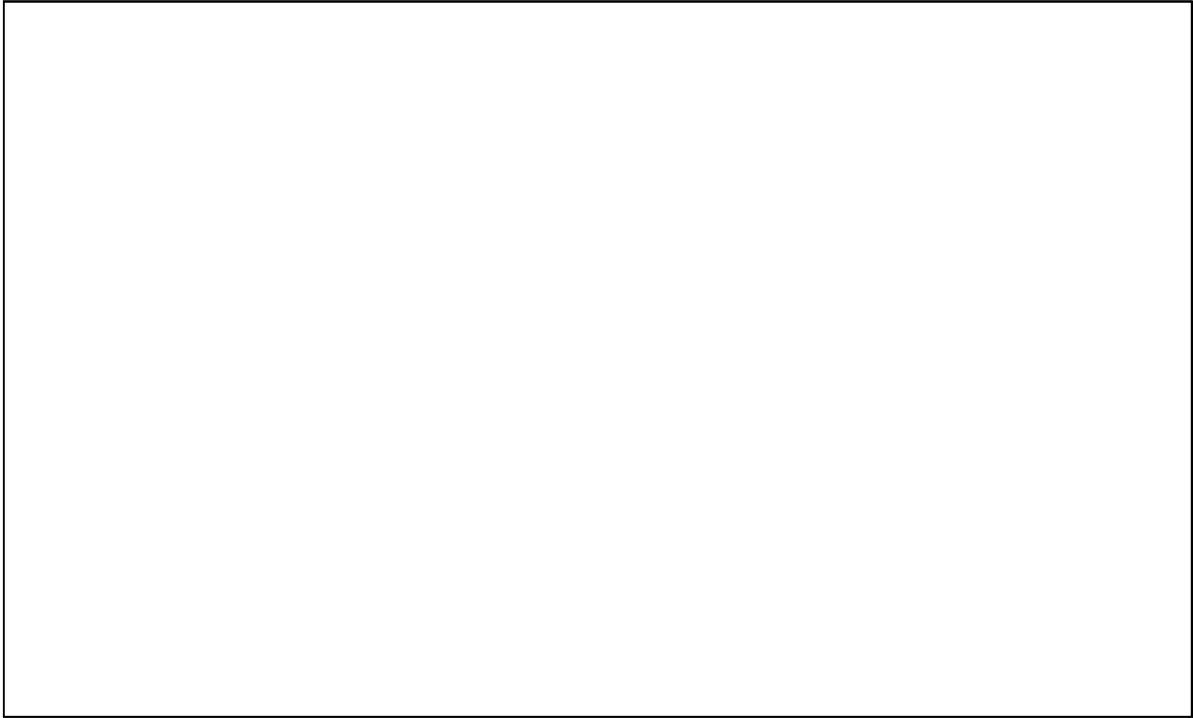


Se puede apreciar en la figura anterior que el comportamiento de las repuestas de contenido que dan los niños de diferentes grados, es muy similar cuando se trata de chistes que cuando no son chistes. Para corroborar esta afirmación, se utilizó la prueba χ^2 , no encontrándose diferencias significativas para ninguna sub-categoría (cita: $\chi^2= 4.710$, $gl=2$, $p=.095$; causa- efecto: no se calculó por presentar valores nulos; conocimiento del mundo: $\chi^2= 1.577$, $gl= 2$, $p= .454$; incongruencia: $\chi^2= .351$, $gl=1$ (sólo se hizo entre 5° y 8°), $p= .554$; nuevas ideas: $\chi^2= .900$, $gl= 2$, $p=.638$; juicio moral: $\chi^2= 2.025$, $gl=2$, $p= .363$).



Muy parecida la tendencia a la categoría de contenido, estas gráficas muestran tendencias similares en las respuestas de forma que los niños dan en los chistes prototípicos y en los No prototípicos. De igual forma se aplicó la prueba X^2 , sin encontrarse significancia alguna en cada sub-categoría.

Finalmente, en las gráficas que verán a continuación respecto de la categoría de actuación, no hubo diferencias significativas, aunque aparentemente parecería que sí las hay. Se usó la prueba X^2 , encontrándose lo siguiente: impacto, $X^2=.722$, $gl= 2$, $p=.697$; edad, $X^2=2.48$, $gl= 2$, $p=.289$; gusto personal, $X^2=3.233$, $gl=2$, $p=.199$; comprensibilidad, $X^2= .96$, $gl= 2$, $p=.619$.



