

DESARROLLO DEL HUMOR EN LOS AÑOS ESCOLARES: LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DE CHISTES REFERENCIALES¹

Karina Hess Zimmermann

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO, FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es ver cómo niños y jóvenes de edad escolar reflexionan sobre el humor y, específicamente, sobre el chiste. Un chiste es una pequeña anécdota en la que se presenta una situación determinada que se opone –mediante el establecimiento de una incongruencia– a otra situación alternativa, lo que genera un efecto gracioso (Attardo, 2005; Attardo & Chabanne, 1992; Martin, 2007). Dentro de los diferentes tipos de chistes predominan los referenciales, es decir, aquellos basados exclusivamente en el significado del texto y que constan de tres elementos: ambientación, diálogo y punto de quiebre. En este trabajo se analiza la manera en que 42 niños y adolescentes de tres grados escolares (2do, 5to y 8vo, 14 participantes por grado) reflexionan sobre los chistes referenciales. Los resultados señalan diferencias significativas por grado escolar en la capacidad para identificar chistes de no-chistes, así como para argumentar las respuestas.

PALABRAS CLAVE: desarrollo lingüístico tardío, metalenguaje, humor, chiste, chiste referencial

¹ Deseo manifestar mi agradecimiento a María del Carmen Torres Tello por su colaboración en la obtención y sistematización de los datos que aquí se reportan.

ABSTRACT

This study deals with the way in which school-age children and adolescents reflect on humor and, more specifically, on jokes. A joke is a short anecdote in which a determined situation appears opposed –through the establishment of an incongruity– to another alternative situation. This opposition creates a funny or humorous effect (Attardo, 2005; Attardo & Chabanne, 1992; Martin, 2007). There are many different types of jokes, but the most commonly used are referential jokes, i.e. jokes in which humor is based exclusively on the meaning of the text and that include three main elements: orientation, dialogue and punch-line. In this study we examine the way in which 42 children and adolescents (2nd, 5th and 8th Grade, 14 participants per grade) reflect on referential jokes. Results show significant differences between grades in the ability to identify jokes from non-jokes and in the participants' capacity to justify their answers.

KEYWORDS: later language development, metalanguage, humor, jokes, referential jokes

Fecha de recepción del artículo: 30 de julio de 2013
Fecha de recepción de la versión revisada: 26 de mayo de 2014
Fecha de aceptación: 24 de junio de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Karina Hess Zimmermann
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Querétaro
Centro Universitario s/n
Santiago de Querétaro
Querétaro, CP 76010
karinahess@hotmail.com

ANTECEDENTES

El humor en el desarrollo lingüístico tardío

En años recientes se ha reconocido cada vez más que el desarrollo lingüístico es un proceso largo que continúa durante la infancia tardía e incluso más allá de la adolescencia. El desarrollo del lenguaje en los años escolares se caracteriza por la apropiación y especialización de diversas habilidades lingüísticas. Una de ellas, central para este trabajo, es la capacidad para comprender y producir lenguaje no literal, es decir, para observar que el significado de las palabras puede ir más allá de lo que las palabras mismas denotan. Diversos autores han señalado que la adquisición del lenguaje no literal es tardía debido a que los niños deben percatarse de que existe una diferencia entre lo que se dice (las palabras mismas) y lo que se pretende decir (la intención), cuestión que involucra habilidades cognitivas y lingüísticas elaboradas que se empiezan a adquirir a partir de los seis años de edad (Beal, 1988; Bonitatibus, 1988; Hess, 2010; Milosky, 1994; Nippold, 2007).

Uno de los ámbitos de la interacción social donde entra en juego de manera importante el uso del lenguaje no literal es el humor. Martin (2007) define al humor como: a) aquello que hace referencia a cualquier cosa que un individuo haga o diga y que sea percibida como chistosa, tendiendo a provocar la risa en otros; y b) todos aquellos procesos mentales que se emplean para crear y percibir un estímulo chistoso y la respuesta afectiva inmersa en el disfrute de este. Bajo este enfoque la manifestación del humor conlleva la presencia de cuatro elementos primordiales: un contexto social donde ocurre el evento humorístico, un proceso cognitivo-perceptual para comprender el humor, la respuesta emocional al humor y la expresión vocal de la risa.

Por su parte, Attardo (2005) señala que el humor incluye una idea, imagen, texto o evento que es en cierto sentido incongruente, inusual, inesperado, sorprendente o fuera de lo ordinario. Hasta la fecha los estudiosos del humor aún no se han puesto de acuerdo sobre si la sola incongruencia es suficiente para que el humor se dé o si además es necesario que esta sea resuelta de alguna manera para que pueda encontrarse la gracia (al respecto véase Shultz, 1972, y Martin, 2007).

Si bien es de nuestro conocimiento que las primeras manifestaciones humorísticas aparecen desde edades muy tempranas, los estudios del humor infantil coinciden en que es hasta alrededor de los 7-9 años cuando los niños empiezan a

comprender y producir humor verbal, es decir, aquel basado en las palabras mismas. Esto se debe a que durante los años escolares los individuos adquieren cada vez mayores habilidades para realizar inferencias, abstracciones y deducciones que los llevarán a la generación de nuevos significados para las palabras, lo que les permitirá acceder a sentidos no literales como el humor verbal, la metáfora, la polisemia y la ironía, entre otros (Calderón, 2012; Nippold, 2007; Pexman, 2008; Tolchinsky, 2004; Zwiens, 2008).

Por otra parte, si bien sabemos que la comprensión y producción del humor verbal conllevan un proceso largo de adquisición (Ashkenazi & Ravid, 1998; Bernstein, 1986; Crystal, 1996; Ezell & Jarzynka, 1996; McGhee, 1971a; Shultz & Horibe, 1974) debido a que involucra la presencia de habilidades cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas y sociales complejas (Ashkenazi & Ravid, 1998; McGhee, 1971a; Martin, 2007; Semrud-Clikeman & Glass, 2008; Tennison, 1993), existen a la fecha muy pocas investigaciones en el ámbito de la adquisición lingüística que intentan explicar la relación entre el desarrollo del humor y el lenguaje tardío. En ese sentido, el presente trabajo pretende contribuir a este campo tan poco estudiado al intentar establecer la reflexión metalingüística sobre los chistes como una herramienta que puede dar cuenta de manera importante del desarrollo lingüístico y, específicamente, del desarrollo lingüístico tardío.

Desarrollo metalingüístico

Uno de los aspectos más importantes del desarrollo lingüístico tardío, y que será el foco de este trabajo, es la reflexión metalingüística. Esta ha sido definida como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje y su uso, así como para monitorear y planear el procesamiento lingüístico (Gombert, 1992). La reflexión metalingüística no solo involucra la comprensión y producción lingüísticas en un sentido comunicativo, sino también la capacidad para separar la forma del lenguaje de su intención comunicativa con la finalidad de analizarla como una entidad en sí misma (Chaney, 1994; Hess, 2010).

Se ha argumentado que la adquisición de las habilidades metalingüísticas está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo (Smith-Cairns, 1996) y con el medio social (Hess, 2010). En este sentido, diversos autores señalan que la escuela juega un rol muy importante en el desarrollo de la habilidad para reflexionar sobre la lengua oral y escrita (Ashkenazi & Ravid, 1998; Barriga, 2002;

Chaney, 1994; Gombert, 1992; Nippold, 2004). Autores como Barriga (2002), Smith-Cairns (1996) y Chaney (1994) señalan, por su parte, que la habilidad metalingüística se vuelve consciente y explícita durante los años escolares. Sugieren que los niños pequeños en un primer momento son incapaces de separar la forma lingüística del contenido, por lo que muestran dificultades para reflexionar sobre el lenguaje en sí mismo. Sin embargo, durante los años escolares las habilidades metalingüísticas tendrán un crecimiento importante hasta convertirse en una herramienta más para la adquisición de habilidades lingüísticas cada vez más complejas. Además, la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje se dará en todos los niveles lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, discurso) (Gombert, 1992; Hess, 2010; Nippold, 2004).

