

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

¿Es o no es chiste? La reflexión metalingüística del humor
en los años escolares

TESIS

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

Presenta:
Gloria Pérez Osnaya

Dirigida por:
Dra. Karina Hess Zimmermann

Santiago de Querétaro, Qro; junio del 2013



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

¿ES O NO ES CHISTE? LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DEL HUMOR
EN LOS AÑOS ESCOLARES

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Gloria Pérez Osnaya

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

SINODALES

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Secretario

Dra. Rebeca Barriga Villanueva
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente

Dra. Gabriela Calderón Guerrero
Suplente

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

Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje no literal o figurado es un tema que ha empezado a estudiarse en la última década debido a que se asocia con logros académicos, liderazgo, creatividad y estilos de resolución reflexiva de problemas (Nippold, 2007). Dentro de las habilidades del lenguaje no literal se encuentra el humor. La presente investigación intenta aportar datos sobre cómo los niños de edad escolar reflexionan sobre uno de los tipos de humor más frecuentes en la interacción social (Martin, 2007): los chistes.

Dentro de los diferentes tipos de chistes se encuentran los *verbales*, es decir aquellos que cuentan con la existencia de un marcador lexicalizado específico – palabra o estructura sintáctica- que marca cuando menos dos significados. En este trabajo se pretende analizar la manera en que niños y adolescentes de diferentes edades reflexionan sobre este tipo de chistes. Para ello se trabajó con 42 participantes de tres grados escolares (2° de primaria, 5° de primaria y 2° de secundaria, 14 participantes por grado). A cada grupo se le presentaron de manera oral cuatro chistes y cuatro no chistes. 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, para comprender ciertos tipos de chistes sobre otros y para argumentar las respuestas. Todo lo anterior permite señalar que en los años escolares se sigue desarrollando la capacidad para reflexionar sobre el humor.

(Palabras clave: desarrollo lingüístico, reflexión metalingüística, humor, chiste)

SUMMARY

Figurative language development is an issue that has begun to be studied in the last decade due to its close relationship with academic achievement, leadership, creativity and different styles for the resolution of problems (Nippold, 2007). Humour is one of the non-literal language skills. This research provides data on how school age children reflect on one of the most common types of humour in social interaction (Martin, 2007): jokes.

Among the different types of jokes are verbal jokes. This type of joke contains a specific lexicalized marker, namely a word or a syntactic structure, which has at least two meanings. This research aims to analyze the way in which children and adolescents of different ages reflect on these kinds of jokes. 42 participants from three school grades (2nd, 5th and 8th grade, 14 participants per grade) took part on the study. Each group was orally told four jokes and four no jokes. After each text, participants were questioned about whether it was a joke or not and why. The results of the analysis show significant differences between grade levels in the ability to identify a joke from a non-joke, to understand certain kinds of jokes about others and to argue their answers. All this suggests that the ability to reflect on humour continues its development throughout the school years.

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

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo Alejandro por ser mi impulso durante este camino recorrido. Por su apoyo constante y amor incondicional, pero, sobre todo, por enseñarme a ser.

A mi hijo Iñaki por escribir junto conmigo estas páginas y por ser la luz y el motor de mi vida. Tú me motivas a prepararme para ser mejor cada día.

A mis padres y hermano por su amor, ejemplo, dedicación y apoyo en todo momento.

A mi directora de tesis, Karina, por su tiempo y grandes enseñanzas que me guiaron en este camino, que hoy me hacen ser mejor.

Al International School of Querétaro por la oportunidad, principalmente a las directoras Blanca Iglesias y Anabel Raymond por creer en mí.

Y especialmente a Dios que siempre me acompaña y me bendice.

DEDICATORIA

A Alejandro e Iñaki por su apoyo, comprensión y paciencia, que son evidencia de su gran amor.

*La potencia intelectual de un hombre
se mide por la dosis de humor que es capaz de utilizar.*

Friedrich Wilhelm Nietzsche

ÍNDICE

RESUMEN	2
SUMMARY	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	5
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. Antecedentes teóricos	13
1. Desarrollo lingüístico tardío.....	13
1.1 Desarrollo de la habilidad metalingüística.....	15
1.2 El lenguaje no literal en los años escolares.....	17
2. Humor y desarrollo lingüístico tardío.....	20
2.1 Definición de humor.....	20
2.2 El humor en los años escolares.....	21
2.3 El chiste.....	25
2.4 Tipos de chiste.....	28
CAPÍTULO 2. Metodología	33
2.1 Objetivo.....	33
2.2 Preguntas de investigación.....	33
2.3 Hipótesis.....	33
2.4 Variables.....	34

2.5	Diseño de la investigación.....	34
2.6	Participantes.....	35
2.7	Instrumento y tareas.....	35
2.8	Categorías y subcategorías para el análisis de las respuestas.....	37
2.8.1	Respuestas de contenido.....	38
2.8.2	Respuestas de forma.....	39
2.8.3	Respuestas de actuación.....	40
CAPÍTULO 3.	Resultados y discusión.....	42
3.1	Resultados para la distinción entre chistes y no chistes.....	42
3.2	Resultados por tipo de estructura del chiste (léxicos vs. Sintácticos).....	45
3.3	Resultados del análisis por la posición del conector y disyuntor.....	48
3.4.	Análisis de las respuestas de Contenido Forma y Actuación.....	51
CAPÍTULO 4.	Reflexiones finales.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Participantes de la investigación.....	35
2	Chistes que se les presentaron a los participantes.....	36
3	No chistes que se les presentaron a los participantes.....	36
4	Preguntas realizadas a los participantes para cada texto.....	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
1. Respuestas correctas por grado ante los chistes presentados.....	44
2. Respuestas a chistes léxicos y sintácticos.....	46
3. Diferencias por grado de acuerdo a la posición del conector y disyuntor.....	49
4. Cantidad total de respuestas de Contenido, Forma y Actuación ante chistes y no por grado.....	52
5. Respuestas de contenido por grado.....	54
6. Respuestas de forma por grado.....	57
7. Respuestas de actuación por grado.....	60

INTRODUCCIÓN

El lenguaje ha sido estudiado desde hace mucho tiempo con el objetivo de conocer su adquisición durante los primeros años de vida. Sin embargo, últimamente los estudios se han centrado en saber si el lenguaje continúa desarrollándose durante los años escolares puesto que ocurren cambios que lo hacen cada vez más refinado y elaborado.

Durante los últimos años también ha sido estudiado el lenguaje no literal o figurado, debido a la estrecha relación que tiene con el desarrollo lingüístico, así como el impacto que éste posee en la resolución de problemas, el éxito académico y el ámbito social, al permitir que el niño interprete nuevos sentidos lingüísticos como la ironía, el sarcasmo y el humor (Barriga, 2002).

Es sabido que resulta fundamental durante los años escolares tener una buena comprensión y producción del lenguaje no literal debido a que esta capacidad es una parte muy importante del proceso de aprendizaje y del desarrollo de la lengua. Una de las habilidades del lenguaje no literal, que será central para este trabajo, es la comprensión del humor.

El humor es un mecanismo de acción presente en las relaciones sociales y que además posee una variedad de funciones, ocurriendo frecuentemente en diversas situaciones de la vida cotidiana. Estudios recientes han permitido mostrar que el humor se encuentra íntimamente relacionado con el desempeño académico, las habilidades lectoras y el pensamiento reflexivo, entre otros (Nippold, 2007). Sin embargo, las investigaciones son escasas en el caso de la influencia que éste pueda tener en el desarrollo lingüístico.

Por tal motivo, esta investigación, pretende describir algunos aspectos lingüísticos que se reflejan en el desarrollo del humor en los años escolares. Los datos obtenidos en este estudio, provienen del análisis de respuestas de 14 participantes por grado escolar (2º, 5º y 8º), con un total de 42 participantes. A cada uno de los participantes se le contaron oralmente cuatro chistes y cuatro no

para posteriormente realizarles una serie de preguntas sobre si el texto era o no un chiste y porqué.

Este trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera. En el primer capítulo se encuentran los antecedentes teóricos que respaldan la investigación. Para ello se muestran diversos aspectos sobre el desarrollo lingüístico en los años escolares para posteriormente profundizar en la importancia del lenguaje no literal, el humor y el chiste como parte del desarrollo lingüístico tardío. Después, en el capítulo 2, se concentra el planteamiento del problema de investigación, el objetivo, la hipótesis así como las preguntas de investigación. Así mismo se presenta información sobre la recolección de los datos, el instrumento empleado, las categorías y subcategorías de análisis y los criterios de transcripción. En el capítulo 3 se incluyen los resultados del análisis realizado a las respuestas de los participantes así como las gráficas y datos estadísticos que sustentan los resultados. Finalmente, en el capítulo 4 se presentan las reflexiones finales que se derivan de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES TEÓRICOS

1. Desarrollo lingüístico tardío

El lenguaje es una herramienta de gran importancia en nuestra vida diaria porque nos permite comunicarnos, relacionarnos, comprender y aprender, además de ser una característica humana que involucra habilidades de pensamiento y sociales. Las teorías que estudian el desarrollo lingüístico del niño se centran en cuestionarse de qué manera el lenguaje, el pensamiento y la interacción social están interrelacionados. Desde una perspectiva interaccionista, a la cual se adscribe el presente trabajo, el desarrollo lingüístico es el motor principal del desarrollo del niño, debido a que se encarga de mediar la interacción del niño con su entorno, tanto social como cognitivamente. En este sentido, el desarrollo lingüístico y el cognitivo están en constante interrelación (Hickmann, 1986).

Para Vygotsky, la participación en la interacción social es el principal factor que propicia el desarrollo cognitivo (Hickmann, 1986). Las interacciones mediante las cuales se establece un proceso comunicativo entre los niños y los adultos juegan un papel primordial en el desarrollo cognitivo del niño. De acuerdo con el concepto de la *zona de desarrollo próximo*, propuesto por Vygotsky, los procesos comunicativos surgen con la finalidad de orientar los comportamientos de los niños cuando no pueden resolver los problemas a los que se enfrentan. En estos casos los adultos emplean el lenguaje para mantener contacto social con ellos y mediante dicha interacción los orientan en un contexto social-interactivo hacia una regulación de su comportamiento para la resolución de problemas (Hickmann, 1986). Debido a lo anterior, desde una perspectiva vygotskiana el lenguaje es visto de una manera funcional como un factor que tendrá un gran impacto tanto cognitivo como social en el desarrollo del niño.

Los estudios sobre el lenguaje infantil han centrado sus intereses primordialmente en conocer cómo los niños adquieren su lengua durante los

primeros años de vida. No obstante, en las últimas décadas han surgido cuestionamientos tales como si el lenguaje continúa desarrollándose en los años escolares y qué elementos del lenguaje se desarrollan durante dicha etapa (véase Barriga, 2002, Hess, 2010 y Nippold, 2007, entre otros).

En este sentido, Nippold (2007) menciona que el lenguaje está bien establecido a la edad de 5 años, que es cuando los niños hablan con oraciones complejas, poseen un mayor léxico y pueden producir y comprender mejor el lenguaje. Sin embargo, después de esta edad ocurren refinamientos en los diversos niveles lingüísticos, por lo que se puede decir que existe un desarrollo lingüístico tardío. De acuerdo con la autora, es durante los primeros años escolares hasta la edad adulta cuando la sintaxis, la semántica, y la pragmática seguirán presentando cambios, principalmente en la construcción de discursos. De esta manera, durante las etapas tardías surgen diferentes tipos de palabras y nuevas formas para expandir los constituyentes de las oraciones. Además, se establecen relaciones más complejas entre las oraciones y aparecen nuevas estrategias para interactuar con los interlocutores. Por lo tanto, el desarrollo lingüístico tardío consiste en que las formas previamente adquiridas evolucionan para adquirir nuevas funciones; y, a la inversa, las funciones anteriores son expresadas con una creciente diversidad de formas lingüísticas (Berman, 2004).

De acuerdo con varios autores (al respecto véase Barriga, 2002) es a inicios de los seis años cuando comienzan a reorganizarse las estructuras formales semánticas y pragmáticas que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual, con la finalidad de hacer más complejas sus formas y funciones lingüísticas. Dicho desarrollo busca consolidar un equilibrio entre dos dimensiones lingüísticas, producción y comprensión. En un inicio el niño comprende más de lo que produce; posteriormente logra producir más y la comprensión se vuelve diversa debido a las diferentes interpretaciones que existen en relación con el desarrollo cognitivo y lingüístico. Por otra parte, la autora menciona que es durante los años escolares cuando el niño desarrolla la habilidad para emplear un lenguaje descontextualizado, cuestión que se refleja en mejores habilidades discursivas y

pragmáticas. Además, es en este momento cuando surge la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje mismo (metalenguaje). De esta manera el desarrollo en los niveles sintáctico, semántico y pragmático le permitirá al niño producir una gran variedad de oraciones, descubrir una gran diversidad estructural y funcional, y reorganizar continuamente las relaciones que hay entre la amplitud de aplicaciones y la expansión de significados de las palabras (Barriga, 2002). Específicamente en relación con el desarrollo del léxico y los significados durante los años escolares, aspecto que será de importancia en este estudio, Barriga (2002) menciona que el niño descubre nuevos significados, puesto que tiene un acercamiento al lenguaje figurativo o no literal. Esto le permite interpretar nuevos sentidos lingüísticos tales como la ironía, el sarcasmo y el humor, así como considerar el punto de vista de los otros y comprenderlo desde su propia perspectiva.

Como se explicó anteriormente, durante los años escolares el lenguaje continúa desarrollándose puesto que ocurren cambios que lo hacen cada vez más refinado y elaborado. Uno de los aspectos que será central en el desarrollo tardío es la adquisición de habilidades que permiten al individuo reflexionar sobre el lenguaje mismo. Sobre esto profundizaremos a continuación.

1.1 Desarrollo de la habilidad metalingüística.

Es sabido que durante las etapas tempranas los niños tienen dificultades para debatir sobre sus propias expresiones y sobre las de otros, debido a que no cuentan con la habilidad para emplear el lenguaje con el objeto de hablar sobre el lenguaje mismo, o bien para reflexionar sobre el lenguaje como un objeto descontextualizado (Kemper y Vernooy, 1993). Sin embargo, poco a poco surge en el niño la capacidad para reflexionar sobre la naturaleza y las funciones del lenguaje con la finalidad de adecuar, modificar y corregir las situaciones comunicativas a las que se enfrenta (Barriga, 2002). En relación con lo anterior, Montes (1994) menciona que esta capacidad se manifiesta desde etapas tempranas en las correcciones, comentarios, adecuaciones de diferentes aspectos lingüísticos que hacen los niños, así como en la adopción de roles, identificación de unidades lingüísticas fuera de un contexto, en la posibilidad de jugar con el

lenguaje y de dar definiciones. Mediante la reflexión sobre el lenguaje el niño se apropia del mismo para posteriormente organizar sus procesos cognitivos (Montes, 1994). Cuando los niños alcanzan la edad de 6 años, de acuerdo con Crystal (1996), el juego con el lenguaje se presenta en diversas formas mediante el uso de rimas, chistes y metáforas, aspecto que también contribuye de maneras significativa al desarrollo de la reflexión metalingüística.