Para terminar con la presentación de este trabajo, en el capítulo que sigue se encontrarán las reflexiones finales, resultado del trabajo hecho con los niños y el análisis de los resultados arrojados en cada una de las categorías.

CAPÍTULO 4

Reflexiones finales

La presente investigación intentó aportar información sobre algunos aspectos del desarrollo del humor en los años escolares. Para ello se hizo uso de un análisis de la manera en que niños y jóvenes reflexionan sobre una de las manifestaciones humorísticas más frecuentes: el chiste. Los resultados obtenidos en el trabajo nos permiten llegar a una serie de reflexiones que se apuntan a continuación.

En relación con la primera pregunta de investigación, que planteaba si existen diferencias por edad en la capacidad para diferenciar el chiste de otros textos narrativos, los resultados indicaron que es así. De esta manera, los datos señalan que mientras mayores son los niños, son más capaces de darse cuenta de cuándo un chiste realmente lo es y cuándo no lo es porque algo le falta.

La segunda pregunta se relacionaba con los elementos del chiste que logran identificar los niños y jóvenes de diferentes edades. Los resultados obtenidos en nuestro análisis nos permiten afirmar que conforme los niños avanzan en edad son cada vez más capaces de utilizar elementos lingüísticos más complejos para argumentar sus respuestas. Así, se hizo evidente una creciente capacidad -presente desde el 5º grado- para incluir respuestas, sobre todo de forma y actuación. Adicionalmente al crecimiento en el repertorio de las respuestas, los participantes mayores mostraron una mayor habilidad para relacionar los elementos del texto entre sí, así como para establecer vínculos entre el texto y aspectos externos al mismo. Esto último se relaciona con el desarrollo de la capacidad para tomar cada vez más en cuenta al posible auditorio al que va dirigido el chiste, cuestión que se hizo presente en las

respuestas de los niños a partir de 5° grado. Esta capacidad para tomar en cuenta el estado mental y los deseos del interlocutor es de adquisición tardía y ha sido documentada por diversos estudiosos del desarrollo lingüístico infantil (Beal, 1988; Bonitatibus, 1988; Barriga, 2002; Berman, 2004; Tolchinsky, 2004; Tomasello, 2007; Hess, 2010).

Por otro lado, se observó que desde edades tempranas (2° de primaria) los niños son capaces de ubicar el elemento más importante del chiste (punto de quiebre o *punch line*), así como de reflexionar sobre el mismo; no obstante, sólo a partir de 5° grado el niño se percata de cuándo este elemento está ausente. De igual manera, todos los niños emplearon la estrategia de citar los contenidos del chiste para argumentar sus respuestas, aunque no lo hicieron de la misma forma. Los más pequeños usaban la cita para repetir información o para dar explicaciones meramente descriptivas, además de que usaban su experiencia personal para relacionarla con el contenido del chiste. En cambio, los mayores produjeron respuestas que mostraban interpretaciones del texto y la capacidad para comprender las relaciones de incongruencia que se encontraban en el mismo. Lo anterior señala que los mayores fueron más capaces de analizar el chiste como texto, independientemente del contenido, aspecto que coincide con los resultados de Hess (2010) en un análisis de reflexiones metalingüísticas sobre textos narrativos.

Al igual que Hess (2010) en su estudio, en la presente investigación encontramos que conforme los niños crecen existe cada vez una mayor conciencia del interlocutor, un manejo más social del lenguaje y un mayor dominio de los sentidos figurados. En lo que se refiere a la reflexión metalingüística, se observó un cambio desde la reflexión literal hacia una más abstracta y figurativa. De esta manera, los niños menores frecuentemente basan sus juicios en apariencias percibidas, mientras los mayores lo hacen en inferencias que van más allá de la apariencia superficial. Además, los pequeños son propensos a centrar su atención en un elemento único sobresaliente y los mayores a descentrar su atención y distribuirla más

equitativamente a lo largo de todos los elementos importantes de la tarea. Encontramos también que mientras que los menores se enfocan en estados del problema, especialmente en el estado actual, los mayores también se percatan de las transformaciones que conectan un estado con el otro.

En suma, los resultados señalan que conforme los niños crecen son cada vez más capaces de reflexionar sobre los chistes, de argumentar con más elementos, de establecer relaciones entre las diferentes partes del texto, así como de considerar el efecto del chiste en el destinatario. Todo ello coincide, además de con los estudios del desarrollo lingüístico, con los hallazgos de los investigadores de la comprensión del humor (McGhee, 1971; Prentice y Fathman, 1975; Shultz, 1974; Ezell y Jarzynka, 1996).