Desarrollo del humor

El humor es un aspecto universal de la experiencia humana que ocurre en todas las culturas y virtualmente en todos los individuos alrededor del mundo, resultando evidente el rol que juegan las normas culturales y el aprendizaje en cómo se usa el humor dentro de las interacciones sociales (Apte, 1985; Attardo, 2008; Klein, 2003; Martín, 2007; Raskin, 1985). Diversos autores señalan que el desarrollo del humor está relacionado con el desarrollo cognitivo (Bariaud, 1983; Bergen, 2009; Bernstein, 1986; McGhee, 1979), la creatividad (McGhee & Panoutsopoulou, 1990), la competencia social (Bergen, 2003; Ezell & Jarzinka, 1996; Klein & Kuiper, 2006; Masten, 1986; Spector, 1996) y el desarrollo emocional (Bariaud, 1989; Bergen, 2009; Tennison, 1993), así como con una creciente habilidad lingüística (Ashkenazi & Ravid, 1998; Carrel, 1997; Tennison, 1993). Las investigaciones realizadas sobre la apreciación, comprensión y producción del humor dan evidencia además de las importantes funciones que tiene para el adecuado desempeño cognitivo, social y psicológico de la persona (Apte, 1985; Ashkenazi & Ravid, 1998; Howard, 2009; Koller, 1988; Masten, 1986; McGhee, 1971b; Nippold, 2007; Semrud-Clikeman & Glass, 2008; Southam, 2005).

Aunque aún no se ha logrado determinar de manera clara a qué edad los niños empiezan a comprender y producir manifestaciones humorísticas, sabemos que desde los primeros meses de vida los bebés disfrutaban de las sonrisas y risas, así como de los juegos presentes en las interacciones comunicativas con los adultos. No obstante, este tipo de manifestaciones ha sido comúnmente denominado por

los expertos como *gozo*, más que como humor en sí (Bergen, 2009; Falkenberg, 2010; Martin, 2007). Por tanto, la mayoría de los investigadores coincide en que las primeras experiencias con humor como tal surgen alrededor de los dos años de edad, cuando los niños son capaces de representar objetos con esquemas mentales internos, lo que les permitirá jugar con los objetos y las palabras de manera humorística (Bariaud, 1989; Martin, 2007; McGhee, 1979).

Existen diversos autores que sugieren la presencia de etapas en el desarrollo del humor. No obstante, la propuesta predominante en la literatura es la de McGhee (1971a, 1971b, 1979). Este investigador señala que en la adquisición del humor todos los niños pasan por cuatro momentos que van de la mano con las etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget. Así, en la primera etapa (alrededor de los 2 años de edad) el niño tiene sus primeras experiencias con el humor en un contexto de juego con objetos. Esto le permite distorsionar la realidad de manera intencional y comportarse de modo inusual o exagerado para hacer reír a los demás. Durante esta etapa los niños además disfrutan del humor relacionado con el contacto físico (cosquillas, golpearse con objetos, entre otros). Durante la segunda etapa (después de los 2 años y alrededor de los 3), los niños empiezan a jugar con el lenguaje. Se percatan de las características del habla socialmente aceptada para empezar a usar las palabras con la finalidad de crear incongruencias. Así, por ejemplo, les parecerá gracioso darle a un perro el nombre de *gato*. Más tarde, alrededor de los 3 o 4 años, durante la tercera etapa, el niño se da cuenta de que las palabras que usa se refieren a clases de objetos o eventos que comparten ciertas características (Feuerhahn, 1993). El humor en esta fase se basa en la incongruencia que ocurre cuando se violan las características antes mencionadas. Por ejemplo, un niño puede reírse al observar el dibujo de un gato con dos cabezas, sin orejas y que además, en vez de hacer *miau*, haga *mu*. Una nueva forma de juego lingüístico se desarrollará durante esta etapa y la que sigue: la repetición rítmica de palabras y la creación de palabras sin sentido (Apte, 1985; Cazden, 1976; Crystal, 1996; Howard, 2009). Además, los niños disfrutarán del humor que involucra situaciones discrepantes, palabras tabú y temas escatológicos (Bergen, 2009).

Durante los años escolares, en la cuarta etapa, se da un avance muy importante en el desarrollo del humor: los niños pasan del humor no-lingüístico al humor lingüístico o verbal. Así, a partir de los 7 años de edad el niño se da cuenta de que el significado de las palabras puede ser ambiguo, por lo que empieza a disfrutar

del humor que involucra ambigüedad fonológica, morfológica y léxica (Bariaud, 1989; Bernstein, 1986; Ezell & Jarzinka, 1996; Nippold, 2007; Shultz, 1974; Spector, 1996). Además, logra pasar de las explicaciones meramente descriptivas a las interpretativas para comprender los efectos del humor presentes en las relaciones de incongruencia (Bariaud, 1983). Un poco más tarde, alrededor de los 9-10 años, los niños empezarán a disfrutar de un humor más convencionalizado, como las adivinanzas, las frases hechas, los chistes y las bromas. También durante esta etapa inicia la capacidad para comprender la ironía verbal (Dews *et al.*, 1996; Pexman, 2008; Pexman, Glenwright, Krol & James, 2005; Winner & Leekam, 1991) y para reflexionar sobre las bases lingüísticas del humor para poder comprender ambigüedades basadas en la estructura sintáctica (Bernstein, 1986). En esta etapa los niños además aprenden a evaluar los modelos sociales de su cultura, así como las incongruencias lógicas y la ruptura de convenciones sociales con la finalidad de comprender y producir eventos humorísticos (Bariaud, 1989; Feuerhahn, 1993; Southam, 2005). Por último, durante la infancia tardía los niños se vuelven cada vez más capaces de proporcionar explicaciones de mayor calidad sobre el humor y presentan una mejor organización y un estilo más adecuado en sus producciones humorísticas (Ashkenazi & Ravid, 1998).

Más tarde, durante la adolescencia el humor empieza a jugar un rol muy importante para la aceptación social de los individuos. Aquellos que logran relacionarse de manera humorística con sus pares serán mucho más aceptados y se encontrarán más integrados en su grupo social (Klein & Kuiper, 2006; Koller, 1988; Tennison, 1993). Por otra parte, durante la adolescencia los individuos empiezan a aburrirse de memorizar chistes y adivinanzas y prefieren manifestaciones de humor más sofisticadas (Nippold, 2007). Así, predominarán formas humorísticas con temas abstractos y que involucran retos cognitivos mayores, como la ironía. El humor será más espontáneo, creativo, original y menos estereotipado. Las manifestaciones humorísticas que se presentan en forma de ocurrencias o anécdotas espontáneas también serán ampliamente disfrutadas por los jóvenes, especialmente cuando enfatizan conflictos sociales o de índole sexual (Bariaud, 1989; Sanches & Kirshenblatt-Gimblett, 1976). Además, durante la adolescencia las preferencias por una clase de humor sobre otra se individualizarán (Tennison, 1993).