Sin embargo, la capacidad para reflexionar y analizar el lenguaje como una entidad en sí misma, como un objeto de análisis, surge hasta alrededor de los 5-6 años (Gombert, 1982; Hess, 2010; Nippold, 2007). Diversos estudios han mostrado que a pesar de que existe cierto grado de conciencia metalingüística en los niños pequeños, es hasta después de los 5 ó 6 años que ésta evoluciona como tal (Kemper y Vernooy, 1993). La reflexión metalingüística aparece cuando el niño es capaz de observar que la forma de lenguaje está separada de su contenido.

Al respecto, Gombert (1992) afirma que las actividades metalingüísticas implican reflexionar sobre la lengua y su uso, así como desarrollar la habilidad intencional de monitorear y planear el procesamiento lingüístico. Estas habilidades pueden estar relacionadas con aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos o pragmáticos del lenguaje. De acuerdo con este autor, en un inicio el desarrollo metalingüístico está relacionado con el apropiamiento de habilidades lingüísticas básicas, por las que el niño se centra en la función meramente comunicativa del lenguaje. Posteriormente, durante la edad preescolar, el niño ya puede organizar sus conocimientos previos y entonces ser capaz de analizar la función del lenguaje, por ejemplo, mediante autocorrecciones del contenido y no de la forma de las expresiones. A este tipo de reflexión se le denomina *reflexión epilingüística*. Es alrededor de los seis años de edad cuando en el niño aparecerá la *conciencia metalingüística* como tal, puesto que estará más consciente del lenguaje y podrá reflexionar sobre él. Más tarde, durante la adolescencia, se dará la automatización de los metaprocesos. Esto implica que el joven ya cuenta con la capacidad para percatarse de la existencia de un problema lingüístico, lo que le permitirá planear con anticipación su reflexión metalingüística.

Por otro lado, es importante mencionar que el proceso metalingüístico se caracteriza por un cambio del conocimiento intuitivo a un conocimiento consciente del lenguaje (Menyuk, 1988). Este cambio en el procesamiento de estructuras complejas implica que el niño desarrolle la habilidad para procesar la información lingüística de las expresiones sin depender de factores extralingüísticos e independientemente de la situación comunicativa.

Debido a que el lenguaje no literal es un aspecto importante en el desarrollo lingüístico tardío y será punto central de esta investigación, se ahondará acerca de sus mecanismos en el siguiente apartado.

1.2 El lenguaje no literal en los años escolares.

Con frecuencia los niños se enfrentan a expresiones lingüísticas que contienen metáforas, símiles, ironía y muchas otras formas de lenguaje no literal. Comprender el sentido no literal del lenguaje es un aspecto muy importante dentro del desarrollo lingüístico porque se ha observado que se relaciona directamente con el éxito académico. Además, el lenguaje no literal permite que los hablantes se expresen y comprendan un lenguaje que va más allá del lenguaje literal en sentido puro (Milosky, 1994). En este sentido, de acuerdo con esta autora quienes no pueden comprender o usar adecuadamente el lenguaje no literal presentarán dificultades para comprender algunos conceptos académicos. Además, la comprensión del lenguaje no literal es una habilidad altamente valorada y necesaria para el adecuado funcionamiento social. Por lo anterior, estudiar la comprensión y del lenguaje no literal durante las etapas tardías resulta fundamental, puesto que ésta forma parte esencial del proceso de aprendizaje y del desarrollo de la lengua.

Barriga (2002) menciona que durante los años escolares existe un acercamiento hacia el uso figurativo del lenguaje, lo que pone en juego la capacidad de significar deliberadamente algo distinto a lo que se dice y de interpretar por parte del interlocutor intenciones irónicas, sarcásticas o humorísticas. Es entonces cuando se activa un mecanismo más refinado de la

comprensión que se encuentra estrechamente relacionado con el aspecto cognitivo del niño.

Es sabido que desde los primeros años de educación preescolar los niños presentan algunas manifestaciones incipientes del uso del lenguaje no literal, por lo que resulta inadecuado considerar, como han planteado algunos autores, que esta manifestación lingüística sólo concierne a la adolescencia y a la edad adulta (Milosky, 1994). No obstante, la consolidación del lenguaje no literal ha sido documentada como tardía (Barriga, 2002; Nippold, 2007), debido a que requiere por parte del niño el desarrollo de un sinfín de habilidades, entre las que destacan un amplio repertorio léxico y una experiencia discursiva y lingüística mayores que le permitan saber que lo que él piensa no es necesariamente igual a los que los demás piensan (*teoría de la mente*) (Tomasello, 2003). Por tanto, de acuerdo con Milosky (1994), el estudio de la comprensión y producción del lenguaje no literal en los años escolares se ha vuelto necesario debido a que gran parte de las expresiones a las cuales están expuestos los niños en la escuela involucran un usos no literales del lenguaje.

La habilidad para emplear el lenguaje no literal involucra que el niño pueda darse cuenta de que un mensaje puede contener o no la intención del hablante (Beal, 1988). Es decir, el individuo debe poder observar que un mensaje contiene una intención, pero que no necesariamente representa a la intención misma. De esta manera, el niño debe ser capaz de pensar acerca de las relaciones que existen entre el significado de los elementos léxicos (*lo que se dice*) y la situación en la que el enunciado fue producido (*lo que se quiere decir*, la intención).

Para comprender que *lo que se dice* y *lo que se quiere decir* no necesariamente son equivalentes, el niño tiene la capacidad de darse cuenta de que el pensamiento, los conocimientos y las creencias que él posee no son iguales a los de su interlocutor, dado que las intenciones del otro no siempre equivalen a lo que dice. Además, deberá entender que la calidad comunicativa de los mensajes puede determinar el estado mental de uno mismo y de los otros. Al respecto, Bonitatibus (1988) menciona que el niño comienza a desarrollar la habilidad para

identificar tanto el mensaje como la intención del hablante desde los primeros años preescolares. Sin embargo, no será sino hasta edades más avanzadas cuando logre comprender la relación compleja que existe entre lo que se quiere decir (mensaje) y lo que se dice (intención), percatándose de que las expresiones de un hablante no son siempre una representación exacta de su significado y comprendiendo que el lenguaje es un proceso en el que un solo enunciado puede ser usado por un hablante para expresar más de un significado, por lo que una declaración puede tener una o más interpretaciones.

Cuando el niño logra observar todo lo anterior, empieza a disfrutar de manera más plena los usos no literales de la lengua y a jugar con los sentidos lingüísticos. De acuerdo con Montes (1994), es alrededor de los 8 años cuando los niños empiezan a jugar deliberadamente con las palabras mediante el uso de adivinanzas y chistes. En este tipo de juegos lingüísticos ponen de manifiesto tanto el significado literal como el doble sentido de las expresiones. Pexman (2008), por su parte, señala que el lenguaje irónico es usado con gran frecuencia en el lenguaje cotidiano durante los años escolares.

En relación con lo anterior, Nippold (2007) señala que los niños aumentan su capacidad para manejar el lenguaje no literal en la escuela debido a que comienzan a realizar tareas formales en las que se involucra la escritura. Además, menciona que es alrededor de los 7 u 8 años cuando comienzan a producir y comprender los chistes y adivinanzas en las que el humor se deriva de la ambigüedad fonológica, léxica o sintáctica.

Comprender expresiones no literales es un proceso complejo que implica, como ya se ha mencionado anteriormente, que el perceptor cree inferencias acerca de lo que el hablante ha dicho, que logre juzgar la actitud del hablante sobre la situación y evaluar cómo el hablante quiere que sus palabras sean percibidas. Por ello, la comprensión del lenguaje no literal involucra la habilidad de hacer inferencias sobre los estados mentales de los demás con la finalidad de crear la interpretación misma (Pexman, 2008).

Por otra parte, el ámbito social en el que se encuentran inmersos los niños durante las etapas tardías interviene en gran medida en el desarrollo del lenguaje no literal. De acuerdo con Barriga (2002), los niños deberán estar alertas a los nuevos estilos de interacción conversacional que representan nuevas formas de organizar el conocimiento. Esto supone, entonces, que el niño sea capaz de comprender los comportamientos lingüísticos de otros y que, a la vez, pueda relacionarlos con sus creencias, deseos, intenciones y emociones. Uno de los nuevos estilos conversacionales que se vuelven importantes en este momento, y que será tema de la presente investigación, es el manejo del humor. El humor es un elemento esencial que se pone en juego en las relaciones sociales entre pares (Barriga, 2002). Ha evolucionado en los seres humanos como un modelo universal de comunicación y de influencia social que tiene una variedad de funciones, por lo que ocurre frecuentemente en los contextos familiares y escolares de los niños (Martin, 2007). Sobre esto profundizaremos en el siguiente apartado.

2. Humor y Desarrollo Lingüístico Tardío

2.1 Definición de humor.

Existen diversas perspectivas desde las que se ha definido el humor. Así, desde un acercamiento psicológico el humor se refiere a cualquier cosa que la gente diga o haga y que sea percibida como graciosa, por lo que tiende a provocar la risa en otros. A su vez, conlleva todos aquellos procesos mentales que surgen para crear y percibir un estímulo y también la respuesta afectiva involucrada en el disfrute del mismo (Martin, 2007). De acuerdo con esta postura psicológica, el humor está conformado por cuatro componentes esenciales: un *contexto social*, pues el humor es la manera mediante la cual las personas nos relacionamos lúdicamente con otros individuos y las expresiones humorísticas se dan en diversos contextos sociales de interacción; un *proceso cognitivo-perceptual*, dado que para producir una expresión humorística un individuo necesita procesar mentalmente la información proveniente del medio o de la memoria, jugar con las ideas, palabras o acciones en una forma creativa, y posteriormente generar una expresión ingeniosa verbal o no verbal que por lo general es percibida por otros como graciosa; una

respuesta emocional, porque la percepción del humor invariablemente evoca una respuesta emocionalmente placentera; y, finalmente, una *expresión vocal de la risa*, que consiste en la manera de expresar o comunicar a otros el hecho de que se está experimentando una emoción de alegría durante el acto humorístico (Martin, 2007).

Por otra parte, desde un punto de vista más lingüístico, Attardo (2005) define el término *humor* como una palabra técnica que permite referirse a cualquier cosa que es, o puede ser, percibida como graciosa, divertida o risible. Ambas posturas descritas coinciden en que el humor involucra una idea, una imagen, un texto o un evento que es en cierto sentido incongruente, extraño, inusual, inesperado, sorprendente o fuera de lo ordinario. De esta manera, la esencia del humor parece ser la incongruencia, lo inesperado y la alegría (Martin, 2007). La idea de que algún tipo de incongruencia es la base para el humor parece ser apoyada de manera general por los diversos investigadores (véase Martin, 2007 y Attardo, 2005). Lo anterior es debido a que la incongruencia involucra la presencia de una contradicción generada entre dos elementos que no se relacionan o corresponden entre sí, pero que aparecen juntos. Sin embargo, aún se está lejos de definir con exactitud si se trata de un solo mecanismo de incongruencia que aplica para todas las formas de humor o si se tienen que invocar diferentes tipos de incongruencia para diferentes tipos de humor (Martin, 2007).

De acuerdo con todo lo anterior, en el presente trabajo entenderemos por *humor* “todo fenómeno social que al presentarse de manera inesperada, creativa e incongruente se torna gracioso, provocando en el oyente una respuesta emocional placentera e inclusive la risa” (Martin, 2007, p. 29, la traducción es mía).

2.2 El humor en los años escolares.

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, lo que pone en evidencia la importancia que tiene su desarrollo para la interacción social. En este sentido, el humor es fundamentalmente un fenómeno social (Martin, 2007).

El humor en los niños es un indicador de los procesos mediante los cuales se convierten en personas socialmente aceptables y adquieren habilidades socioculturales, tales como en lenguaje, el control del cuerpo y el juego (Apte, 1985). Además, las expresiones humorísticas juegan un papel muy importante durante el desarrollo lingüístico tardío, debido a que ha sido documentado que guardan una relación con el desempeño académico, las habilidades lectoras, el liderazgo, la creatividad y además con el pensamiento reflexivo para la resolución de problemas (Nippold, 2007). McGhee y Panoutsopoulou (1990), por su parte, mencionan que el humor se ha relacionado con los cambios subyacentes en el desarrollo cognitivo, la creatividad, la capacidad de producir relatos divertidos y el inicio más frecuente de situaciones humorísticas. Por lo anterior, debemos considerar que la producción y comprensión del humor está tan interrelacionada con el desarrollo cognitivo y lingüístico, el razonamiento abstracto y el conocimiento de los hechos, que su estudio debe ser tomado con seriedad para la descripción del desarrollo del individuo durante los años escolares.

De acuerdo con Ashkenazi y Ravid (1998), el desarrollo del humor se relaciona tanto con la apropiación de habilidades sociales como con la adquisición de capacidades cognitivas y metalingüísticas. Hess (en prensa) menciona que el humor surge alrededor de la edad de dos años, cuando los niños comienzan a interactuar con los otros de forma humorística. Además es durante los años prescolares cuando los niños comienzan a producir humor basado en la incongruencia de objetos y acciones. Sin embargo, será hasta los años escolares cuando la ambigüedad lingüística sea favorecida en las manifestaciones de humor de los niños. Por ello, será en este momento cuando empiecen a comprender la incongruencia existente entre dos significados diferentes de una palabra o frase y presenten reflexiones metalingüísticas generales que hacen sólo vagas referencias al lenguaje. Además, durante esta primera etapa las explicaciones que dan los niños a las expresiones humorísticas serán parciales o incluso poco convencionales. Los niños tendrán que desarrollar todavía una serie de habilidades para comprender y producir expresiones humorísticas de manera adecuada dentro de su contexto social.

El desarrollo del humor ha sido el centro de investigación teórica y empírica desde la década de los 70. Una de las propuestas pioneras es la de McGhee (1979), quien habla de que todos los niños pasan por cuatro etapas que están estrechamente relacionadas con las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget. Así, durante la *primera etapa*, que comienza alrededor de los dos años, el niño es capaz de representar objetos con esquemas mentales internos, es decir, jugar con los objetos. La *segunda etapa*, al inicio de los tres años, cuando el niño es capaz de usar el lenguaje de formas lúdicas, se caracteriza por el juego simbólico. Es en esta etapa cuando se utilizan las palabras para crear incongruencias, pero la inconsistencia entre la etiqueta verbal, el objeto real y la imagen ejercida sobre el objeto se combinan para proporcionar la fuente de humor. La característica principal es que el niño asigna nombres a eventos o sucesos que sabe que son incorrectos (McGhee, 1979).