En términos generales la presente investigación permitió confirmar que el humor, y en específico el chiste, pueden ser empleados como instrumentos para analizar el desarrollo lingüístico tardío. Esto se debe a que la comprensión y producción del humor involucra factores lingüísticos, cognitivos y sociales. Por otra parte, también se hizo evidente que el trabajo con humor puede tener implicaciones pedagógicas. Enfrentarse a tareas donde sea necesario producir y comprender el lenguaje no literal puede ayudar a los niños a observar los múltiples significados en las palabras y frases, a detectar la ambigüedad, a percibir las incongruencias y a apreciar los cambios inesperados como algo posible (Bernstein, 1986; Nippold, 1998). Por lo anterior, emplear el humor en la escuela puede ampliar las experiencias lingüísticas a las que los niños tienen acceso, así como promover una maduración cognitiva, además de darles una gran experiencia con diferentes plataformas comunicativas que los lleven a desarrollarse como individuos (Berman, 2004; Crystal, 1996).

A su vez, fue interesante observar cómo la comprensión del humor va cambiando de forma dependiendo de la edad, del desarrollo cognitivo y el medio social. Un chiste podía

serlo para todas las edades por múltiples razones y todas justificadas por el entorno y las condiciones del sujeto. Pero comprender un chiste por la forma en que se relacionan o no sus partes, además del rompimiento de sentido, es un proceso que requiere de tiempo, es decir, se necesita de una edad, cierta experiencia y un entorno que lo favorezca.

Por último, cabe comentar que este estudio tuvo que limitarse a trabajar con el chiste como tipo de humor. Será interés de futuras investigaciones analizar el desarrollo del humor con otras manifestaciones humorísticas diferentes al chiste, estudiar el humor en niños de edades diferentes a las de este estudio, pertenecientes a otros entornos sociales, entre otros. Queda toda una amplia veta abierta para la investigación del humor y su relación con el desarrollo lingüístico tardío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apte, M. L. (1985). *Humor and laughter: An anthropological approach*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ashkenazi, O. & Dorit Ravid (1998). Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness. *Current Psychology of Cognition*, 17, 367-387.
- Attardo Salvatore (2005). *Humor: Handbook of Pragmatics 2003- 2005*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Attardo, S., Baltes, P. & Petray, M. J. (1994). The linear organization of jokes: analysis of two thousand texts. *Humor: International Journal of Humor Research*, 7(1), 27- 54.
- Attardo, S. & Chabanne, J. C. (1992). Joke as a text type. *Humor: International Humor Research*. 5 (1-2), 165- 176.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Beal, Carole R. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. En Astington, J.W. *Developing Theories of Mind*. (pp. 315- 325). Cambridge MA: CUP.
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery. International perspectives. En Berman, R. A. *Language Development Across Childhood and Adolescence*. (pp. 9- 34)Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bernstein, D. K. (1986). The development of humor: implications for assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 6, 4, 65-71.

- Bonitatus, G. (1988). What is said and what is meant in referential communication. En Astington, J.W. *Developing Theories of Mind* (pp. 326- 338) Cambridge MA: CUP.
- Carrel, A. (1997). Joke competence and humor competence. *Humor: International Journal of Humor Research*. 10-2, 173- 185.
- Chafe, W. (2007). Planned humor in oral traditions. En Chafe Wallace, *The importance of not being earnest: The feeling behind laughter and humor*.(pp. 99- 102). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*. 15, 371- 394.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*. 12, 3.
- Davies, C. (2004). Victor Raskin on jokes. *Humor: International Journal of Humor Research*. 17- 4, 373- 380.
- Ezell & Jarzynka (1996). An intervention for enhancing children's understanding of jokes and riddles. *Child Language Teaching and Therapy*. 12, 2, 148-163.
- Feuerhahn, N. (1993). *Le comique & l'enfance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fowles, B., & Glanz, M.E. (1977). Competence and talent in verbal riddle comprehension. *Journal of Child Language*. 4, 433-52
- Freud, S. (1905/ 1976). *Jokes and Their Relation to the Unconscious*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*, Chicago: University of Chicago Press.