El chiste

Desde una perspectiva psicolingüística, Martin (2007) señala que el humor que ocurre en las interacciones sociales puede dividirse en tres grandes categorías: humor espontáneo (que se crea de manera intencional por parte de los individuos durante la interacción social), humor accidental (eventos que al ocurrir de forma inesperada y sorpresiva provocan gracia) y chistes (anécdotas humorísticas que la gente memoriza y que se transmiten de una persona a otra). Dado que los chistes representan el tipo de humor verbal más frecuente en las interacciones sociales (Martin, 2007), serán tema central de este estudio.

Aunque existen muchas maneras de organizar un texto a manera de chiste (véase, entre otros, Raskin, 1985; Ritchie, 2004, y Davies, 2004), la mayoría de los autores coincide en que un chiste prototípico consta de tres elementos: ambientación, diálogo y punto de quiebre (*punch-line*) (Attardo & Chabanne, 1992; Chafe, 2007; Martin, 2007). La *ambientación* es la parte inicial del chiste con excepción del último enunciado y su función es crear en el oyente ciertas expectativas sobre cómo deberá interpretar la situación que se presenta en el texto. Por su parte, el *diálogo* tiende a ser corto, generalmente se da entre dos personajes y se encuentra inmediatamente antes del punto de quiebre. El *punto de quiebre*, al final del chiste, será el elemento que cambie de manera repentina el significado de la situación planteada, llevando a la persona a una segunda interpretación debido a la incongruencia percibida.

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

- (1) Va una pareja caminando por la calle. Se aparece un asaltante y le dice al hombre:
–¡Su cartera o *su vida*!
El hombre le dice a su mujer:
–Mi vida, ¡vete con el señor!

Los *chistes referenciales*, por su parte, son los que se basan exclusivamente en el significado del texto sin que haya un elemento fonológico, léxico o sintáctico que dispare la segunda interpretación. Un ejemplo de este tipo de chiste es el siguiente:

- (2) Entra una señora a la carnicería y dice:
–Deme esa cabeza de cerdo de ahí.
El carnicero contesta:
–Perdone, señora, pero eso es un espejo.

Dado que los chistes referenciales han sido documentados como los más frecuentes en un amplio número de lenguas (Attardo, 1994), serán objeto de este estudio.

MÉTODO

Objetivo

El objetivo de este estudio es describir la manera en que niños y adolescentes de diferentes grados escolares reflexionan sobre uno de los tipos más comunes de humor verbal: los chistes. Específicamente, esta investigación busca indagar si existe un desarrollo en la capacidad para diferenciar chistes de no-chistes y para identificar los elementos que componen el chiste.

Participantes

Formaron parte del estudio 42 niños y adolescentes de entre 7 y 15 años de edad, pertenecientes al 2do, 5to y 8vo grados de una escuela monolingüe privada de la ciudad de Celaya, Guanajuato. Para cada grado se eligieron 14 niños (7 hombres y 7 mujeres). Con la finalidad de que todos los participantes se enfrentaran a condiciones similares, solo participaron en la investigación aquellos estudiantes que afirmaron no conocer previamente los chistes presentados.

Tareas y procedimiento

A cada participante se le presentó en una sesión individual un total de seis textos: tres chistes referenciales intercalados con tres no-chistes (chistes a los que les

faltaba un elemento esencial: ambientación, diálogo o punto de quiebre). Se controló la longitud de los textos, así como que fueran accesibles para todas las edades en términos de temática y complejidad lingüística (véase Anexo A). A cada participante se le presentó el instrumento de manera oral y escrita. Para la presentación oral se contó con una grabación de los textos contados por una persona considerada por su entorno social como un excelente contador de chistes. Adicionalmente, todos los participantes recibieron las versiones escritas de los chistes con la finalidad de que pudieran regresar al texto y analizarlo a mayor detalle. De esta forma, los participantes escuchaban en un primer momento los seis textos de manera consecutiva. Posteriormente, escuchaban los textos en el mismo orden pero uno por uno y con apoyo de la versión escrita. Después de cada texto se les hacían preguntas por medio de un cuestionario guiado (ver Anexo B). Antes de iniciar el cuestionario, se les preguntaba a los participantes si querían volver a escuchar el texto y se les permitía que lo escucharan las veces que consideraran necesarias.

Análisis de los datos

Las respuestas de los participantes fueron clasificadas en tres tipos principales: de contenido, forma y actuación. Dicha clasificación fue adaptada de la propuesta original de Hess (2010; 2011a; 2011b) para el análisis de la reflexión metalingüística de textos narrativos. Las respuestas de *contenido* son aquellas que hacen referencia a los contenidos del chiste (trama, eventos, relaciones entre los personajes, entre otros), es decir, aluden a una reflexión metasemántica y metatextual. Por su parte, las de *forma* son las respuestas en donde el participante hace un análisis del texto (reflexión metatextual) o de partes del mismo (reflexión metafonológica, metamorfológica y metasintáctica). Se trata de respuestas que no aluden al contenido, sino que se refieren a la manera en que está formado el texto. Finalmente, las respuestas de *actuación* son las que muestran una reflexión del individuo acerca del impacto que tiene el texto sobre un potencial auditorio, es decir, sobre la relación entre el texto y el destinatario (reflexión metapragmática). Para cada uno de estos tipos de respuestas se tuvieron subcategorías no excluyentes entre sí, como se detalla en la Tabla 1.

TABLA 1. Criterios de clasificación para las respuestas

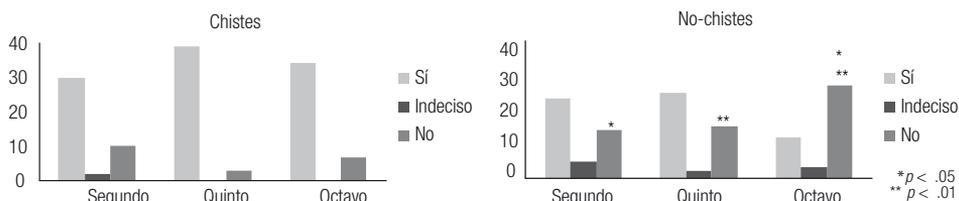
TIPOS DE RESPUESTAS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
RESPUESTAS DE CONTENIDO		
Cita textual	Se citan partes del texto.	<i>El final porque dice "pues vea mi pie y adivine mi nombre completo" y eso es chiste.</i>
Causa-efecto	Hace referencia al porqué o al para qué de una situación o evento que sucede en el chiste.	<i>Pero no dice qué pasa si el sacerdote grita o algo así.</i>
Conocimiento del mundo	Relaciona aspectos del contenido del texto con su experiencia personal.	<i>Es chiste porque que se esconda en el clóset es chistoso.</i>
Incongruencia	Menciona que existe una incongruencia entre eventos o situaciones del chiste.	<i>Porque, ¿qué tiene que ver un bebé para disculparse?</i>
Nuevas ideas	Aporta nuevas ideas de contenido para mejorar el chiste.	<i>Para mejorarlo le pondría que el papá le preguntara "¿qué te dijo la maestra sobre el bebé?"</i>
Juicio moral	Expresa un juicio moral sobre el comportamiento de los personajes o sobre la temática del chiste.	<i>No es chiste cuando pregunta dónde está Dios porque con Dios no se juega y él no puede estar en los chistes.</i>
RESPUESTAS DE FORMA		
Estructura	Hace referencia a la estructura del texto y menciona elementos textuales.	<i>Porque el final da un poco de risa; los diálogos que tienen.</i>
Longitud del texto	Hace referencia a qué tan largo o corto es el texto.	<i>Porque está más larguito.</i>
Expresividad del hablante	Se refiere a la manera en la que es relatado el texto.	<i>Por la forma en que lo cuenta; lo cuenta más alegre como entre riéndose y no.</i>
Género textual	Hace mención a algún tipo de género textual.	<i>Porque es como una narrativa sencilla; no es como un cuento que tiene detalles.</i>
Elementos lingüísticos	Menciona elementos lingüísticos menores a la estructura textual.	<i>Lo pondría entre paréntesis.</i>
Incongruencia	Menciona que existe una incongruencia entre elementos estructurales del texto.	<i>Porque no tiene concordancia la última parte.</i>
Nuevas ideas	Aporta nuevas ideas sobre elementos estructurales del chiste.	<i>Para darle concordancia cambiaría lo primero.</i>
RESPUESTAS DE ACTUACIÓN		
Impacto en el auditorio	Se refiere al impacto que puede tener el texto en las personas que lo escuchan.	<i>Sí puede ser un chiste para otros; les puede dar risa.</i>
Edad	Menciona que el chiste está dirigido a personas de una edad determinada.	<i>Chiste para los chiquitos porque no es grosero.</i>
Gusto personal	Menciona si le gusta o no el chiste o alguna parte de este.	<i>No muy bueno porque se me hace tonto.</i>
Comprensibilidad	Hace referencia a que el chiste es o no comprensible.	<i>No le entendí a todo, así que no sé si sea un chiste.</i>