Durante la *tercera etapa*, entre los tres y cuatro años, el niño comienza a darse cuenta de que las palabras se refieren a clases de objetos o eventos que tienen ciertas características afines. Por esta razón, el humor que se basa en la incongruencia consiste en violar los atributos de un concepto. Así mismo, durante esta etapa, en transición a la siguiente, los niños desarrollan habilidades sintácticas más complejas que les permitirán participar en varios tipos de juegos con el lenguaje mediante la repetición rítmica de las palabras y la creación de palabras sin sentido. La mayor parte del humor de esta etapa consiste en la incongruencia que genera la apariencia de las cosas, como puede ser una bicicleta con llantas cuadradas o bien un gato con dos cabezas (McGhee, 1979).

Finalmente en la *cuarta etapa*, que sucede alrededor de los siete años, los niños desarrollarán diversas habilidades cognitivas que les permitirán apreciar tipos más sofisticados de humor. Las características de esta etapa continuarán durante la adolescencia y hasta la edad adulta, cuando el humor se volverá más sofisticado y se establecerán las preferencias por ciertos tipos de humor. Nippold (2007), por su parte, señala que es durante la adolescencia cuando el humor basado en la ambigüedad deja de ser tan favorecido por los jóvenes, puesto que comienzan a

preferir formas más sofisticadas de humor que involucran temas abstractos y mayores retos cognitivos como la ironía o el sarcasmo. El humor presentado como ocurrencias o anécdotas, especialmente cuando se refieren a conflictos sociales o sexuales, es más disfrutado por los adolescentes de todas las culturas. Es por estas razones por las que durante la adolescencia las preferencias por ciertos tipos de humor sobre otros se vuelven individualizadas.

Otros autores como Tamashiro (1979) proponen que el desarrollo del humor se encuentra íntimamente relacionado con el tipo de humor en cuestión. De acuerdo con este autor, es en los primeros años de vida cuando los niños se ríen cuando les hacen cosquillas o cuando algunos objetos como los juguetes hacen contacto con su cuerpo. A este periodo le denomina *presocial y simbiótico*. Más adelante el niño entra a un nuevo periodo, llamado *impulsivo* debido a que parece ser la fuente de diversos tipos de humor. Un ejemplo de humor durante este periodo son los sonidos que produce nuestro cuerpo como los eructos e hipo. En esta etapa los niños se ríen de contorsiones faciales y corporales, así como de los accidentes que resulten de la torpeza y las “payasadas”. Durante la tercera etapa (de *autoprotección*), a inicios de la educación primaria, el humor se vuelve frecuente gracias al descubrimiento de una lógica simple y de la reversibilidad, y se convierte en un medio para obtener control y ventajas sobre los demás. Posteriormente, el periodo *conformista*, alrededor de los 9 años, se caracteriza por disfrutar del humor convencional que incluye acertijos, chistes, juegos de palabras y las bromas, por lo que se puede decir que la mayoría de los niños en este periodo disfrutaban del ridículo, así como del humor étnico y racial. Por último, en el periodo *de conciencia*, que suele aparecer durante la adolescencia tardía o en la edad adulta, aparece el humor original y no estereotipado. El fuerte sentido de valores y de la conciencia también puede ser una fuente de humor para las personas en esta etapa.

En los últimos años el desarrollo del humor ha sido estudiado también desde una perspectiva lingüística (Ashkenazy y Ravid, 1998; Nippold, 2007; Torres, 2011). Bajo este enfoque se considera que a lo largo del proceso de adquisición del

lenguaje los niños disfrutaban al manipular los elementos estructurales del lenguaje, creando palabras, oraciones, rimas, acertijos, o juegos de palabras que son novedosos, sin sentido y graciosos (Apte, 1985). De acuerdo con Apte (1985) y Crystal (1996), el humor juega un rol muy importante en el proceso general de adquisición lingüística, dado que provee a los niños de una manera de manipular los elementos estructurales del lenguaje y, por ende, de incrementar la complejidad de sus producciones lingüísticas.

Desde la perspectiva lingüística el estudio del humor se ha abordado desde dos áreas: la pragmática, es decir, por la forma en que se da como un elemento comunicativo dentro de las conversaciones de la vida cotidiana, así como por las funciones sociales que desempeña; y la semántica, es decir, por la manera en que el humor es procesado, entendido e interpretado como gracioso. El presente trabajo se inscribe bajo esta segunda perspectiva, dado que pretende observar de qué manera los niños y adolescentes interpretan diferentes tipos de chistes.

2.3 El chiste.

En el transcurso de un día normal nos enfrentamos a diversas formas de humor que son comunicadas por diferentes medios y con distintos propósitos. Sin embargo, la mayor parte del humor que experimentamos en nuestra vida diaria surge espontáneamente en la interacción con otras personas.

De acuerdo con Martin (2007), el humor puede ser dividido en tres grandes categorías: el *humor espontáneo conversacional*, que es creado intencionalmente por los individuos en el transcurso de la interacción social y que bien puede ser verbal o no verbal; el *humor accidental o involuntario*, que alude a eventos que se tornan graciosos cuando ocurren de una forma sorpresiva e incongruente; y los *chistes*, que son anécdotas humorísticas que la gente memoriza y comenta con otras personas. De acuerdo con Martin (2007), estos últimos son uno de los tipos de humor más frecuentes en la interacción social.

Investigaciones recientes, como las de Raskin y Attardo (véase Attardo, 2005), señalan que cuando un hablante produce un chiste, la intención es provocar una reacción humorística en el oyente. Esto se da de la siguiente manera. Cuando el narrador del chiste comienza con el relato de un primer guión, el oyente se va formando una idea del evento que se está narrando, infiriendo un posible desenlace. Sin embargo, al final de la narración el hablante presenta un segundo guión que pone en evidencia que el desenlace inferido originalmente por el oyente es incompatible con este segundo guión. Esta incompatibilidad es la que causa el efecto gracioso.

En términos generales un chiste debe cumplir básicamente con dos características (véase Martin, 2007). La primera es que sea completamente compatible, o en partes, con dos diferentes guiones o interpretaciones; la segunda es que los dos guiones con los que es compatible deben ser opuestos en cierto sentido. Véase el siguiente ejemplo:

Un hombre va al psiquiatra y éste le aplica una serie de pruebas. Después le comunica sus resultados:

- Siento mucho tener que decirle que está usted irremediablemente loco.
- ¡Demonios! - grita indignado el hombre.- ¡Quisiera una segunda opinión!
- Bien - dice el doctor, -también está usted muy feo.

(Martin, 2007, p. 11, la traducción es mía)

Como puede observarse, el hablante juega con dos significados del guión “una segunda opinión”. La segunda parte del texto cambia el marco de referencia de un doctor que establece una relación seria y profesional con su paciente, a otro marco de referencia absurdo y opuesto en el que una persona insulta a otra. Lo anterior indica al oyente que la historia es claramente lúdica y poco seria, y le transmite que debe ser tomada como graciosa.

Autores como Raskin y Attardo (véase Attardo, 2005; Attardo, Baltes y Petray, 1994; Attardo y Chabanne, 1992; Martin, 2007) han intentado establecer de manera más clara cuáles son las características básicas que debe poseer un texto

para ser chiste. Además, proponen que los chistes se pueden presentar bajo diferentes patrones textuales básicos. Por una parte, pueden ser de carácter narrativo puesto que en una gran cantidad de ellos aparece un diálogo mínimo de una o dos líneas entre dos personajes en donde se presenta la información necesaria para definir una situación ficticia. Por otro lado, existen los chistes formados por un solo enunciado, en los que se hace referencia a una situación pasada, para lo cual es necesario reconstruir el enunciado desde el contexto situacional original. Adicionalmente, existe una gran variedad de chistes a manera de mensajes codificados que se apoyan en caricaturas o dibujos. Este tipo de chiste ofrece al lector una o varias imágenes que expresan la narración introductoria al evento y que están acompañadas de títulos de una a dos líneas.

Según Martin (2007), todo chiste consiste de dos partes: una introducción (*setup*) y un punto de quiebre (*punch line*). La introducción tiene por objeto crear en el oyente un conjunto de expectativas particulares acerca de cómo deberá ser interpretada la situación. El punto de quiebre, por su parte, cambia el significado de una manera lúdica e inesperada, creando la percepción de la incongruencia, la cual es necesaria para que el humor ocurra. De acuerdo con McGhee y Panoutsopoulou, (1990) una gran cantidad de humor se deriva de la ambigüedad lingüística, sobre todo del doble sentido, por lo que el humor basado en la incongruencia generalmente se entiende sólo cuando algún elemento es reformulado a fin de dar sentido a una interpretación alterna.

Con base en los modelos anteriores, en este trabajo definiremos *chiste* como “una anécdota en la cual el oyente hace inferencias sobre una situación determinada que se opone, mediante el establecimiento de una incongruencia de guiones, a otra situación alternativa. Dicha oposición le permitirá al oyente pasar a una segunda interpretación que genera un efecto gracioso”.

2.4 Tipos de chiste.

Existen diversas clasificaciones de los chistes de acuerdo con su tipo (al respecto véase Attardo, 2005). Sin embargo, para fines de esta investigación se usará la clasificación propuesta por Attardo, Baltés y Petray (1994), dado que parece ser la más clara y completa. Esta clasificación refiere la existencia de dos tipos de chiste, los de tipo referencial y los de tipo verbal.

Los chistes *referenciales* son aquellos que están basados exclusivamente en el significado del texto y que no hacen ninguna referencia a una comprensión de tipo fonética o sintáctica en los elementos léxicos que componen el texto, como se muestra en el siguiente ejemplo:

- Doctor- dice el paciente-, quiero esterilizarme.
- Es una decisión muy seria. ¿Lo hablé con su esposa y sus hijos?
- Sí, por supuesto. Diecinueve están a favor y cinco en contra.

En contraste, los chistes de tipo *verbal*, que serán los chistes con los que se trabajó en esta investigación, además de que están basados en el significado de los elementos del texto, cuentan con la existencia de un marcador lexicalizado específico que puede estar en cualquier segmento del texto y que marca cuando menos dos significados (Attardo, Baltés y Petray, 1994), es decir, un significado ambiguo. Para comprender la ambigüedad que surge de un elemento léxico es necesario, de acuerdo con Zipke (2008), hacer uso de diversas estrategias que puedan activar el conocimiento previo de la palabra así como el contexto en el que aparece para entonces descifrar qué significado se pretende darle a dicha palabra. Véase el siguiente ejemplo, en el que las palabras *deme el nombre* poseen un doble significado:

- Un policía detiene a un transeúnte y le dice:
- A ver, usted, deme el nombre.
- ¡Sí, hombre!, ¿y entonces cómo me llamo?

Durante la interpretación del texto anterior, el oyente debe pasar por un proceso de desambiguación que incluye varias etapas. Primero se hace la idea de que se trata de una situación en donde a una persona le piden que dé su nombre, diga cómo se llama. Pero cuando el texto continúa y se llega al disyuntor (*¿cómo me llamo?*) es obligado a parar puesto que el texto no tiene sentido (*¿por qué alguien que debe decir cómo se llama se podría quedar sin nombre?*). Entonces el oyente se enfrenta con dos opciones: la primera será descartar el texto como mal formado; la segunda será dar marcha atrás y buscar la presencia de lexemas ambiguos o polisémicos que podrían dar otro significado que el que dio lugar a la primera interpretación (en este caso "*deme el nombre*"). Si el oyente da marcha atrás descubrirá entonces el conector polisémico y podrá comprender el chiste (Attardo, Baltes y Petray, 1994).

Con base en lo anterior, sabemos que un chiste verbal está formado por un *conector*, que es cualquier segmento del texto al cual se le pueden asignar dos significados diferentes (en este caso *deme el nombre*); y por un *disyuntor*, que juega con ese elemento ambiguo causando el paso de una de las posibles interpretaciones a otra. Por otra parte, los chistes verbales pueden presentar variaciones de acuerdo con la posición del conector y el disyuntor (Attardo, Baltes y Petray, 1994), como se observa en el siguiente chiste:

Un niño le pregunta a su mamá:

-Mamá, mamá ¿hay gelatina? (conector)

Y su mamá le responde:

-No hijo, sólo i latina. (disyuntor)

En algunos de ellos, los más frecuentes, el conector (*gelatina* en este caso) y el disyuntor (en este caso, *sólo i latina*) se encuentran en diferente posición (el conector va antes).

Una menor proporción de los chistes verbales incluye el conector y disyuntor en la misma posición, como es el caso del siguiente ejemplo (la palabra subrayada cumple con la función de conector y disyuntor):

La mujer de Einstein tenía un físico estupendo. (conector y disyuntor)

Adicionalmente, Attardo, Baltés y Petray (1994) señalan que los chistes verbales pueden ser de dos tipos: aquellos basados en la ambigüedad de las palabras, como son los léxicos y sintácticos; y aquellos que no están basados en la ambigüedad, como es el caso de los aliterativos. En el caso de los chistes verbales de tipo *léxico*, tanto el conector como el disyuntor están basados en una ambigüedad semántica. De acuerdo con los autores, además, representan el 93% de los chistes de tipo verbal. Véase un ejemplo de este tipo de chiste (la palabra subrayada tiene una interpretación ambigua):

En la calle grita un señor:

-¡Socorro! (conector)

Otro señor que pasaba por allí le dice:

-¿Puedo ayudarle en algo?

-No, estaba llamando a mi mujer. (disyuntor)

Por su parte, los chistes verbales de tipo *sintáctico* poseen una ambigüedad que se basa en la estructura sintáctica de la oración. Son muy poco frecuentes, pues representan sólo aproximadamente el 5% de los chistes verbales. El siguiente ejemplo muestra un chiste de este tipo:

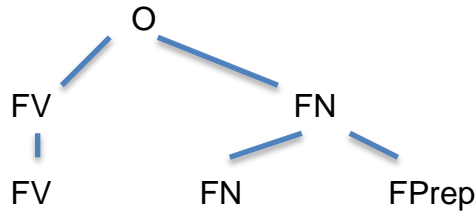
Una señora le pregunta al carpintero:

-¿Me podría hacer una mesita de noche? (conector)

-Lo siento, señora, de noche no trabajo. (disyuntor)

En el chiste anterior, los dos significados surgen debido a la organización sintáctica de la oración. En una primera interpretación, las palabras *mesita de noche* forman un sintagma nominal que da a entender que se habla de una mesa pequeña que se ubica al lado de la cama.