- Hess, Karina (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*, México: El Colegio de México.
- Lund, N., & Duchan, J. (1983). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Mahadev, L. A. (1985). *Humor and Laughter. An Anthropological Approach*. London: Cornell University Press.
- Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school- aged children. *Child Development*. 57, 461- 473.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*, London: Elsevier.
- McGhee, P. E. (1971). Cognitive Development and Children's Comprehension of Humor. *Child Development*. 42, 123- 138.
- McGhee, P. E. (1971). The Role of Operational Thinking in Children's Comprehension and Appreciation of Humor. *Child Development*. 42, 733- 744.
- McGhee, P. (1979). *Humor: It's Origin and Development*, San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Milosky, L. M. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En Walach, Geraldine P. (ed.) *Language Learning Disabilities in School- Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (pp. 275-303). New York: Macmillan.
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School- Age Children, Adolescents and Young Adults*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Prentice, N. M., & Fatham, R.E. (1975). Joking riddles: A developmental index of children's humor. *Developmental Psychology*. 10, 210- 216.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanism of humor*. Dordrecht: Reidel.
- Semrud Clikeman M. & Glass, K. (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*. 58, 163- 180.
- Shultz, T. R. (1972). The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor. *Journal of Experimental Child Psychology*. 13, 456- 477.
- Shultz, T. R. (1974). Development of the appreciation of riddles. *Child Development*. 45, 100-105.
- Shultz, T.R., & Horibe, F. (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*. 10, 13- 20.
- Smith- Cairns, H. (1996). *The acquisition of language*. Austin Tx: Pro- Ed, p. 146- 161.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En Berman, R. A. (Ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence*. (pp. 232- 247) Amsterdam: John Benjamins.
- Tomassello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science* 10- 1, 121–125.
- Wolfenstein, M. (1954). *Children's Humor: A Psychological Approach*. Glencoe, IL: Free Press.

APÉNDICE A

Nota: La parte en rojo fue la que se eliminó del texto que se les presentó a los niños.

Chiste 1 prototípico: Pepito

Un día en la escuela estaba Pepito en la clase de ciencias naturales estudiando a los animales, los osos, los tigres, los pájaros. De pronto el profesor se acerca, le entrega una patita de pájaro y le dice:

- Pepito, viendo esta patita de pájaro, dime la familia y la especie del animal y cuántos hijos puede tener.

Pepito se le queda mirando y le dice:

- Pero, ¿cómo voy a saber todo eso viendo sólo una pata?

- ¡Estás reprobado Pepito! Dame tu nombre completo.

- Pues vea mi pie y adivínelo.

Chiste 2 sin punch line: Niños traviesos

Estos eran unos papás que tenían dos niños muy traviesos. 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.

Cuando su hermano lo encontró en el clóset le preguntó:

- ¿Qué pasó?

- ¡Ahora sí que estamos en graves problemas, hermano! ¡Han secuestrado a Dios y creen que nosotros lo tenemos!

Chiste 3 prototípico: Nueva maestra

Un día llega una nueva maestra al salón de Jaimito. Antes de presentarse y platicar con los alumnos les dice:

- Todos aquellos que crean que son tontos párense.

Todos los niños se quedan sentados y nadie se para. Después de un minuto se levanta Jaimito y la maestra nueva le dice:

- Jaimito, ¿crees que eres tonto?

- No maestra, es que me daba pena verla parada solita.

Chiste 4 sin diálogo: Lucianita

Un día está una maestra jugando con sus alumnos a la hora del recreo. Ella es muy platicadora, y se pone a platicar con Lucianita. Le pregunta que si piensa que las personas son más inteligentes que los animales. Lucianita le responde que no, que los animales son más inteligentes porque cuando ella le habla a su perro él sí le entiende, pero que ella no puede entenderlo a él cuando él le habla.

Una mañana soleada estaba una maestra jugando con sus pequeños alumnos en la hora del recreo:

-Lucianita, ¿quién es más inteligente, un ser humano o un animal?

- ¡Los animales, maestra!

- ¿Por qué dices que los animales son más inteligentes que los seres humanos, Lucianita?

- Porque cuando le hablo a mi perrito sí me entiende, pero cuando él me habla a mí, yo no puedo entenderlo.

Chiste 5 prototípico: Casa de campaña

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.

Chiste 6 sin ambientación: Gemelos

La mamá de Luis iba a tener gemelos y se encontraba en un hospital fuera de la ciudad. Era viernes y el papá de Luis lo llevó a la escuela y le recordó que la próxima semana se iban al hospital para acompañar a su mamá, así que le pide lo siguiente:

- Dile a la maestra que la próxima semana no vas a ir a la escuela.
- Sí papá- contesta Luis.

Cuando Luisito regresa de la escuela, su papá le pregunta:

- ¿Qué te dijo la maestra?
- Que muchas felicidades por el bebé, papá.
- ¿¿Qué no le dijiste que eran dos?!
- No, guardé el otro para disculparme la próxima semana.