RESULTADOS

Resultados generales

En esta sección se incluyen todas las respuestas que proporcionaron los participantes ante la pregunta *¿Es o no es un chiste?* Dichas respuestas fueron categorizadas en tres tipos (*sí, no e indeciso*) tanto para los chistes como para los no-chistes. Los resultados se presentan en la Gráfica 1.

GRÁFICA 1. Respuestas de los participantes a la pregunta *¿Es o no es un chiste?* por grado escolar para chistes y no-chistes



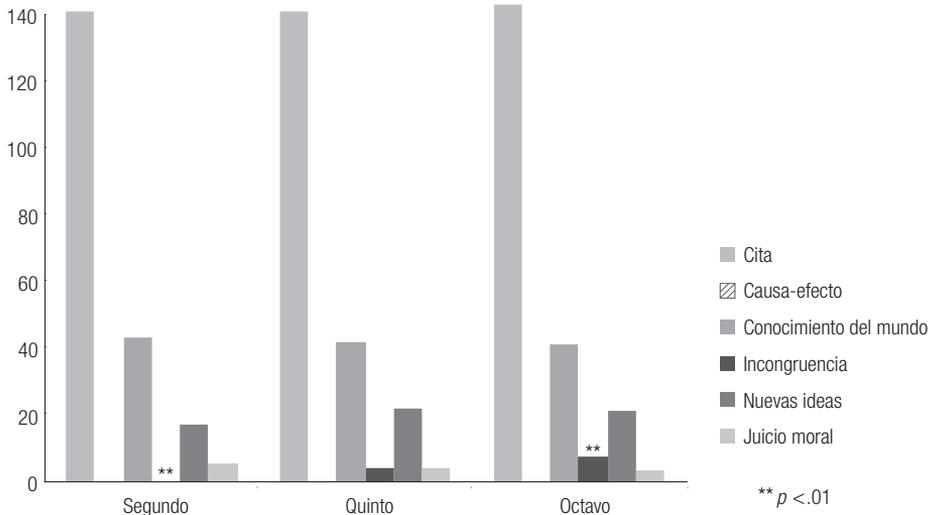
Como puede observarse en la Gráfica 1, la mayoría de los participantes fue capaz de identificar los textos que eran chistes y no se encontraron diferencias significativas por grado. En el caso de los no-chistes, los participantes de 8vo grado mostraron una capacidad significativamente mayor que los menores para observar que se trataba de no-chistes (2do grado: $X^2 = 6.321$, $df = 1$, $p = .012$; 5to grado: $X^2 = 6.761$, $df = 1$, $p = .009$). No se observaron diferencias significativas entre 2do y 5to grados o entre tipos de no-chistes (sin ambientación, diálogo o punto de quiebre).

Resultados por categoría

Respuestas de contenido

El análisis de las respuestas de contenido se muestra en la Gráfica 2.

GRÁFICA 2. Respuestas de contenido para cada subcategoría para todos los textos (chistes y no-chistes) por grado



Como puede observarse, la única diferencia significativa entre grados escolares estuvo presente entre 2do y 8vo grados en la subcategoría de *incongruencia* ($t = -3.606$, $df = 26$, $p = .001$), en donde se hace evidente que los participantes mayores fueron más capaces de reflexionar sobre la incongruencia o falta de incongruencia de los textos.

Un análisis más profundo de las respuestas de contenido mostró otros aspectos interesantes. En lo que se refiere al uso de *citas textuales*, los datos muestran que los participantes de todas las edades citaron contenidos de los textos analizados, pero que lo hicieron con propósitos distintos. En tanto que los niños de 2do grado prefirieron citar el chiste completo para justificar sus respuestas,

- (3) Es chiste porque está gracioso. El profesor le pregunta “Pepito viendo esta patita de pájaro, dime la familia y cuántos hijos puede tener”. [Edgardo, 2do, chiste 1]

los estudiantes mayores de 5to y 8vo grados citaron solo la parte del texto que hace pensar al oyente/lector que el chiste es gracioso o no (por lo general el punto de quiebre):

- (4) a. Es chiste porque hasta el último dice pues vea mi pie y adivínelo. [Raúl, 5to, chiste 1]
b. Es chiste porque Pepito le dice al profe que vea su pie y lo adivine, como lo del pajarito. [Carlos, 8vo, chiste 1]

A su vez, un análisis del *punto de quiebre* señaló que los participantes de los tres grados fueron capaces de identificarlo y hacer comentarios sobre la incongruencia que este genera. No obstante, aparecieron importantes diferencias entre grados cuando los niños se enfrentaron al texto sin punto de quiebre (Texto 2). En este caso, en ausencia de la parte humorística, los participantes más jóvenes intentaron buscar otro elemento dentro del texto que pudiera cumplir con la función de la incongruencia, generalmente el final del chiste:

- (5) a. Es chiste porque le agita el dedo y luego se va al clóset gritando. [Diego, 2do, chiste 2]
b. Es chiste porque salió corriendo a su casa y se escondió en el clóset y porque salir corriendo de una iglesia es chistoso. [Zaira, 2do, chiste 2]
c. Es chiste porque me gustó la manera en que el sacerdote le grita al niño “¿dónde está Dios?” [Víctor, 2do, chiste 2]

en tanto que la mayoría de los estudiantes de 5to y 8vo grados observaron que la parte humorística faltaba en el texto. Para ellos, por tanto, el texto dejó de ser un chiste:

- (6) a. No es chiste porque no está terminado, porque no da risa. [José, 5to, chiste 2]
b. No es chiste porque no le entendí muy bien. Para mi gusto no está muy completo que digamos, falta que acabe mejor, porque que el niño salga gritando a su casa y se esconda en el clóset, como que no. [Alondra, 8vo, chiste 2]

Adicionalmente, la incongruencia generada por el punto de quiebre fue en general una característica saliente incluso para los participantes menores que fueron capaces de reflexionar sobre el contenido incongruente:

- (7) a. No es chiste porque Lucianita le contestó que los perros son más listos que las personas y eso no es cierto porque si fueran los animales ya estarían en la escuela. [Zaira, 2do, chiste 4]