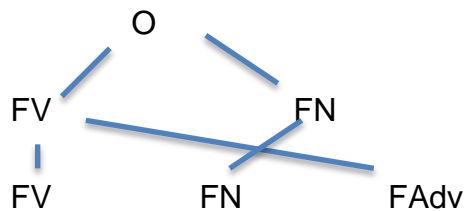
Véase la siguiente representación sintáctica:



me podría hacer una mesita de noche

En una segunda interpretación, las palabras *de noche* forman parte de una frase adverbial que complementa al verbo *podría hacer*, lo que lleva a interpretar que el carpintero tendrá que trabajar durante la noche para hacer la mesa que solicita la señora.

Véase la estructura sintáctica correspondiente:



me podría hacer una mesita de noche

A su vez, los chistes verbales de tipo *aliterativo* poseen un elemento incongruente que es creado por repeticiones inesperadas y excepcionales de un sonido o de un grupo de sonidos en una parte del discurso, como se observa en el siguiente ejemplo:

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

Este tipo de chistes son muy poco frecuentes, dado que incluyen tan sólo el 2% restante de los chistes de tipo verbal (Attardo, Baltés y Petray, 1994). Debido a

que los chistes verbales de tipo aliterativo no involucran la presencia de una doble interpretación y además son tan poco frecuentes en la interacción comunicativa cotidiana se decidió excluirlos en el presente estudio.

Después de todo lo visto a lo largo de este capítulo podemos decir que con la finalidad de estudiar el desarrollo lingüístico tardío, específicamente la reflexión metalingüística del lenguaje no literal, se analizará la manera en la que se desarrolla la habilidad para reflexionar sobre el chiste. Para ello, el presente trabajo tendrá como objetivo hallar las diferencias existentes en la habilidad que niños de diferentes edades tienen para observar los elementos del chiste. En el siguiente capítulo se presenta la metodología empleada.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

En el presente capítulo se encuentra la información relacionada con el diseño exploratorio que dio sustento al trabajo realizado. Derivado de lo señalado en el capítulo anterior, esta investigación partió del supuesto de que existe un desarrollo lingüístico en los años escolares y de que éste se puede observar en la reflexión metalingüística que los niños y adolescentes son capaces de hacer sobre el lenguaje no literal y, específicamente, sobre el chiste. Por otro lado, consideramos que los chistes podían ser una excelente herramienta para observar la manera en que se adquiere la capacidad para reflexionar sobre la presencia del lenguaje no literal.

2.1 Objetivo

El objetivo de la presente investigación es describir algunos de los procesos que inciden en la reflexión sobre el humor. Para ello se analiza la manera en que niños y adolescentes de diferentes edades reflexionan sobre los chistes, específicamente sobre los chistes verbales.

2.2 Preguntas de Investigación

En este trabajo se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias debidas a la edad en la reflexión metalingüística sobre los chistes verbales?
- ¿Existen diferencias en la reflexión metalingüística debidas al tipo de chiste verbal (léxico o sintáctico)?
- ¿Existen diferencias en la reflexión metalingüística debidas a la posición de los elementos del chiste (conector y disyuntor)?

2.3 Hipótesis

Por lo anterior, las hipótesis que se buscan comprobar son las siguientes:

- Existirán diferencias en la capacidad para reflexionar sobre los chistes verbales dependiendo de la edad
- Los chistes más frecuentes y menos complejos en términos lingüísticos y cognitivos (chistes verbales léxicos) serán de comprensión más temprana que aquellos que son menos frecuentes y más complejos (chistes verbales sintácticos).
- La distancia entre el conector y el disyuntor del chiste repercutirá en el tipo de reflexiones metalingüísticas que puedan hacer los niños y adolescentes.

2.4 Variables

A lo largo de esta investigación se trabajó con las siguientes *variables independientes*:

- Grado escolar de los niños
- Tipo de chiste: léxico o sintáctico
- Posición del disyuntor y conector en el chiste (misma o diferente)

Por otro lado, la *variable dependiente* fue el tipo de reflexiones metalingüísticas que hicieron los niños de las distintas edades sobre el chiste.

2.5 Diseño de Investigación

Esta investigación estuvo basada en el estudio previo realizado por Torres (2011) quien centra su trabajo en la reflexión metalingüística del humor por medio del análisis de los chistes de tipo referencial. Es por ello que en el presente estudio se trabajó con el otro tipo de chistes frecuentes en la interacción cotidiana: los chistes verbales. Para ello se empleó un diseño cuasi experimental que permitió manipular las variables con la finalidad de poder demostrar cómo comprenden los niños el chiste verbal.

2.6 Participantes

Se recogieron datos de una muestra integrada por 42 niños y adolescentes de 2º de primaria, 5º de primaria y 2º de secundaria; todos estudiantes de una escuela particular de la ciudad de Querétaro. Para fines del estudio se trabajó con 7 mujeres y 7 hombres, teniendo un total de 14 alumnos por grado como lo muestra la Tabla 1:

Tabla 1.
Participantes de la investigación

Grado escolar	2º primaria	5º primaria	2º secundaria	Total
Niños	7	7	7	21
Niñas	7	7	7	21
Total	14	14	14	42

Además, se pretendía que todos los participantes fueran alumnos promedio, para lo cual se hizo la selección previamente con apoyo de la maestra de grupo, descartando de esta manera a aquellos más destacados y a los de rendimiento más bajo.

2.7 Instrumento y Tareas

Con la finalidad de probar el instrumento y las tareas del estudio, se realizó un piloteo previo con dos alumnos (1 hombre y 1 mujer) para cada una de los grados previamente establecidos (2º de primaria, 5º de primaria y 2º de secundaria). Todos eran estudiantes promedio de una escuela particular de la ciudad de Querétaro. Finalmente, el instrumento quedó integrado por 8 textos, de los cuales la mitad estaba conformada por chistes verbales y la otra mitad por no-chistes (chistes verbales a los que se les había modificado el disyuntor para no permitir la interpretación ambigua). Dentro de los textos que sí eran chistes, la mitad eran léxicos y la otra mitad, sintácticos. De cada uno de éstos, a su vez, la mitad tenía el conector y disyuntor en la misma posición y la otra mitad en otra posición. Las Tablas 2 y 3 muestran los textos (chistes y no chistes, respectivamente) que conformaron el instrumento:

Tabla 2.*Chistes que se les presentaron a los participantes*

Elementos del chiste	Chistes léxicos	Chistes sintácticos
Conector y disyuntor en misma posición	Un pececito le pregunta a otro pececito: -¿Qué hace tu papá? -Pues nada.	Una señora entra en una tienda elegante y pregunta: -¿Tiene bolsas de cocodrilo? -Depende, señora. Dígame, ¿cómo le gustan a su cocodrilo?
Conector y disyuntor en diferente posición	Entra un nuevo maestro al salón y se presenta: -Buenos días, mi nombre es Largo. Interrumpe Juanito y dice: -No importa, tenemos tiempo.	En una zapatería el vendedor pregunta: -¿Qué número tiene de pie? -El mismo que de sentado

Tabla 3.*No chistes que se les presentaron a los participantes*

Una señora le dice a otra: -¡Le pusieron lentes a mi hijo! -¡Qué mala suerte!	Dos caníbales pasean por la selva y uno le pregunta a otro: -¿Has visto a mi hermano? -No.
Un ratoncito entra en un elevador y un señor le pregunta: -¿A qué piso va? Y el ratoncito responde: -Al tercero.	En un restaurant pregunta un señor: -Mesero, ¿el pescado lo sirven solo? -No, viene con arroz.

Dado que el humor es una actividad humana que la mayoría de la gente experimenta en diversos contextos sociales, pero primordialmente dentro de las conversaciones cotidianas, a los participantes del estudio se les presentó el instrumento de manera oral. Los textos fueron previamente audiograbados con la finalidad de que todos los participantes escucharan las mismas versiones. A su vez, para evitar que el orden de presentación de los textos incidiera en la capacidad de interpretación de los mismos, fueron presentados en orden aleatorio.

La recolección de datos se realizó de la siguiente manera. En primer lugar, los niños escucharon cada texto. Después de la presentación de cada uno de los textos, el investigador siguió un guión de preguntas con la finalidad de que el

participante indicara si se trataba de un chiste o no, por qué y cómo lo sabía. Antes de iniciar la entrevista, se les preguntó si querían escuchar o leer de nuevo el chiste, dándoles la oportunidad de escucharlo las veces que lo requirieran.

La Tabla 4, presentada a continuación y adaptada del instrumento de Torres (2011), muestra la manera en que procedió el guión.

Tabla 4.

Preguntas realizadas a los participantes para cada texto (Adaptado de Torres, 2011)

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

Entrevista

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

<i>Sí es chiste</i>	<i>No es chiste</i>
¿Es un buen chiste o un mal chiste?	¿Cómo le hago para que sí sea chiste?
¿Por qué?	¿Qué parte añadirías o cambiarías para que te hiciera reír?
Malo:	¿Cómo lo convertirías en un chiste?
¿Qué crees que se le podría mejorar para que sea un buen chiste?	Cuéntamelo como si se lo contaras a un amigo para que se muriera de la risa (última opción)
¿Qué parte del texto se le podría mejorar para que fuera un buen chiste?	
Bueno:	
¿Para quién crees que es chistoso?	
¿Por qué?	
¿Qué parte del texto lo hace chistoso?	
Exactamente, ¿qué te hace reír?	

Con la finalidad de indagar a profundidad sobre las respuestas de los participantes y para obtener la mayor cantidad de repuestas posibles, se realizaron algunas preguntas adicionales que permitieron darle soporte a la entrevista dirigida.

2.8 Categorías y Sub-Categorías para el Análisis de las Respuestas.

Una vez que se tenían las respuestas de todos los participantes videograbadas y transcritas, fueron clasificadas en diferentes categorías. Dichas categorías no responden a ningún modelo adulto preestablecido, sino que fueron

elaboradas a partir de los datos de la investigación con base en las propuestas de categorización previas de Hess (2010) para la reflexión metalingüística de textos narrativos y Torres (2011) para la reflexión metalingüística de chistes referenciales. Es importante señalar que algunas de las categorías propuestas por Hess (2010) y Torres (2011) no aplicaban al análisis de los datos de esta investigación, por lo que se realizaron adecuaciones añadiendo u omitiendo algunas categorías para su uso en el análisis de nuestros datos.

Después de designar las categorías que se utilizarían, se procedió a categorizar las respuestas de los participantes dentro de las tablas, para lo cual se decidió que si existían respuestas repetidas en un mismo chiste sólo se tomarían en cuenta aquellas que se encontraran en diferentes categorías. De tal manera, si una respuesta se repetía en una misma categoría, sólo se contabilizaba una vez.

A continuación se presentan las categorías y sub-categorías que se utilizaron para el análisis. Cabe señalar que las categorías no son excluyentes entre sí.

2.8.1. Respuestas de contenido.

Bajo esta categoría se encuentran clasificadas todas aquellas respuestas que hicieran referencia al contenido de los chistes, como lo es la trama, los eventos, los personajes, entre otros. Dentro de esta categoría se encuentran las siguientes subcategorías.

- a) Cita textual: El participante cita algunas partes del texto. Ejemplo: *Se parece como algo chistoso porque dijo que había dos caníbales paseando por la selva y el otro le dijo “¿has visto a mi hermano? Y el otro dijo “no”.*
- b) Causa-efecto: Hace referencia a una situación de causa-efecto en el texto. Ejemplo: *Porque la señora no le explicó al vendedor que quería la bolsa para ella o tal vez para su cocodrilo, el vendedor entendió que era para su cocodrilo.*

- c) Conocimiento del mundo: El niño utiliza su experiencia personal para dar una razón. Ejemplo: *Cuando dice que entra en una tienda elegante yo me imagino que entra en un restaurante.*
- d) Incongruencia: Situaciones o eventos del chiste que son raros o ilógicos en el texto. Ejemplo: *No entiendo qué tiene que ver lo de parado con el número de zapato que necesita, ¿por qué dice eso?*
- e) Ambigüedad: Menciona que la información del texto se puede entender o interpretar de más de una forma y explica cuáles son las dos formas de interpretación. Ejemplo: *Porque Juanito piensa que es largo de que su nombre es muy largo en vez de que su nombre es Largo.*
- f) Nuevas ideas: Aporta nuevas ideas al contenido del chiste para mejorarlo. Ejemplo: *Le quitaría lo de "qué mala suerte" porque si al niño le ponen lentes, si los necesita no es mala suerte, es buena suerte.*
- g) Juicio moral: Hace un juicio moral sobre las acciones o temática del texto. Ejemplo: *Es un chiste medio grosero porque dice que su hermano es un animal.*
- h) Juicio de verdad: Realiza un juicio sobre la falsedad o veracidad de los eventos que ocurren en el texto. Ejemplo: *El vendedor pensó otra cosa y los cocodrilos no pueden usar bolsas.*

2.8.2. Respuestas de forma.

Dentro de esta categoría se encuentran aquellas respuestas en las que los niños mencionaban aspectos sobre la manera en la que está formado el chiste, sin hacer alusión al contenido del mismo. Bajo esta categoría aparecieron diferentes subcategorías:

- a) Estructura: el niño menciona alguna estructura del texto como el inicio, final, personajes, pregunta, diálogo, narrador, etc. Ejemplo: *Hace falta coherencia en el diálogo.*
- b) Longitud del texto: Indica que hay diferencias debidas a la longitud del texto. Ejemplo: *Es chistoso para los niños porque es corto y divertido.*

- c) Expresividad del hablante: Señala la manera en la que es narrado el texto. Ejemplo: *Hablaba muy lento así normal, sin nada.*
- d) Género textual: Menciona algún tipo de género textual. Ejemplo: *Es un chiste sarcástico y sencillo de entender.*
- e) Elementos lingüísticos: Menciona elementos lingüísticos menores a una estructura textual presentes en el texto como: marcas gráficas, letras, palabras etc. Ejemplo: *Lo supe porque la palabra tiene dos significados.*
- f) Incongruencia: Señala que existe incongruencia entre elementos estructurales o lingüísticos del texto. Ejemplo: *Responde algo que tiene sentido pero no es a lo que se refería el señor.*
- g) Nuevas ideas: Aporta nuevas ideas sobre los elementos estructurales o lingüísticos del chiste. Ejemplo: *Podrías ponerle otro diálogo para que entonces fuera un buen chiste.*
- h) Ambigüedad: Indica que existe ambigüedad entre elementos estructurales o lingüísticos del texto y señala las dos interpretaciones. Ejemplo: *la respuesta tiene dos significados, "nadar" de "nada" y "nadar" de "agua".*

2.8.3. Respuestas de actuación.

En esta categoría se concentraron las respuestas en las que el participante hacía referencia a la relación e impacto que el chiste puede causar en el auditorio. Se dividió en las siguientes subcategorías:

- a) Impacto en el auditorio: el niño hace referencia al impacto que tiene la narración en una potencial audiencia. Ejemplo: *Es un buen chiste porque hace reír a las personas.*
- b) Edad: Señala que el chiste se encuentra dirigido a un público de una edad determinada. Ejemplo: *Es un buen chiste para los niños porque da risa, este chiste siempre lo andan contando.*
- c) Gusto personal: Menciona si el chiste fue o no de su agrado. Ejemplo: *Es chistoso para mí porque me hizo reír.*

d) Comprensibilidad: Habla sobre si el chiste es comprensible o no. Ejemplo:

No le entendí, aunque me imagino que es de doble sentido.