- b. Porque no es chiste que ella no pueda entenderle a su perro, pero su perro sí... porque todos sabemos que los perros no hablan. [Allison, 2do, chiste 4]
- c. En los chistes lo que dicen tiene que ser al revés. En vez de que sea de verdad, sea falso o si dices que los pájaros son más inteligentes que tú, no tiene sentido y eso es lo que daría risa. [Estephany, 5to, chiste 4]
- d. Es chiste por lo que le dice que vea su pie. Le repite lo que el profesor le dice y a la vez causa gracia. Porque lo hace caer en su mismo error. [Montserrat, 8vo, chiste 1]

Por otra parte, relacionar *experiencias personales* con el contenido del texto durante la reflexión sobre el mismo fue una característica muy frecuente en las respuestas de los niños de 2do grado, dado que alrededor de la mitad de las respuestas de los niños de esta edad relacionaban el texto con vivencias propias:

- (8) a. Es chiste porque explica de los animales y a mí me gusta investigar de ellos. [Vania, 2do, chiste 4]
- b. Es chistoso para chicos porque tengo un primo que con lo que le digas se ríe, igual mi hermanita, dices hola y da unas carcajadas. [Gustavo, 2do, chiste 4]

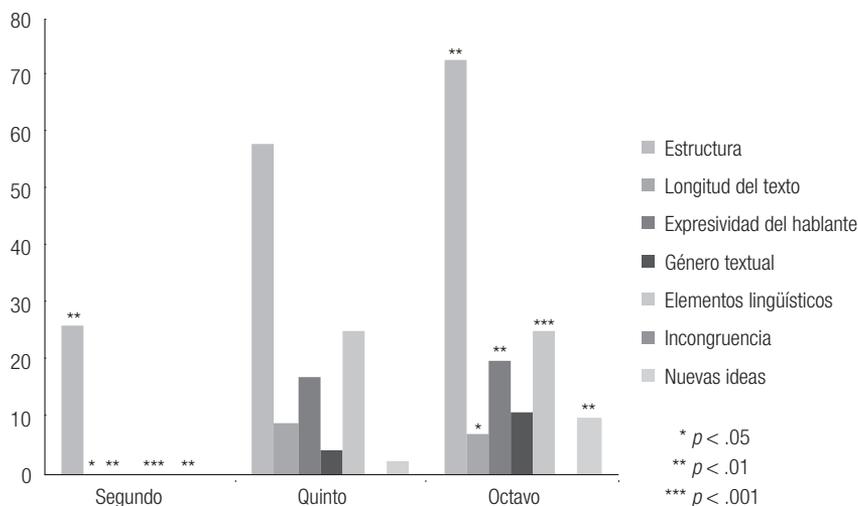
Estos resultados señalan que los niños menores tienden a relacionar sus reflexiones sobre el texto con su vida cotidiana y los eventos cercanos vividos. En cambio, en los niños mayores estas respuestas fueron muy escasas, lo que indica que fueron más capaces de reflexionar sobre el chiste como tal, independientemente de sus experiencias personales. Esto nos habla de una mayor capacidad para separar la forma lingüística de su intención comunicativa con la finalidad de analizarla como un objeto en sí mismo y, por tanto, de una mayor habilidad metalingüística.

Respuestas de forma

En la categoría de respuestas de forma se obtuvieron los siguientes resultados. Como se observa en la Gráfica 3, hubo una diferencia importante en el tipo de respuestas presentes por grado escolar. Los niños de 2do grado tuvieron menos respuestas que los mayores y optaron casi exclusivamente por las respuestas de *estructura*. En contraste, los participantes de 5to y 8vo grados mostraron una

mayor variedad en el tipo de respuestas. En general, las diferencias entre subcategorías, predominantemente entre 2do y 8vo grados, fueron significativas (estructura: $t = 2.853$, $df = 26$, $p = .008$; longitud del texto: $t = -2.318$, $df = 26$, $p = .029$; expresividad del hablante: $t = -3.027$, $df = 26$, $p = .006$; elementos lingüísticos: $t = -4.599$, $df = 26$, $p = .000$; ideas nuevas: $t = -3.238$, $df = 26$, $p = .003$). Por tanto, se observa un desarrollo en la cantidad y variedad de respuestas de forma dadas por los participantes.

GRÁFICA 3. Respuestas de forma para cada subcategoría en todos los textos (chistes y no-chistes) por grado



Con la finalidad de indagar más sobre las respuestas de los niños y jóvenes en esta categoría, llevamos a cabo un análisis sobre las relaciones que los participantes fueron capaces de establecer entre el texto como un todo y las partes del texto, así como de los elementos lingüísticos que mencionaban durante sus interpretaciones. En relación con las *relaciones todo-parte*, si bien los niños menores fueron capaces de localizar y mencionar partes de los textos, en pocas ocasiones establecieron conexiones entre ellas,

- (9) a. Hasta lo último no se le entiende tanto. [Mónica, 2do, chiste 2]
 b. Los primeros renglones no son chistosos porque no dan tanta imaginación. [Vania, 2do, chiste 6]

en tanto que los niños de 5to grado mostraron una mayor habilidad para establecer relaciones entre las partes:

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

No obstante, además de conectar las partes textuales, los adolescentes de 8vo grado observaron otros aspectos adicionales, como la estructura del texto completo, lo que muestra que fueron capaces de ver las relaciones entre las partes y el todo:

- (11) a. El texto tiene el tono de ser un chiste por como está escrito. Primero te platican dónde estaban, cómo pasó y después te dicen lo que dicen los personajes y ya al final el desenlace. [Gustavo, 8vo, chiste 5]
b. Porque lo están redactando como si fuera un cuento, una anécdota, porque no ponen un guión donde habla el personaje y también porque no le encuentro tanta gracia a la parte de que ella le habla a su perro y sí le entiende. [Luis Fernando, 8vo, chiste 4]

Lo anterior sugiere que conforme los niños crecen son cada vez más capaces de establecer relaciones parte-todo en su comprensión y producción lingüísticas.

En lo que se refiere a la presencia de *elementos lingüísticos* en las respuestas de los participantes (referencia a categorías de palabras, símbolos gráficos, letras, entre otros), los niños de 2do grado en raras ocasiones emplearon esta herramienta para argumentar sobre los textos, en tanto que los participantes de 5to lo hicieron muy frecuentemente:

- (12) a. Sí tiene la separación de cuando hablas, cuando tiene el guión, lo que hace que se separe bastante. [Alejandra, 5to, chiste 4]
b. Los chistes llevan signos para saber si están hablando o si gritan. [Kiara, 5to, chiste 4]

Por su parte, los jóvenes de 8vo incrementaron la referencia a elementos lingüísticos en sus respuestas y presentaron argumentos más complejos que incluían más de un elemento lingüístico a la vez:

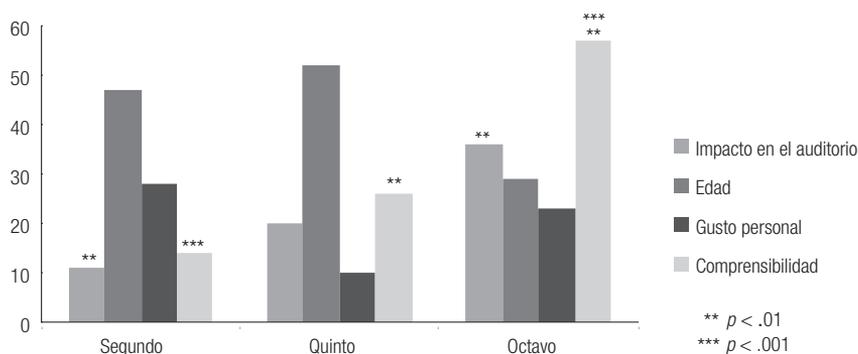
- (13) Pondría entre paréntesis lo que dice el narrador y los guiones para el diálogo de la maestra y Lucianita. [Montserrat, 8vo, chiste 4]

Esta diferencia entre los participantes menores y mayores probablemente se deba a que los últimos han tenido más experiencia con la lengua escrita y con los elementos lingüísticos que aparecen en la misma (marcas gráficas, letras, entre otros). Así, al enfrentarse a los chistes orales y, sobre todo, escritos, los participantes mayores fueron más capaces que los menores de retomar elementos lingüísticos de la lengua escrita, con la que han tenido mayor experiencia. Para los niños menores los elementos lingüísticos fueron mucho menos prominentes debido a su nivel de escolaridad.

Respuestas de actuación

Las respuestas de la categoría de actuación se muestran en la Gráfica 4.

GRÁFICA 4. Respuestas de actuación para cada subcategoría en todos los textos (chistes y no-chistes) por grado



Como puede observarse, en términos generales los participantes mayores tienden a producir más respuestas de actuación que los menores. Se encontraron diferencias significativas entre 2do y 8vo grados en tres de las subcategorías: *impacto en el auditorio* ($t = -3.285$, $df = 26$, $p = .003$), *edad* ($t = 2.402$, $df = 26$, $p = .024$) y *comprensibilidad* (qué tan comprensible es el relato para un potencial interlocutor) ($t = -4.394$, $df = 26$, $p = .000$). De manera adicional, aparecieron diferencias significativas entre 5to y 8vo grados en la subcategoría de comprensión ($t = -2.866$, $df = 26$, $p = .008$). Esto indica que conforme los niños crecen son cada

vez más capaces de tomar en cuenta al potencial oyente/lector del texto cuando realizan reflexiones metalingüísticas sobre los textos, es decir, hay un crecimiento en la habilidad para realizar reflexiones metapragmáticas.

Un análisis un poco más profundo de las respuestas de actuación dadas por los participantes señaló otros datos interesantes. Así, los niños de 2do no emplearon respuestas que involucraran la *manera* en que fueron contados los chistes, mientras que este tipo de respuestas estuvo presente entre los niños de 5to y fue más frecuentemente usado entre los adolescentes de 8vo:

- (14) a. Como lo dice el señor es muy aburrido. [Edgar, 5to, chiste 4]
- b. Porque lo cuenta con una voz fuerte y con creatividad y así son los chistes. [Aldo, 5to, chiste 5]
- c. En la manera en que lo cuenta, interpretando a los personajes que aparecen en él. [Carlos, 8vo, chiste 5]

En lo que se refiere a las respuestas de actuación centradas en la *relación entre el chiste y el potencial oyente/lector*, también se encontraron diferencias debidas al grado escolar. Así, en tanto los niños menores fueron capaces de considerar el destinatario durante el análisis textual, tendían a basar sus respuestas en su previa experiencia personal con chistes, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (15) a. Chistoso para sus primos de dieciséis porque les cuento los chistes que me dicen mis amigos y se ríen luego luego. [Gustavo, 2do, chiste 1]
- b. Chistoso para mis hermanos que son más chicos porque a ellos sí les gustan los chistes cuando les cuentan uno. [Fabián, 2do, chiste 2]

Por su parte, los niños de 5to mostraron una mayor habilidad para tomar en cuenta la edad y la capacidad de comprensibilidad de la persona a la que va dirigida el chiste. Así, las respuestas eran más generales y contenían más términos lingüísticos para justificar la información:

- (16) a. Es un chiste para adolescentes porque les gustan los chistes pelados. Para los chiquitos no porque dirían “dijo una grosería”. [Ulises, 5to, chiste 3]
- b. Porque los niños más grandes ya buscan otras cosas, que tenga el lenguaje que ellos hablan o que ellos entiendan. [Montserrat, 8vo, chiste 4]

Finalmente, solo los adolescentes de 8vo fueron capaces de reflexionar sobre un oyente potencial y su perspectiva o habilidad para comprender el chiste, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

- (17) a. Chistoso para los que les gustan los chistes relacionados con la iglesia. [Carlos, 8vo, chiste 2]
 b. Para los grandes no sería chistoso porque se les haría muy boba la narración. [Luis Fernando, 8vo, chiste 4]
 c. Gracioso para chicos porque está un poco menso. [Mariana, 8vo, chiste 3]

Comparación entre chistes y no-chistes

Con la finalidad de completar el análisis, intentamos por último identificar si los tipos de respuestas dadas por los participantes cambiaban cuando el texto era un chiste o un no-chiste. La Gráfica 5 muestra los resultados obtenidos para la categoría de contenido.

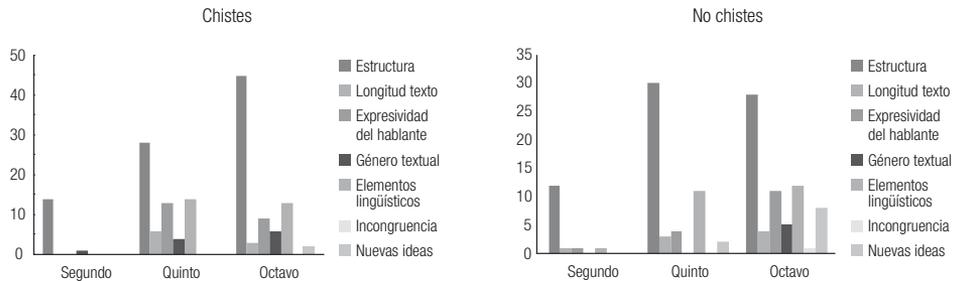
GRÁFICA 5. Respuestas de contenido para chistes y no-chistes por grado



Podemos observar que las respuestas de contenido dadas por los niños y adolescentes de los diferentes grados fueron muy similares entre chistes y no-chistes. No se encontraron diferencias significativas para ninguna de las subcategorías.

Adicionalmente, el análisis para las respuestas de forma se incluye en la Gráfica 6.

GRÁFICA 6. Respuestas de forma para chistes y no-chistes por grado



Nuevamente, el análisis de las respuestas en la categoría de forma no mostró diferencias significativas debidas al tipo de texto (chistes y no-chistes) para todos los grados escolares. De manera similar, tampoco se encontraron diferencias significativas en las respuestas de actuación, como se observa en la Gráfica 7.

GRÁFICA 7. Respuestas de actuación para chistes y no-chistes por grado



Lo anterior sugiere que, si bien existe una diferencia en el tipo y cantidad de respuestas dadas por los participantes cuando deben reflexionar sobre los chistes como textos (como fue descrito en las secciones anteriores), este desarrollo parece ser independiente de si el texto es un chiste o no.

DISCUSIÓN

Este estudio intentó aportar información sobre algunos de los aspectos involucrados en la reflexión metalingüística sobre chistes referenciales durante los años escolares. Para ello se llevó a cabo un análisis acerca de cómo niños y adolescentes reflexionan sobre chistes y no-chistes. En términos generales, las respuestas de los participantes señalan que conforme crecen, los niños son cada vez más capaces de

comprender cuándo un texto es realmente un chiste y cuándo no lo es porque algo le falta. Además, los datos evidenciaron en los participantes del estudio un crecimiento por grado escolar en la capacidad para reflexionar sobre diversos aspectos de los textos. Así, a partir de 5to grado se observó la presencia de reflexiones sobre la forma y la finalidad de los textos (respuestas de forma y actuación).