A lo largo de este capítulo se han mencionado las decisiones metodológicas que se llevaron a cabo para la realización de este estudio. Será en el siguiente capítulo donde se comente el análisis de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se encuentran los resultados del análisis realizado a las respuestas de los participantes de 2° de primaria, 5° de primaria y 2° de secundaria con la finalidad de observar la reflexión que los niños y adolescentes son capaces de hacer sobre el humor y, específicamente, sobre el chiste.

En primer lugar se presentan los resultados de las respuestas que los niños de cada grado dieron al señalar si los textos escuchados eran chistes o no chistes. Después se encuentran los datos que permitieron observar si existían diferencias en las respuestas que daban los participantes del estudio dependiendo de si se trataba de chistes sintácticos o léxicos. En el tercer apartado se presentan las respuestas de los niños en relación con la posición del conector y disyuntor en los chistes. Finalmente, en el cuarto apartado se concentran las respuestas que los participantes dieron en cada texto escuchado de acuerdo con las categorías de forma, contenido y actuación, así como en relación con las sub-categorías previamente establecidas (véase punto 2.9).

Es importante señalar que en el análisis para los primeros tres apartados sólo fueron cuantificadas las respuestas de los niños cuando éstos mostraban que habían comprendido los chistes. Dicha comprensión fue posible de determinar mediante las respuestas en las que debían justificar por qué el texto era o no era un chiste, como se señalará más adelante. En cuanto al último apartado, se cuantificaron todas las respuestas que dieron los niños, independientemente de si habían comprendido o no el chiste.

3.1 Resultados para la distinción entre chistes y no chistes

Como se recordará, la tarea a la que se enfrentaron los niños consistía en decir en primer lugar si el texto escuchado era o no un chiste (al respecto véase el punto 2.7.). Dado que el instrumento estaba dividido en chistes verbales (aquellos que cuentan con la existencia de un marcador lexicalizado específico - disyuntor - que puede estar en cualquier segmento del texto y que marca cuando menos dos

significados) y no chistes (chistes a los que se les había modificado el disyuntor para no permitir la interpretación ambigua), era importante determinar si los niños eran capaces de distinguir entre estos dos tipos de textos. No obstante, al analizar las respuestas de los niños en relación con este punto no sólo era importante observar cuántos niños por grado respondían “sí” al escuchar los chistes y cuántos respondían “no” a los no chistes (respuestas correctas), sino que también era necesario ver las justificaciones que daban a su elección con la finalidad de poder determinar si los niños realmente habían comprendido los chistes. Para aclarar lo anterior, obsérvese el siguiente ejemplo con el chiste número 4, que versa así:

En una zapatería el vendedor pregunta:
-¿Qué número tiene de pie?
-El mismo que de sentado

Ante el chiste anterior, Pablo (2° de primaria) responde:

Sí es un chiste porque se pareció a cuando le dijo que cuánto mide su pie y dijo “pues el mismo que de sentado”, porque agarra un zapato y nada más mide eso.

Como puede observarse por su respuesta, Pablo no comprendió la ambigüedad de la frase *tiene de pie*. Es decir, aunque haya dicho correctamente que el texto es un chiste, su respuesta no puede ser cuantificada como correcta.

Dado que en el trabajo fueron muy frecuentes las respuestas como la que se ejemplificó, se decidió tomar como correcta sólo aquella respuesta que respondiera de manera acertada a la pregunta “¿Es un chiste?” y en donde por la justificación dada por el participante fuera evidente que había comprendido el chiste. Entre estas respuestas tenemos las siguientes:

No le entiendo cuando le responde “que de sentado” y el vendedor como le pregunta al señor qué número es de pie. O más bien el señor le tiene que decir al vendedor de qué número calza o que sepa el señor de qué número calza y para traérselo (Bárbara, 5°).

Es un chiste, me fijé en lo que dice el señor porque dijo que era su mismo número parado que sentado (Miguel 2° secundaria).

De esta manera, los resultados obtenidos a la pregunta “¿Es un chiste?” por parte de los participantes pueden observarse en la Figura 1.

Figura 1. Respuestas correctas por grado ante los chistes presentados

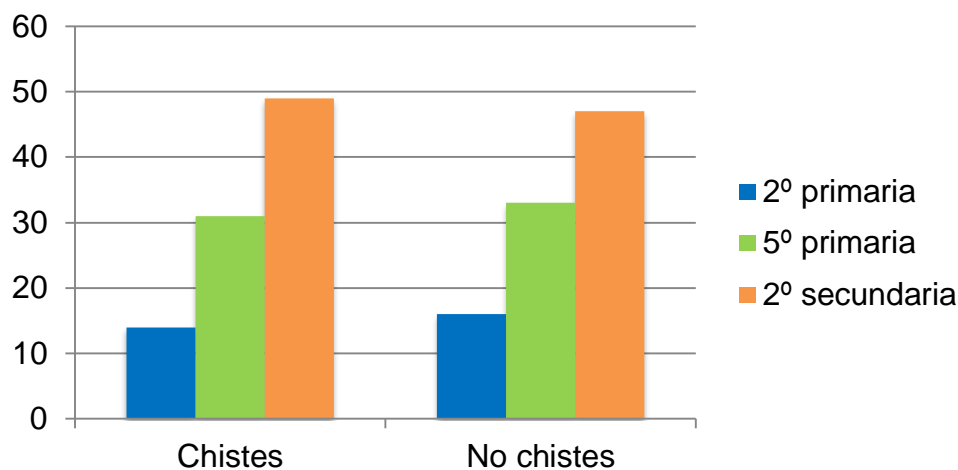


Figura 1. Cantidad de respuestas para todos los textos (chistes y no) por grupo. (Eje de la “x” muestra los chistes y no y el de la “y” la cantidad de respuestas).

Como se puede observar en la gráfica, existe una notable diferencia entre la cantidad de respuestas acertadas entre los niños de 2° de primaria, 5° primaria y los de 2° de secundaria tanto en los chistes como en los no chistes, dado que los niños mayores tienen más aciertos que los menores. Dicha diferencia por edad fue significativa de acuerdo con la prueba *T de Student* tanto para los chistes 2° de primaria vs. 5° de primaria ($t = -2.973$, $gl = 26$, $sig. = .006$), 2° de primaria vs. 2° secundaria ($t = -8.062$, $gl = 26$, $sig. = .000$) y 5° de primaria vs. 2° secundaria ($t = -3.551$, $gl = 26$, $sig. = .001$) como para los no chistes en el caso de 2° de primaria vs. 5° de primaria ($t = -2.696$, $gl = 26$, $sig. = .012$), 2° de primaria vs. 2° secundaria ($t = -6.866$, $gl = 26$, $sig. = .000$) y 5° de primaria vs. 2° de secundaria ($t = -2.530$, $gl = 26$, $sig. = .018$). Lo anterior sugiere una marcada tendencia en la cantidad de respuestas acertadas en 5° de primaria y 2° secundaria, pudiendo observar que efectivamente a mayor grado escolar hay una mayor capacidad de reflexión metalingüística sobre lo que hace que un texto sea un chiste o un no chiste.

3.2 Resultados por Tipo de Estructura del Chiste (Léxico vs. Sintáctico)

El objetivo de la segunda parte del análisis consistió en observar si existían diferencias en las respuestas que daban los participantes del estudio dependiendo de si se trataba de chistes sintácticos o léxicos. Como se recordará, los chistes sintácticos son los que poseen una ambigüedad que se basa en la estructura sintáctica de la oración y los léxicos son aquellos en los que tanto el conector como el disyuntor están basados en una ambigüedad semántica.

Para el análisis de las respuestas de los niños en lo que se refiere a este apartado, se tomaron en consideración únicamente las respuestas que los niños dieron ante los chistes. Por lo anterior, al igual que en el punto anterior (3.1), fue necesario observar las justificaciones que daban los niños ante cada uno de los chistes para de esta manera poder establecer si habían comprendido la ambigüedad de los chistes derivada de la estructura sintáctica o de la palabra misma. Obsérvese la respuesta de algunos participantes ante el chiste 1 (chiste léxico):

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

Sí es un chiste porque le preguntó al pececito “¿qué hace tu papá?” y él le dijo “pues nada” porque él no hace nada, parece que está dormido (Elisa, 2º primaria).

Como se puede observar en la respuesta de Elisa, es evidente que no comprendió el doble significado de la palabra *nada* en el chiste. Por lo tanto, a pesar de que haya indicado que el texto es un chiste, su respuesta no puede ser cuantificada como correcta.

Debido a ejemplos como el anterior, sólo se tomaron como acertadas aquellas respuestas en las que las justificaciones dadas por el participante mostraran que había comprendido el doble significado de los chistes, como se observa en los siguientes ejemplos:

Te da gracia porque el amigo le contesta que su papá nada en el agua, bueno es lo que hacen los peces, o no hace nada de no hace nada (Stefan, 5° primaria)

Porque cuando dice “nada” tiene doble sentido, el verbo nadar y el hacer nada (Alejandra, 2° secundaria)

Los resultados del análisis pueden observarse en la Figura 2.

Figura 2. Respuestas a chistes léxicos y sintácticos por grado

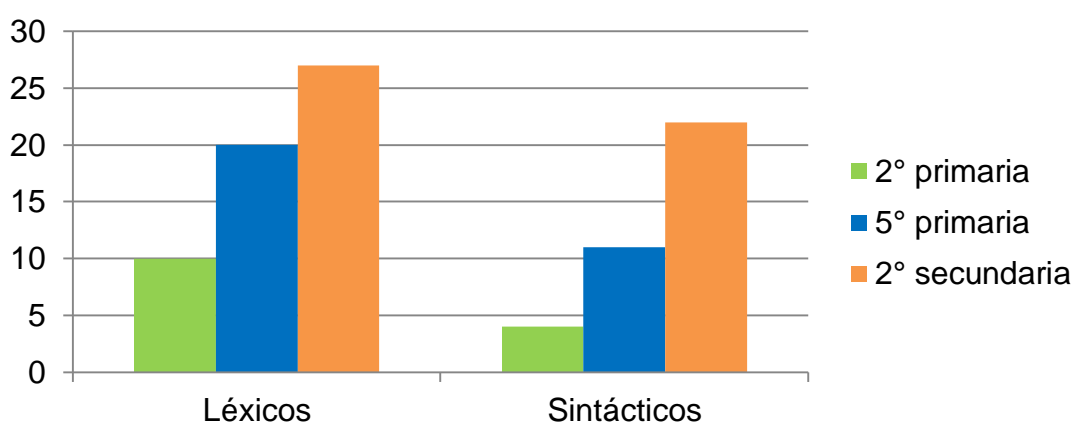


Figura 2. Cantidad de respuestas acertadas para los chistes (chistes léxicos y sintácticos) por grupo. (Eje de la “x” muestra los chistes léxicos y sintácticos y el de la “y” la cantidad de respuestas).

En la figura anterior se puede observar que en los tres grados escolares hay mayor respuesta en los chistes léxicos que en los sintácticos. Sin embargo, al utilizar la Prueba *T de Student* para verificar lo anterior, se encontró que en el caso de las respuestas de los participantes de 2° de primaria ($t = .000$, $gl = 13$, $sig = 1.000$), no hay una diferencia significativa entre los chistes léxicos y los sintácticos, mientras que en el caso de las respuestas dadas por los participantes de 5° de primaria esta diferencia sí es significativa a favor de los léxicos ($t = 2.188$, $gl = 13$, $sig = 0.047$). Por su parte, en el caso de las respuestas de los participantes de 2° de

secundaria ($t= 1.794$, $gl= 13$, $sig= .096$), tampoco hubo diferencia significativa entre los chistes léxicos y los sintácticos.

Como se puede observar, la cantidad de respuestas acertadas, tanto en los chistes de tipo léxico como los de tipo sintáctico en los participantes de 2° de secundaria, presenta poca diferencia entre ambos tipos, razón por la cual la diferencia no es significativa como en el caso de 5° de primaria. Lo anterior puede deberse a que en los niños de 2° primaria y 5° primaria el tipo de chiste (sintáctico o léxico) influye en la capacidad para reflexionar sobre el mismo. En cambio, los niños mayores de 2° secundaria son capaces de identificar el elemento ambiguo de los chistes independientemente de su estructura y reflexionar sobre los mismos. Ello muestra una mayor capacidad lingüística que en los niños menores.

Por otra parte, una comparación entre edades permite observar que los niños de 2° de primaria demuestran una menor capacidad para reflexionar sobre los chistes, tanto en los de tipo léxico como en los de tipo sintáctico, en comparación con los de 5° de primaria y 2° secundaria.

A su vez, los de 2° primaria, en comparación con los participantes de 5° de primaria, tienen una mejor reflexión en los chistes tanto léxicos como sintácticos. Para comprobar si las diferencias entre edades eran significativas, se utilizó la Prueba *T de Student*, que mostró que las diferencias en los chistes de tipo léxico no fueron significativas al comparar 2° de primaria vs. 5° primaria ($t= .000$, $gl= 13$, $sig= 1.000$), pero en los de tipo sintáctico sí ($t= 2.553$, $gl= 27$, $sig.= .017$). A su vez, al comparar 2° de primaria vs. 2° de secundaria se observaron diferencias significativas tanto en los chistes léxicos ($t= -5.871$, $gl= 26$, $sig= .000$), como en los sintácticos ($t= -6.026$, $gl= 26$, $sig= .000$). Finalmente, al comparar las respuestas de los participantes de 5° de primaria vs. 2° secundaria se encontró que tanto en los chistes léxicos ($t= -2.333$, $gl= 26$, $sig= .028$), como en los sintácticos ($t= -2.855$, $gl= 26$, $sig= .008$), hay diferencias significativas.

Todo lo anterior sugiere que en los primeros años de la escolaridad no existe un crecimiento importante en la comprensión de chistes léxicos y que éste se da a partir de 5° de primaria. Además, se observa una relación importante entre el grado escolar y la capacidad para interpretar chistes sintácticos.

3.3. Resultados del Análisis por la Posición del Conector y Disyuntor.

La tercera parte del análisis consistió en observar si existían diferencias en las respuestas que daban los participantes del estudio en función de la posición del conector y disyuntor dentro del chiste. Lo anterior fue dado que, como se recordará, los chistes verbales están formados por un *conector*, que es cualquier segmento del texto al cual se le pueden asignar dos significados diferentes, y por un *disyuntor*, que juega con ese elemento ambiguo causando el paso de una de las posibles interpretaciones a otra, por lo que los chistes verbales pueden presentar variaciones de acuerdo con la posición de estos elementos.