De manera adicional se vio un crecimiento en el repertorio de respuestas por grado escolar y se pudo constatar que los participantes mayores fueron más capaces de relacionar diversas partes del texto y de establecer relaciones entre el texto y otros aspectos externos al mismo. Además, los resultados señalan un cambio en los niños desde una reflexión literal hacia una más abstracta y figurada. De esta manera, los niños más pequeños frecuentemente basaron sus juicios en apariencias percibidas, en tanto que los mayores hicieron inferencias que fueron más allá de lo visible. Asimismo, en su análisis de los textos, los más jóvenes tendían a centrarse en un solo elemento sobresaliente, dando por lo general el mismo argumento una y otra vez, en tanto que los mayores descentraron su atención para distribuirla en varios elementos importantes a la vez (presentaban diversos argumentos desde múltiples enfoques). Estos hallazgos coinciden con los de estudios sobre el desarrollo lingüístico tardío (Berman, 2004; Calderón, 2012; Hess, 2010; Nippold, 2007), el desarrollo del humor (Ashkenazi & Ravid, 1998; Bariaud, 1983, 1989; Ezell & Jarzynka, 1996; McGhee, 1971a, 1971b; Prentice & Fathman, 1975; Shultz, 1974) y la comprensión de la ironía (Kümmerling-Meibauer, 1999; Pexman, Glenwright, Krol & James, 2005; Winner & Leekam, 1991).

Otro aspecto importante en el que se observaron avances por grado escolar fue en la capacidad para tomar en cuenta al potencial interlocutor del chiste. Conforme los niños crecen se percatan cada vez más de que ciertas características de los textos pueden ser o no interpretadas por la otra persona. Esta reflexión metapragmática sobre el texto involucra una creciente habilidad para considerar el estado mental, las creencias y los deseos del otro. Lo anterior ha sido documentado como de consolidación tardía (Barriga, 2002; Berman, 2004; Hess, 2010; Tomasello & Carpenter, 2007; Tolchinsky, 2004).

Por otro lado, los resultados mostraron que todos los participantes emplean la estrategia de analizar el contenido de los chistes (reflexión metasemántica), si bien no todos lo hacen de la misma manera. Los niños más jóvenes tendieron a citar partes del chiste para repetir información o proporcionar explicaciones descriptivas, así como para relacionar sus experiencias personales con el contenido del

texto. Por su parte, los participantes mayores presentaron respuestas en donde se hizo evidente una interpretación del chiste y una capacidad para analizarlo como un objeto en sí mismo, independientemente del contexto comunicativo (reflexión metatextual), cuestión que coincide con lo encontrado en estudios con otros tipos de textos (Gombert, 1992; Hess, 2010, 2011a, 2011b).

En lo referente a la reflexión metalingüística sobre los chistes como un género textual, este estudio muestra que desde edades relativamente tempranas (2do grado) los niños son capaces de reflexionar sobre el elemento central del chiste: la incongruencia. Esta se refiere a la capacidad cognitiva que permite comprender una situación humorística por medio del establecimiento de un contraste entre la expectativa creada por una situación determinada (en el caso del chiste referencial, la situación dada por la ambientación) y el estímulo experimentado (el punto de quiebre, que rompe con lo esperado) (Attardo, 1997, 2014). En este sentido, todos los participantes del estudio fueron capaces de tomar en cuenta que los chistes se centran en una incongruencia y, por tanto, la intentaron localizar en el texto. Con respecto a esto último se observaron diferencias importantes debidas al grado escolar en el caso de los textos que no incluían incongruencia (no-chistes). Al analizar este tipo de textos, los niños de 2do grado buscaron cualquier elemento del texto que, de acuerdo con su experiencia personal, pudiera resultar incongruente. En cambio, los participantes a partir del 5to grado se percataron de la ausencia de una incongruencia en el texto. Lo anterior sugiere que si bien todos los participantes poseen la habilidad cognitiva de identificar la incongruencia como un elemento esencial del chiste, solo a partir de 5to grado los niños son capaces de analizar los chistes como textos independientes de la situación comunicativa donde aparecen, es decir, de hacer una reflexión metatextual de los mismos y, por tanto, de percatarse de la ausencia de un elemento textual esencial.

En términos generales, este estudio sugiere que conforme crecen los niños son cada vez más hábiles para reflexionar sobre los chistes: proporcionan más y mejores argumentos, establecen relaciones más complejas entre las partes y consideran el efecto del texto en un auditorio potencial. Asimismo, señala que el humor puede ser empleado como una herramienta valiosa para analizar el desarrollo lingüístico en los años escolares. Sin embargo, queda pendiente estudiar el desarrollo del humor en otros tipos de manifestaciones humorísticas adicionales a los chistes. Solo de esa manera podremos tener una comprensión más profunda de la relación existente entre el humor verbal y el desarrollo lingüístico tardío.

BIBLIOGRAFÍA

- APTE, M. (1985). *Humor and laughter: an anthropological approach*. Ithaca/Londres: Cornell University Press.
- ASHKENAZI, O. & D. RAVID (1998). Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness. *Current Psychology of Cognition*, (17): 367-387.
- ATTARDO, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- ATTARDO, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, (10): 395-420.
- ATTARDO, S. (2005). Humor. En J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (eds.). *Handbook of pragmatics 2003-2005* (pp. 1-25). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- ATTARDO, S. (2008). Semantics and pragmatics of humor. *Language and Linguistics Compass*, (2): 1203-1215.
- ATTARDO, S. (2014). Incongruity and resolution. En S. Attardo (ed.). *Encyclopedia of humor studies* (pp. 383-385). Los Ángeles: Sage.
- ATTARDO, S. & J. CHABANNE (1992). Jokes as a text type. *Humor: International Humor Research*, (5): 165-176.
- ATTARDO, S., D. HUGHES, P. BALTES & M. PETRAY (1994). The linear organization of jokes: analysis of two thousand texts. *Humor: International Journal of Humor Research*, (7): 27-54.
- BARIAUD, F. (1983). *La genese de l'humour chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- BARIAUD, F. (1989). Age differences in children's humor. *Journal of Children in Contemporary Society*, (20): 15-45.
- BARRIGA, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- BEAL, C. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. En J. Astington (ed.). *Developing theories of mind* (pp. 9-34). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- BERGEN, D. (2003). Humor, play, and child development. En A. Klein (ed.). *Humor in children's lives* (pp. 17-32). Londres: Praeger.
- BERGEN, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humor: International Journal of Humor Research*, (22): 419-436.
- BERMAN, R. (2004). Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- BERNSTEIN, D. (1986). The development of humor: implications for assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, (6): 65-71.

- BONITATIBUS, G. (1988). What is said and what is meant in referential communication. En J. Astington (ed.). *Developing theories of mind* (pp. 326-338). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- CALDERÓN, G. (2012). *La comprensión de la metáfora en niños y jóvenes: el caso de las adivinanzas* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro, 2012).
- CARREL, A. (1997). Joke competence and humor competence. *Humor: International Journal of Humor Research*, (10): 173-185.
- CAZDEN, C. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. En J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.). *Play: its role in development and evolution* (pp. 603-608). Harmondsworth: Penguin.
- CHAFE, W. (2007). *The importance of not being earnest: the feeling behind laughter and humor*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- CHANEY, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, (15): 371-394.
- CRYSTAL, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, (12): 328-44.
- DAVIES, C. (2004). Victor Raskin on jokes. *Humor: International Journal of Humor Research*, (17): 373-380.
- DEWS, S., E. WINNER, J. KAPLAN, E. ROSENBLATT, M. HUN, K. LIM, A. MCGOVERN, A. QUALTER & B. SMARSH (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*, (67): 3071-3085.
- EZELL, H. & M. JARZYŃKA (1996). An intervention for enhancing children's understanding of jokes and riddles. *Child Language Teaching and Therapy*, (12): 148-163.
- FALKENBERG, I. (2010). Entwicklung von Lachen und Humor in den verschiedenen Lebensphasen. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, (43): 25-30.
- FEUERHAHN, N. (1993). *Le comique & l'enfance*. París: Presses Universitaires de France.
- GOMBERT, J. (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. (2011a). ¿Por qué es o no es narración? En R. Barriga (ed.). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela* (pp. 105-133). México: El Colegio de México.
- HESS, K. (2011b). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon & M. Alvarado (comps.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-210). México: UAQ/Porrúa.