Para poder analizar las respuestas de los niños en lo que se refiere al presente apartado, sólo se tomaron en consideración las respuestas que los niños dieron ante los chistes.

Por esta razón, al igual que en los puntos anteriores (3.1 y 3.2), fue necesario observar las justificaciones que daban ante cada uno de los chistes para de esta manera, establecer si los habían comprendido (tanto los chistes que tuvieron el conector y el disyuntor en el mismo lugar como los que presentan estos elementos separados).

Así, nuevamente sólo se consideraron como correctas aquellas respuestas en las que las justificaciones dadas por el participante respondieran de manera acertada a la pregunta “¿Es un chiste?” dejando ver que efectivamente habían comprendido el chiste.

Los resultados obtenidos a la pregunta “¿Es un chiste?” por parte de los participantes en relación con los chistes en los que el conector y disyuntor están en igual o diferente posición pueden observarse en la Figura 3.

Figura 3.Diferencia por grado de acuerdo con la posición del conector y disyuntor en chistes

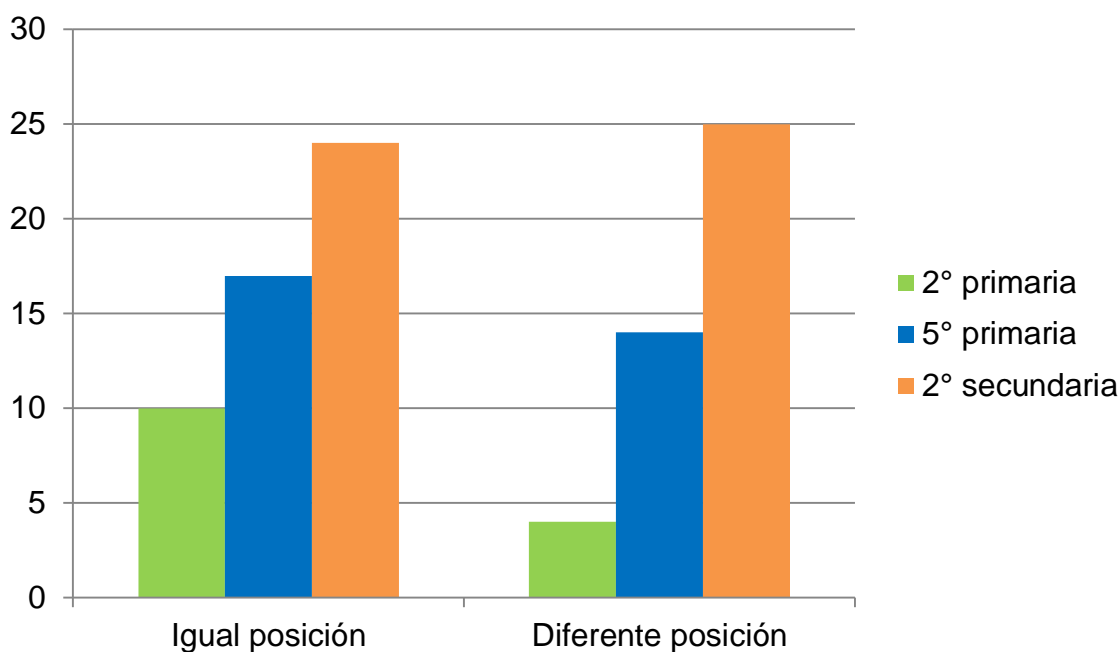


Figura 3. Cantidad de respuestas acertadas para los chistes en relación con la posición (igual posición o diferente posición) de los elementos del chiste (conector y disyuntor) por grupo. (Eje de la “x” muestra la posición de los elementos del chiste y el de la “y” la cantidad de respuestas).

En la figura anterior, se aprecia un crecimiento entre 2° y 5° de primaria y 2° de secundaria en el tipo de reflexiones que realizan los niños de los chistes donde el conector y disyuntor se encuentran en la misma posición. Dicha diferencia sólo resultó ser significativa al comparar 2° de primaria vs. 2° secundaria ($t = -3.942$, $gl = 26$, $sig. = .001$) y 5° de primaria vs. 2° de secundaria ($t = -2.222$, $gl = 26$, $sig. = .035$). El hecho de que la diferencia entre 2° y 5° de primaria no haya sido significativa ($t = -1.729$, $gl = 26$, $sig. = .096$) sugiere que en ambos grados hay una dificultad para reflexionar sobre los chistes cuyos elementos se encuentran en la misma posición.

Los siguientes ejemplos muestran algunas de las respuestas dadas ante un chiste de tipo sintáctico con el conector y disyuntor en la misma posición (chiste 3), el cual se incluye a continuación:

Chiste 3

Una señora entra en una tienda elegante y pregunta:

-¿Tiene bolsas de cocodrilo?

-Depende, señora. Dígame, ¿cómo le gustan a su cocodrilo?

Sí es un chiste porque dice una señora le dice que “¿si tiene bolsas de cocodrilo?”, “depende cómo que le gustaría a su cocodrilo”, o sea depende cómo quiera la bolsa de cocodrilo” (Diego, 2° de primaria).

El señor que está en la tienda elegante se confundió y cree que la bolsa es para su cocodrilo y no para ella (Fátima, 5° de primaria).

Está muy bien hecho, cuando dice “cómo le gustan a su cocodrilo”. En realidad la persona quiere una bolsa de piel de cocodrilo y no una para su cocodrilo (Arturo, 2° de secundaria).

Por otro lado, se observa que aquellos chistes donde el conector y el disyuntor se encuentran en diferente posición, las respuestas de los niños de 8° nuevamente fueron significativamente mayores a las respuestas dadas por los de 5° de primaria ($t = -3.294$, $gl = 26$, $sig. = .004$) y éstas a su vez fueron significativamente mayores a las de los niños de 2° de primaria ($t = -2.924$, $gl = 26$, $sig. = .007$). Lo anterior sugiere nuevamente un crecimiento en la capacidad para reflexionar sobre los chistes durante los años escolares.

Obsérvense las siguientes respuestas ante un chiste de tipo léxico con el conector y disyuntor en posición diferente (chiste 2):

Chiste 2

Entra un nuevo maestro al salón y se presenta:

-Buenos días, mi nombre es Largo.

Interrumpe Juanito y dice:

-No importa, tenemos tiempo.

Sí es un chiste porque dice que se llama Largo y eso es chistoso (Daniela, 2° de primaria).

Malinterpretó la pregunta, contestó otra cosa, no es a lo que se refiere el maestro, pues se llama Largo, porque pensó que el nombre era largo, así grande (Mateo, 5° de primaria).

Aunque es un chiste tonto, lo supe que sí era un chiste porque el profesor le dijo que se llamaba Largo y Juanito creyó que su nombre era muy largo (Fernanda, 2° de secundaria).

Al comparar los chistes con igual y diferente posición por grado, se encontró que en el caso de 2° de primaria sí hay una diferencia significativa entre los chistes en los que el conector y disyuntor se encuentran en igual posición y los que se encuentran en diferente posición a favor de los que tienen el conector y el disyuntor en la misma posición ($t= 2.104$, $gl= 13$, $sig= .055$). No obstante, se observa que tanto en el caso de 5° de primaria ($t= 1.439$, $gl= 13$, $sig= .174$), como en el de 2° de secundaria ($t= -.434$, $gl= 13$, $sig.= .671$), esta diferencia no es significativa. Lo anterior sugiere que para los niños de 2° de primaria la posición del conector y disyuntor es crucial para la comprensión de los chistes, mientras que deja de serlo para los niños mayores. El hecho de que el conector y el disyuntor estén en la misma posición parece favorecer la comprensión más temprana de los chistes.

3.4 Análisis de las Respuestas de Contenido, Forma y Actuación

Por último, el presente apartado incluye el análisis de los tipos de respuestas que dieron los participantes para cada uno de los textos presentados, independientemente de si eran chistes o no. Como se recordará, las respuestas de los participantes fueron clasificadas en tres categorías: forma, contenido y actuación, cada una con sus sub-categorías como se explicó en el capítulo anterior en el punto 2.9.

Con la finalidad de observar todos los tipos de reflexiones metalingüísticas que eran capaces de hacer los participantes, para esta parte del análisis se cuantificaron todas las respuestas, independientemente de si eran correctas o no y de si los niños habían comprendido el chiste o no. Los resultados obtenidos al cuantificar las respuestas de los participantes en relación con las tres grandes categorías (contenido, forma y actuación) se muestran en la Figura 4.

Figura 4. Cantidad total de respuestas de contenido, forma y actuación ante chistes y no por grado

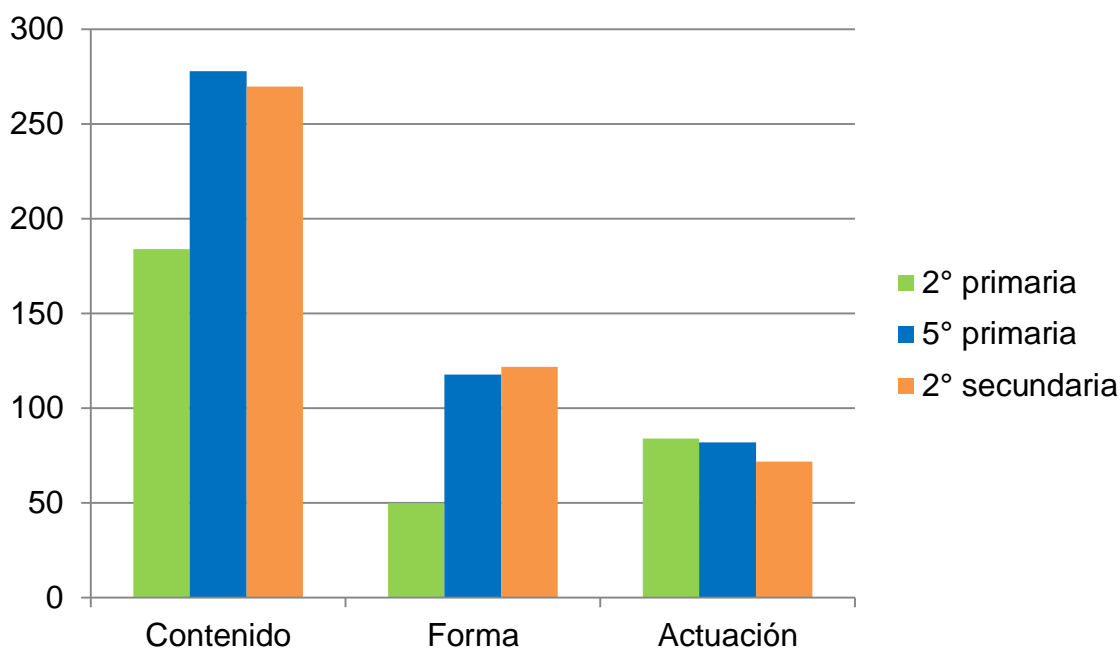


Figura 4. Cantidad de respuestas totales para los chistes y no de acuerdo a las tres categorías (forma, contenido y actuación) por grupo. (El eje de la “x” muestra las tres grandes categorías y el de la “y” la cantidad de respuestas).

La figura anterior muestra que las respuestas para los chistes y no chistes son más frecuentes en la categoría de contenido, seguidas por la de forma y finalmente por la de actuación en todos los grados a comparar. Lo anterior parece sugerir que la categoría de contenido es de más fácil producción de respuestas que las de forma y actuación, lo que se encuentra relacionado con el probable hecho de que por el tipo de chistes, los argumentos que emplean los participantes se encuentran centrados más en la reflexión que realizan sobre los eventos y la trama de los mismos que sobre las diferencias de forma o de actuación. Esto no es de sorprender, dado que los chistes y no chistes se distinguen de manera importante por su longitud o estructura, sino más bien por el contenido.

Por otro lado, se puede observar que existe una clara diferencia en relación con la cantidad de respuestas para las categorías de contenido por el grado

escolar. Sin embargo, en las respuestas de actuación no parece haber diferencia alguna en la cantidad de respuestas dadas por los participantes de los diferentes grados. El análisis estadístico de las respuestas dadas por los participantes de cada grado en relación con la categoría de contenido, forma y actuación por medio de la prueba *T de Student* señaló lo siguiente. En cuanto a las respuestas de *contenido*, se observó que en el caso de 2° de primaria vs. 5° de primaria ($t = -4.532$, $gl = 26$, $sig. = .000$) y 2° de primaria vs. 2° de secundaria ($t = -4.151$, $gl = 26$, $sig. = .000$) las diferencias entre las respuestas resultaron ser significativas, pero en el caso de 5° de primaria vs. 2° de secundaria ($t = .373$, $gl = 26$, $sig. = .712$), éstas no lo son. En relación con las respuestas de *forma* se encontró que en el caso de 2° de primaria vs. 5° de primaria ($t = -3.039$, $gl = 26$, $sig. = .005$), así como de 2° de primaria vs. 2° de secundaria ($t = -3.426$, $gl = 26$, $sig. = .002$) sí hay una diferencia significativa, mientras que en el caso de 5° de primaria vs. 2° de secundaria ($t = -.627$, $gl = 26$, $sig. = .536$), no la hay. Finalmente, al comparar la categoría de *actuación* entre 2° de primaria y 5° de primaria ($t = .163$, $gl = 26$, $sig. = .872$), 2° de primaria y 2° de secundaria ($t = .676$, $gl = 26$, $sig. = .505$) y 5° de primaria y 2° de secundaria ($t = .392$, $gl = 26$, $sig. = .698$) no se encuentra una diferencia significativa en ninguno de los casos.

Los datos anteriores indican que existe un desarrollo importante en la capacidad para dar respuestas de contenido y forma entre 2° de primaria y 5° de primaria, es decir, para reflexionar sobre la incongruencia de los chistes (contenido) y sobre los elementos que lo componen como texto (forma). No obstante, a partir de 5° de primaria este crecimiento ya no es tan evidente.

Por su parte, las respuestas de actuación fueron menos frecuentes en los tres grados y no mostraron un desarrollo, lo cual posiblemente esté relacionado con el hecho de que los chistes presentados a los participantes fueron muy cortos. Lo anterior no permitió que hubiera una reflexión sobre la actuación como sobre el contenido de los mismos. Los niños centraron sus argumentos en justificar a través del contenido mismo, si el chiste era o no gracioso, al ubicar el *punch line* o *punto de quiebre*, que es lo que hace gracioso al chiste, explicando así la incongruencia

generada. Estos resultados no coinciden con los encontrados por Torres (2011) con chistes referenciales. Sin embargo, estas diferencias pueden deberse a que dadas las características de los chistes analizados en este trabajo (chistes léxicos), no era necesario que los niños reflexionaran sobre la actuación para argumentar diferencias entre chistes y no chistes.