- HOWARD, K. (2009). Breaking in and spinning out: repetition and decalibration in Thai children's play genres. *Language in Society*, (38): 339-363.
- KLEIN, A. (2003). Introduction: a global perspective of humor. En A. Klein (ed.). *Humor in Children's Lives* (pp. 3-15). Londres: Praeger.
- KLEIN, D. & N. KUIPER (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *Humor: International Journal of Humor Research*, (19): 383-404.
- KOLLER, M. (1988). *Humor and society: explorations in the society of humor*. Houston: Cap and Gown.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony. *The Lion and the Unicorn*, (25): 157-181.
- MARTIN, R. (2007). *The psychology of humor: an integrative approach*. Londres: Elsevier.
- MASTEN, A. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development*, (57): 461-473.
- MCGHEE, P. (1971a). Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, (42): 123-138.
- MCGHEE, P. (1971b). The role of operational thinking in children's comprehension and appreciation of humor. *Child Development*, (42): 733-744.
- MCGHEE, P. (1979). *Humor: it's origin and development*, San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- MCGHEE, P. & T. PANOUTSOPOULOU (1990). The role of cognitive factors in children's metaphor and humor comprehension. *Humor: International Journal of Humor Research*, (3): 379- 402.
- MILOSKY, L. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En G. Walach (ed.). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some principles and applications* (pp. 275-303). Nueva York: Macmillan.
- NIPPOLD, M. (2004). Research on later language development. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- NIPPOLD, M. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro-Ed.
- PEXMAN, P. (2008). The cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, (17): 286-290.
- PEXMAN, P., M. GLENWRIGHT, A. KROL & T. JAMES (2005). An acquired taste: children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*, (40): 259-288.
- PRENTICE, N. & R. FATHMAN (1975). Joking riddles: a developmental index of children's humor. *Developmental Psychology*, (10): 210-216.
- RASKIN, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: Reidel.
- RITCHIE, G. (2004). *The linguistic analysis of jokes*. Londres/Nueva York: Routledge.

- SANCHES, M. & B. KIRSHENBLATT-GIMBLETT (1976). Children's traditional speech play and child language. En B. Kirshenblatt-Gimblett (ed.). *Speech play: research and resources for the study of linguistic creativity* (pp. 65-110). Pensilvania: University of Pennsylvania Press.
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. & K. GLASS (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, (58): 163-180.
- SHULTZ, T. (1972). The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor. *Journal of Experimental Child Psychology*, (13): 456-477.
- SHULTZ, T. (1974). Development of the appreciation of riddles. *Child Development*, (45): 100-105.
- SHULTZ, T. & F. HORIBE (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*, (10): 13-20.
- SMITH-CAIRNS, H. (1996). *The acquisition of language*. Austin: Pro-Ed.
- SOUTHAM, M. (2005). Humor development: an important cognitive and social skill in the growing child. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, (25): 1-2.
- SPECTOR, C. (1996). Children's comprehension of idioms in the context of humor. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (27): 307-313.
- TENNISON, J. (1993). *Cognitive development and humor of young adolescents: a content analysis of jokes*. (Tesis doctoral, University of South Dakota, 1993).
- TOLCHINSKY, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 232-247). Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- TOMASELLO, M. & M. CARPENTER (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, (10): 121-125.
- WINNER, E. & S. LEEKAM (1991). Distinguishing irony from deception: understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, (9): 257-270.
- ZWIERS, J. (2008). *Building academic language: essential practices for content classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

Anexo A. Textos presentados a los participantes

Los siguientes textos fueron presentados a los participantes. Las partes omitidas se señalan con cursivas.

Texto 1. Chiste “Pepito”

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

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

Pepito se le queda mirando y le dice:

–Pero, ¿cómo voy a saber todo eso viendo solo una pata?

–¡Estás reprobado, Pepito! ¡Dame tu nombre completo!

–Pues vea mi pie y adivínelo.

Texto 2. No-chiste “Niños traviesos” (sin punto de quiebre)

Estos eran unos papás que tenían dos niños muy traviesos. La mamá, ya desesperada, le pide a un sacerdote que platique con ellos para ver si aprenden a portarse mejor. El sacerdote empieza con el niño más pequeño y lo sienta frente a él. Le dice:

–¿Dónde está Dios?

El niño se queda con la boca abierta y no responde. De nuevo el sacerdote le pregunta:

–¿Dónde está Dios?

Otra vez el niño no contesta. Entonces el sacerdote agita el dedo frente a la cara del niño y grita:

–¡¿Dónde está Dios?!

El niño sale gritando, corre a su casa y se esconde en el clóset.

[*Cuando su hermano lo encuentra en el clóset le pregunta:*

–¿Qué pasó?

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

Texto 3. Chiste “Maestra nueva”

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

–*Todos aquellos que crean que son tontos, párense.*

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

–*Jaimito, ¿crees que eres tonto?*

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

Texto 4. No-chiste “Lucianita” (sin diálogo)

Un día está una maestra jugando con sus alumnos a la hora del recreo. Ella es muy platicadora y se pone a platicar con Lucianita.

[–*Lucianita, ¿quién es más inteligente: un ser humano o un animal?*

–*Los animales, maestra!*

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

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

Le pregunta que si piensa que las personas son más inteligentes que los animales. Lucianita le responde que no, que los animales son más inteligentes porque cuando ella le habla a su perro él sí le entiende, pero que ella no puede entenderlo a él cuando él le habla.

Texto 5. Chiste “Tienda de campaña”

Un día Manolito y Luisito deciden irse de campamento. Llega la hora de dormir y se acuestan. Más tarde, Manolito se despierta y le dice a Luisito:

–*Oye, Luisito, mira el cielo y dime qué ves.*

–Ay, Manolito, pues veo millones y millones de estrellas.

Contesta Manolito:

–Y eso, ¿qué te dice, Luisito?

–Pues me dice que hay millones de galaxias y planetas. También veo a Saturno, veo que el cielo está hermoso y que mañana será un día soleado. ¿Y a ti qué te dice, Manolito?

–¡Pues que nos robaron la tienda de campaña, menso!

Texto 6. No-chiste “Gemelos” (sin ambientación)

[La mamá de Luis va a tener gemelos y se encuentra en un hospital fuera de la ciudad. Es viernes y el papá de Luis lo lleva a la escuela y le recuerda que la próxima semana se van al hospital para acompañar a su mamá. Así que le pide lo siguiente:

–Dile a la maestra que la próxima semana no vas a ir a la escuela.

–Sí, papá– contesta Luis.]

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

–¿Qué te dijo la maestra?

–Que muchas felicidades por el bebé, papá.

–¡¿Qué no le dijiste que eran dos?!

–No, guardé el otro para disculparme la próxima semana.

Anexo B. Entrevista guiada

La Tabla 2 muestra las consignas contenidas en la entrevista guiada llevada a cabo en el estudio.

TABLA 2. Preguntas realizadas durante la entrevista a los participantes

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