Por otro lado, también se analizaron las respuestas a los chistes en relación con las sub-categorías previamente establecidas, como se explicaron en el apartado 2.9 del capítulo 2. El análisis de las respuestas de **contenido**, que como se recordará son aquellas que hacen referencia al contenido del texto, en relación con sus sub-categorías, se muestra en la Figura 5.

Figura 5. Respuestas de contenido por grado

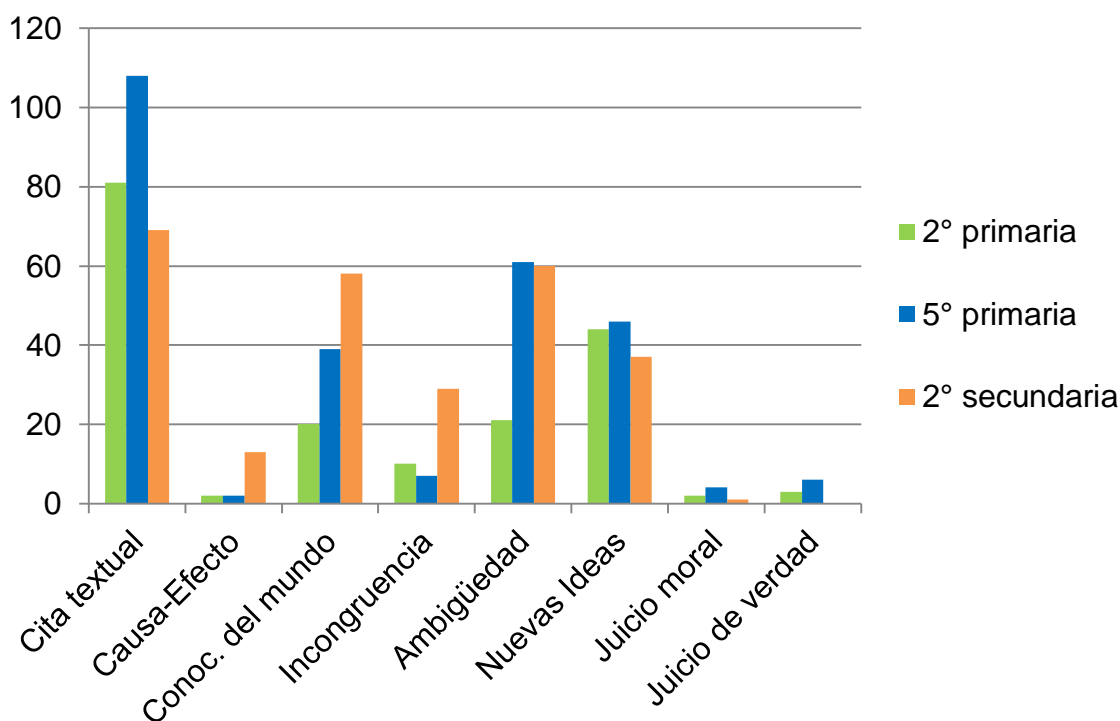


Figura 5. Cantidad de respuestas de contenido por grupo. (Eje de la “x” muestra las sub-categorías de contenido y el de la “y” la cantidad de respuestas).

En la figura anterior se observa una mayor cantidad de respuestas de contenido en las sub-categorías de *cita textual* (citar algunas partes de la narración), *conocimiento del mundo* (emplear la experiencia personal para dar una razón),

ambigüedad (mencionar que algunas situaciones la información se pueden entender o interpretar de una o más maneras), y *nuevas ideas* (aportar nuevas ideas al contenido del chiste para mejorarlo) en todos los grados. Por otro lado, también se aprecia un claro incremento en la cantidad de respuestas en todas las sub-categorías de contenido al comparar los grados escolares. Sin embargo, al emplear la Prueba *T de Student* se encontraron diferencias significativas en las siguientes sub-categorías:

- Las respuestas de ambigüedad fueron significativamente más frecuentes en los niños de 5º de primaria y 2º de secundaria que en los de 2º de primaria (5º primaria vs. 2º primaria: $t = -3.919$, $gl = 26$, $sig = .001$; 2º secundaria vs. 2º de primaria: $t = -4.192$, $gl = 26$, $sig = .000$), lo que indica que durante los años de escolaridad temprana se adquiere la habilidad para observar que los chistes se basan en un doble significado.

En el siguiente ejemplo en relación al chiste 1, se observa con claridad que Luis de 5º logra identificar el elemento ambiguo en el chiste al explicar que el texto escuchado sí es un chiste *“porque el pececito dice que su papá nada de nadar, puede ser de las dos, es confuso, puedes entender que es de nada o de nadar”*, lo mismo en el caso de Julián de 2º de secundaria quien dice *“porque tiene doble sentido en la respuesta final, puede ser que el pez nade o no haga nada”*. Sin embargo, Gaby de 2º de primaria dice *“la parte graciosa es que el pececito entiende que qué hace su papá y el pececito le contesta que nada porque estaba nadando”*.

- Los niños de 2º secundaria produjeron significativamente más respuestas de causa-efecto ($t = -2.333$, $gl = 26$, $sig = .028$) e incongruencia ($t = -3.420$, $gl = 26$, $sig = .002$) que los niños de 5º y los de 2º de primaria (causa efecto: $t = -2.228$, $gl = 26$, $sig = .035$; incongruencia: ($t = -2.978$, $gl = 26$, $sig = .006$). Obsérvese un ejemplo de algunas de las respuestas ante el chiste 4 en relación con la incongruencia:

El final te hace saber que el vendedor está preguntando por el número de calzado no por si mide lo mismo su pie parado que sentado, es bastante absurdo (Gretel, 2º de secundaria).

Aunque pretende ser un chiste, no es gracioso, es más bien algo bobo que el vendedor le pregunte una cosa y el cliente le responda otra cosa...es muy simple (Andrea, 2º de secundaria).

Dado que las respuestas de este tipo obedecen a argumentos más acertados para comparar chistes de no chistes, se puede decir que durante los años escolares tardíos hay un incremento importante en la capacidad para encontrar argumentos más adecuados para analizar los chistes.

- Los niños de 5º de primaria produjeron significativamente más respuestas de cita textual que los de 2º de primaria ($t= 3.378$, $gl = 26$, $sig = .035$). Esto quiere decir que la estrategia de citar partes del chiste es importante en la infancia media, pero que deja de serlo durante la adolescencia.

A continuación véanse la respuesta de dos participantes de 5º de primaria ante el chiste 1:

Porque dice que se llama Largo, y el niño le dice que “no importa tenemos tiempo”, porque el profesor se llamaba Largo (Santiago, 5º de primaria).

Porque el nombre del maestro es realmente Largo pues el maestro dice que se llama Largo. Lo supe cuando Juanito lo interrumpió y dijo “tenemos tiempo” (Melissa, 5º de primaria).

Lo anterior señala que es tardíamente cuando los jóvenes se percatan de que citar partes del texto en este caso no permite distinguir chistes de no chistes.

- Los niños de 2º de secundaria produjeron significativamente más respuestas que aludían al conocimiento del mundo que los niños de 2º de primaria ($t= -$

2.520, $gl = 26$, $sig = .018$), lo que indica que también hay un crecimiento en las respuestas que hacen uso de conocimientos generales cuando se reflexiona sobre los chistes.

Lo supe porque los caníbales comen gente y cuando le pregunta si ha visto a su hermano (David, 5º de primaria)

No tiene gracia porque es una situación bastante común y cotidiana; yo uso lentes y eso no es gracioso (Diego, 2º de secundaria).

Por otra parte, el análisis de las respuestas de **forma**, que como se recordará eran aquellas respuestas relacionadas con la manera en la que el texto está formado sin hacer alusión al contenido del mismo, se muestran en la Figura 6:

Figura 5. Respuestas de forma por grado

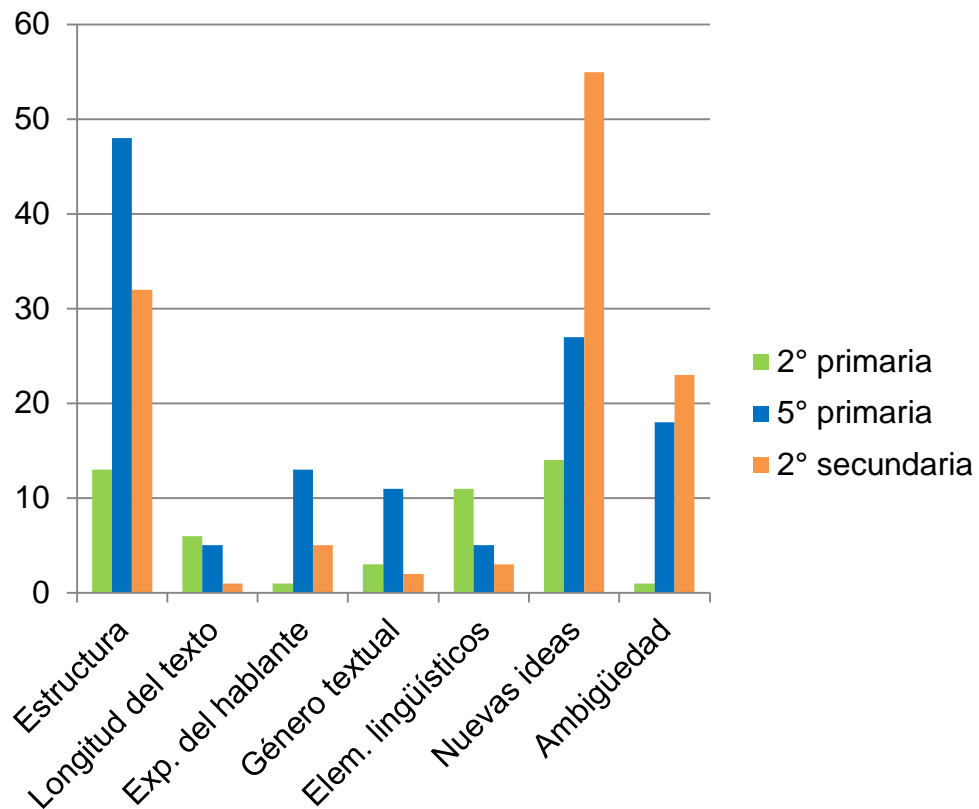


Figura 6. Cantidad de respuestas de forma por grupo. (Eje de la “x” muestra las sub-categorías de forma y el de la “y” la cantidad de respuestas).

Como muestra la figura, en las respuestas de la categoría de forma se observa que en las sub-categorías de *estructura* (se menciona la presencia de la estructura del texto y de algunos elementos textuales) y *nuevas ideas* (aporta nuevas ideas sobre los elementos estructurales del chiste) hay mayor cantidad de respuestas en el caso de 2° y 5° de primaria, mientras que en el caso de los niños de 5° de primaria, las respuestas de *expresividad del hablante* (señalar la manera en la que es narrado el texto), *género textual* (mencionar algún tipo de género textual) y *ambigüedad* (mencionar que algunas palabras o expresiones se pueden entender o interpretar de una o más maneras) son de las más frecuentes. Por su parte, en el caso de los niños de 2° de secundaria, se observa que las subcategorías con mayor cantidad de respuestas son las de *estructura*, *nuevas ideas* y *ambigüedad*.

No obstante, al emplear la *Prueba T de Student* para verificar esta información, únicamente se encontraron diferencias significativas en las siguientes sub-categorías de forma:

- Los niños de 2° de primaria presentan menos respuestas que aluden a la estructura que los de 5° de primaria ($t = -2.954$, $gl = 26$, $sig = .007$) y 2° de secundaria ($t = -2.076$, $gl = 26$, $sig = .048$), lo que indica un crecimiento en la capacidad para reflexionar sobre la estructura de los textos. A continuación se muestran unos ejemplos:

Al escuchar el no-chiste 7, algunos participantes responden:

No tiene las partes de un chiste, el inicio sí lo tiene (Sofía, 5° primaria).

Normalmente un chiste dice algo en medio o al final que te haga reír. En éste no pasa ni dicen algo gracioso (Diego, 2° secundaria).

- Los niños de 2° de primaria presentan menos respuestas que dan cuenta de la ambigüedad presente en el chiste que los de 5° de primaria ($t = -3.683$, $gl = 26$, $sig = .001$) y los de 2° de secundaria ($t = -4.192$, $gl = 26$, $sig = .000$), Por ejemplo, con respecto al chiste 3 la respuesta de algunos participantes fue la siguiente:

Juega con las palabras ya que no existen las bolsas para los cocodrilos (Tania, 5° primaria).

Tiene sentido cuando dice de pie, porque es parado y sentado. Juega con las palabras ya que no existen las bolsas para los cocodrilos (Felipe, 2° secundaria).

Lo anterior indica un crecimiento en la habilidad para reflexionar sobre la presencia de dos significados en el texto y coincide con los resultados obtenidos en la categoría de contenido.

- Los niños de 2° de secundaria presentan una mayor cantidad de respuestas de nuevas ideas que los de 5° de primaria ($t= 2.163$, $gl = 26$, $sig = .040$), y los niños de 2° de primaria ($t= -4.338$, $gl = 26$, $sig = .000$), dato que nuevamente coincide con lo encontrado para la categoría de forma. A continuación un ejemplo:

Si pudiera darse a entender que el caníbal se comió a su hermano mejoraría mucho el chiste (Ma. José, 2° secundaria).

- Los niños de 5° de primaria emplearon muchas más respuestas de expresión del hablante ($t= 3.358$, $gl = 26$, $sig = .002$) que los niños de 2° de primaria, como se muestra a continuación:

Podría haber cambiado el tono de voz o decir otra cosa (Santiago, 5° primaria).

En términos generales los resultados señalan que a mayor grado escolar los niños son cada vez más capaces de reflexionar sobre la presencia de aspectos inherentes al chiste (ambigüedad, nuevas ideas), pero también sobre cómo está formado el chiste (estructura textual y expresión del hablante).

Finalmente, el análisis de las respuestas de **actuación**, que como se recordará son aquellas respuestas en las que el participante hace referencia a la relación e impacto que el chiste puede causar en el auditorio, se muestran en la Figura 7.

Figura 7. Respuestas de actuación por grado

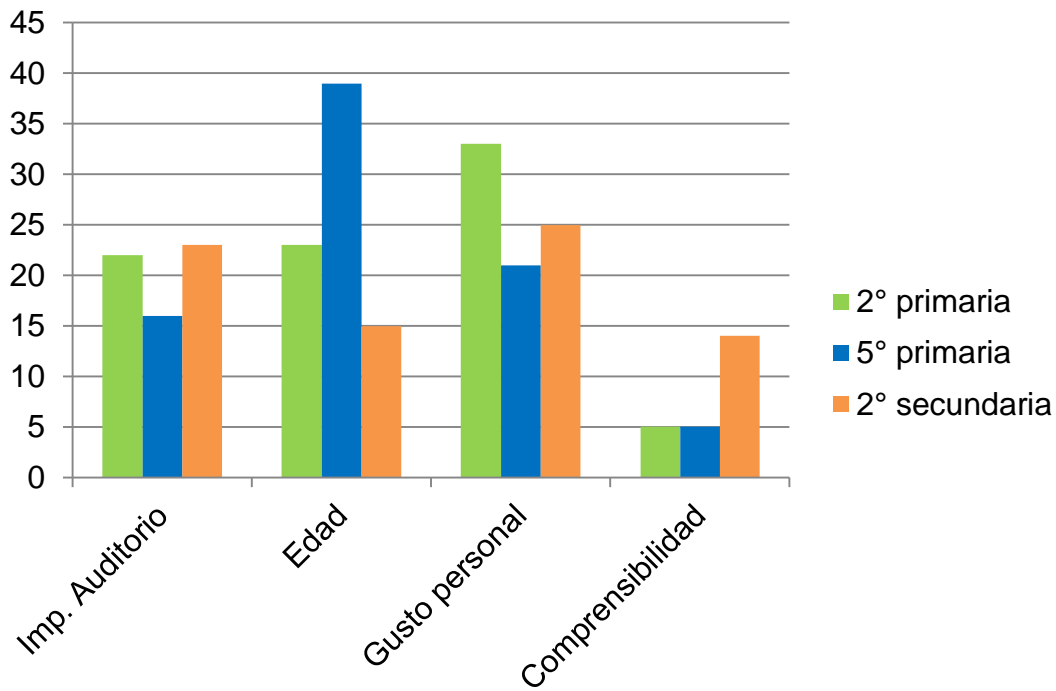


Figura 7. Cantidad de respuestas de actuación por grupo. (Eje de la “x” muestra las sub-categorías de actuación y el de la “y” la cantidad de respuestas).

En la figura anterior se puede observar que las respuestas de los niños de 5° de primaria son más frecuentes en las sub-categorías de *edad* y *gusto personal*, en comparación con los participantes de 2° de primaria, quienes presentaron una mayor frecuencia de respuestas en las sub-categorías de *impacto en el auditorio* (hacer referencia al impacto que tuvo la narración en la audiencia), *edad* (señalar que el chiste se encuentra dirigido a un público de una edad determinada) y *gusto personal* (mencionar si el chiste fue o no de su agrado). Por su parte, los participantes de 2° de secundaria presentaron una mayor cantidad de respuestas en las sub-categorías de *impacto en el auditorio*, *gusto personal* y *comprensibilidad*.

Un análisis estadístico mediante la *Prueba T de Student* mostró diferencias significativas únicamente en dos casos:

- Los niños de 2° y 5° de primaria tuvieron menos respuestas referentes a la comprensibilidad del chiste que los de 2° de secundaria (2° primaria vs 2° secundaria: $t = -2.386$, $gl = 26$, $sig = .025$; 5° de primaria vs. 2° de secundaria: $t = -2.090$, $gl = 26$, $sig = .047$). Obsérvese la siguiente respuesta: *Es un mal chiste porque al principio está muy confuso* (Andrea, 2° secundaria).

Esto indica que considerar a qué tipo de audiencia podría ir dirigido un texto no sólo considerando la edad, sino también los intereses de la misma audiencia, es una habilidad que se adquiere tardíamente, como ha sido señalado por otros autores (Torres, 2011; Hess, 2010).

- Los niños de 5° de primaria presentaron más respuestas de la subcategoría de edad que los de 2° de secundaria ($t = -2.819$, $gl = 26$, $sig = .009$). Lo anterior parece deberse a que los niños de 5° de primaria centran sus argumentos en la persona a la quien irá dirigido el chiste, mientras que los de 2° de secundaria ya toman en consideración otros aspectos como el tipo de auditorio a quien va dirigido, así como la capacidad de comprensión de un potencial auditorio ante el mismo chiste. A continuación un ejemplo:

Es chistoso para niños de mi edad o señoras grandes porque los adolescentes como que no le encuentran la gracia (Bárbara, 5° de primaria).

De manera general, los resultados de la categoría de actuación sugieren que, mientras más grandes son los niños, tienen más capacidad para reflexionar sobre el impacto que el texto tendrá en el auditorio, considerando aspectos como el tema o bien algunas características de la persona quien se va a enfrentar al texto.

En el siguiente capítulo presentaremos las reflexiones finales que se derivan de los resultados encontrados en la investigación.

CAPÍTULO 4

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación se basó en el supuesto de que existe un desarrollo lingüístico a lo largo de los años escolares y, en específico, del el humor. Por ello buscó aportar información sobre algunos de estos aspectos. Se recurrió al análisis de los chistes debido a que consideramos que estos podían ser una extraordinaria herramienta para observar la manera en que se desarrolla la capacidad para reflexionar sobre la presencia del lenguaje no literal.

Por lo tanto y con el fin de describir algunos de los procesos que inciden en la reflexión metalingüística del humor, se realizó un análisis sobre la forma en la que niños y adolescentes de diferentes edades reflexionaban sobre los chistes, concretamente sobre los verbales. Derivado de los resultados obtenidos en la investigación, pudimos llegar a una serie de reflexiones finales que se presentan a continuación.

Con respecto a la primera pregunta de investigación la cual planteaba si existirían diferencias en la capacidad para reflexionar sobre los chistes verbales dependiendo del grado escolar, los resultados indican que sí es así. Los datos del estudio muestran que mientras mayores son los niños son más capaces de identificar los elementos del chiste, así como el elemento ambiguo de los mismos. Además son más capaces de interpretar los chistes correctamente y de darse cuenta de cuándo un texto realmente es un chiste y cuándo no lo es.

Nuestra segunda pregunta de investigación planteaba si existirían diferencias debidas al tipo de chiste verbal (léxico o sintáctico) en la reflexión metalingüística, es decir, si la capacidad para encontrar la ambigüedad en los chistes se desarrolla tempranamente, como es el caso de los chistes más frecuentes y menos complejos en términos lingüísticos y cognitivos (chistes verbales léxicos), que en aquellos que son menos frecuentes y más complejos (chistes verbales sintácticos). Los resultados obtenidos en nuestro análisis nos permiten afirmar que en los niños de 2º primaria y 5º primaria grados el tipo de

chiste (sintáctico o léxico) influyó en la capacidad para reflexionar sobre el mismo, debido a que en ambos casos a los niños les resultó más difícil identificar el elemento ambiguo de los chistes sintácticos y por consecuencia no siempre lograron reflexionar sobre los mismos. En cambio, en los adolescentes de 8° grado el tipo de chiste (léxico o sintáctico) no incidió en su comprensión, lo que señala que los adolescentes ya poseen una mayor capacidad para identificar el elemento ambiguo de los chistes, independientemente de su estructura. Por lo tanto, podemos decir que existe una estrecha relación entre la capacidad para interpretar chistes sintácticos y el grado escolar.

La dificultad para comprender chistes verbales de tipo sintáctico durante los primeros años de la escolaridad puede explicarse de la siguiente manera. En el caso de los chistes de tipo léxico (de adquisición más temprana) es mucho más fácil identificar el elemento ambiguo, puesto que una misma palabra aparece con al menos dos significados. En cambio, en el caso de los chistes verbales de tipo sintáctico, resulta más complicado identificar el elemento ambiguo porque hay más palabras. Para lograrlo, el oyente debe realizar un análisis gramatical más profundo, dado que debe reacomodar las estructuras gramaticales del texto para encontrar y comprender la incongruencia. De acuerdo con Gombert (1992), la habilidad metasintáctica para razonar de manera consciente sobre aspectos sintácticos del lenguaje así como para ejercer el control intencional sobre la aplicación de las reglas gramaticales se adquiere en la infancia tardía.

En lo que se refiere a la tercera pregunta de investigación que buscaba ver si existen diferencias en la capacidad para reflexionar sobre los chistes debidas a la posición de los elementos del chiste (conector y disyuntor), es decir, si la distancia entre el conector y el disyuntor del chiste repercute en el tipo de reflexiones metalingüísticas que pueden hacer los niños, se encontró lo siguiente. Cuando el conector y disyuntor se hallan en la misma posición se favorece la comprensión más temprana de los chistes, mientras que cuando están en diferente posición los niños más pequeños muestran cierta dificultad para reflexionar sobre los chistes. Lo anterior indica que la posición de los elementos del chiste (conector y disyuntor)

resulta crucial para su comprensión sólo en los niños más pequeños (2º primaria de primaria).

Por otra parte, el análisis un poco más profundo de las respuestas que los niños presentaban ante los chistes y los no en relación a las tres categorías en las que éstas fueron clasificadas (contenido, forma y actuación), nos permiten afirmar que entre mayores son los niños, más capaces son de emplear algunos elementos lingüísticos de manera más elaborada para así poder argumentar sus respuestas. Es evidente que existe una creciente capacidad, de acuerdo con el grado escolar, para incluir cada vez más respuestas así como respuestas más variadas de contenido, forma y actuación.

Particularmente, se encontraron más respuestas relacionadas con el contenido, lo que deja ver que en términos generales los argumentos de los niños están más centrados en la reflexión sobre los eventos y la trama de los chistes que sobre la estructura del texto y el impacto que pueda causar en el auditorio. Esto coincide con los resultados de Torres (2011) con chistes referenciales.

Por otro lado, y en contraste con el estudio de Torres (2011), en nuestra investigación fueron muy escasas las respuestas de actuación en los argumentos de los niños. Esto nos lleva a ver que el tipo de chiste también incide en las respuestas de los niños. En el caso de los chistes verbales de nuestro estudio, no era necesario que los niños reflexionaran en el impacto del chiste sobre el auditorio, puesto que la ambigüedad se explicaba con el texto mismo. En cambio, en el caso de los chistes referenciales trabajados por Torres (2011) era importante que los niños hicieran un análisis más profundo de la relación entre el texto y el destinatario a la hora de dar sus respuestas porque el chiste referencial alude a eventos externos al texto mismo.

Un análisis más profundo de las respuestas de los niños de nuestro estudio nos permitió observar que la estrategia más frecuente empleada al reflexionar sobre los textos presentados para decidir si era o no un chiste fue la cita textual ya que la mayoría de los niños recurrió a citar los contenidos de los chistes al

argumentar sus respuestas. Este resultado es similar al encontrado en el estudio de Torres (2011), donde se encontró que en el análisis de los chistes de tipo referencial los niños también recurrieron al uso de citas textuales al momento de argumentar sus respuestas.

En suma, esta investigación permitió corroborar que mientras mayores son los niños, resultan más competentes para reflexionar sobre los chistes, así como para emplear más recursos al argumentar. Con respecto a lo anterior, diversos investigadores del desarrollo infantil (Beal, 1988; Barriga, 2002; Bonitatibus, 1988; Berman, 2004; Tolchinsky, 2004; Hess, 2010; Torres, 2011) han encontrado en sus estudios una creciente relación entre la edad de los niños, la conciencia del interlocutor, el manejo social del lenguaje, así como un mayor dominio de los sentidos figurados, lo cual se corrobora de la misma manera en la presente investigación.

Por otra parte, cabe mencionar algunas limitantes de la presente investigación. Una de ellas reside en la población elegida para el trabajo. Dado que se contó sólo con una población limitada de niños de un solo entorno social, no es posible realizar generalizaciones con respecto a la interpretación de los chistes en relación con el medio social. Por otro lado, sería importante realizar más adelante un análisis más profundo de las implicaciones cognitivas de las respuestas de los niños. No obstante, los resultados de nuestra investigación nos permiten vislumbrar que la comprensión de los chistes no sólo se encuentra relacionada con factores como la edad y el desarrollo lingüístico, sino que además en su adquisición existe una estrecha interrelación con dos aspectos importantes del desarrollo del individuo: la cognición y el medio social. Por lo anterior, esta investigación deja la puerta abierta para, en un futuro, analizar la comprensión del humor desde una perspectiva más comprensiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apte, M.L. (1985). *Humor and Laughter: An Anthropological Approach*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ashkenazi, O. & Ravid, D. (1998). Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness. *Current Psychology of Cognition*, 17, 367-387.
- Attardo, S. (2005). Humor. En J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (Eds.), *Handbook of Pragmatics 2003-2005* (pp. 1-25), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Attardo, S., Baltés, 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.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Beal, C.R. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. En J.W. Astington (Ed.) *Developing Theories of Mind*. (pp. 315-325). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Berman, R.A. (2004). Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. En R.A. Berman (Ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Bonitatibus, G. (1988). What is said and what is meant in referential communication. En J. W. Astington (Ed.) *Developing Theories of Mind* (pp. 326-338). Cambridge MA: Cambridge University Press.

- Cazden, C.B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. En Bruner, J.S., Allison Jolly & Kathy Sylva (Eds.) *Play- Its Role in Development and Evolution* (pp. 603-608). Harmondsworth: Penguin.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*. 12, 328-344.
- Gombert, J. & Ravid, D. (1992). *Metalinguistic Development*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K. (en prensa). Humor stages. En Attardo, S. (Ed.) *The Encyclopaedia of Humor*. Londres: SAGE.
- Hickmann, M. (1986). Psychosocial aspects of language acquisition. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.) *Language Acquisition. Studies in First Language Development*.(pp- 9-29) Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemper, R.L. &Vernooy, A.R. (1993). Metalinguistic awareness in first graders: a qualitative perspective. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 41-57.
- Martin, R.A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. London: Elsevier.
- McGhee, P. (1979). *Humor: It's Origin and Development*, San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- McGhee, P. & Panoutsopoulou, T. (1990). The role of cognitive factors in children's metaphor and humor comprehension. *Child Development*, 3-4, 379-402.

- Menyuk, P. (1988). *Language Development: Knowledge and Use*. Boston MA: Scott Foresman.
- Milosky, L.M. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En G.P. Walach(Ed).*Language Learning Disabilities in School–Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (pp. 275-303). New York: Macmillan.
- Montes, R.G. (1994) El desarrollo de conocimientos metalingüísticos en el niño. En Simate-Welsh, A.S. (Comp.) *Escritos: Semiótica de la Cultura, Segundo Encuentro Nacional de Estudios de la Semiótica*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pexman, P.M. (2008). It´s fascinating research.The cognition of verbal irony.*Current Directions in Psychological Science*,17. 286-290.
- Smith- Cairns, H. (1996).*The Acquisition of Language*. Austin TX: Pro- Ed.
- Tamashiro, R.T. (1979). Children´s Humor: A Developmental View. *The Elementary School Journal*, 80, 68-75.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development.En R.A. Berman (Ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 232-247).Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10, 121-125.
- Torres, M.C. (2011). El desarrollo del humor en los años escolares: el caso de la reflexión metalingüística del chiste. (Tesis inédita de Maestría). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Zipke, M. (2008). Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles. *The Reading Teacher*, 62, 128-137.