

Reflexiones metalingüísticas sobre el humor verbal en niños y adolescentes de dos entornos sociales diferentes

Metalinguistic reflections on verbal humor by children and adolescents from two different social environments

KARINA HESS ZIMMERMANN
Universidad Autónoma de Querétaro
karina.hess@uaq.mx

DANIELA LUCÍA JIMÉNEZ MENDOZA
dany.ljm@gmail.com

■ **RESUMEN:** Una de las habilidades lingüísticas más importantes que se desarrollan durante los años escolares es la reflexión metalingüística, la cual se ve favorecida por el entorno social y, particularmente, por las experiencias con otros estudiantes. Tal reflexión resulta necesaria para la adecuada comprensión y producción del humor verbal, en el que se encuentran los chistes. La presente investigación tuvo como objetivo analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas sobre los chistes verbales que presentan niños y adolescentes de segundo, quinto y octavo grados pertenecientes a dos tipos de escuelas de ámbitos sociales distintos. Los resultados muestran diferencias por grado escolar y entre escuelas, tanto en la identificación de chistes como en las reflexiones metalingüísticas que presentan los participantes.

■ **ABSTRACT:** Metalinguistic reflection is one of the most important linguistic abilities that develop during the school years and this acquisition is favored by the social environment, especially school experiences. Among other things, it is necessary for the adequate understanding and production of verbal humor, including jokes. The purpose of this paper is to analyze the types of metalinguistic reflections on verbal jokes made by children and adolescents from 2nd, 5th and 8th grade who belong to two different types of schools and social backgrounds. Results show differences by school and grade in the identification of jokes and metalinguistic reflections of the participants.

PALABRAS CLAVE: desarrollo lingüístico tardío, reflexión metalingüística, humor verbal, chistes.

KEYWORDS: later language development, metalanguage, verbal humor, jokes.

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2021
Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2021

Una de las habilidades más importantes que aparecen durante el desarrollo lingüístico tardío es la capacidad para pensar sobre el lenguaje mismo, para hacer juicios sobre él y para aislarlo de su uso comunicativo con la finalidad de analizarlo (Gombert 1992; Hess Zimmermann 2010; Nippold 2004; Pence y Justice 2008; Westby 1998). A esta habilidad se le denomina *reflexión metalingüística*. Según Gombert (1992), la reflexión metalingüística o metalingüística comprende actividades de reflexión sobre el lenguaje y su uso, así como la capacidad del sujeto para monitorear y planear de manera consciente sus propios métodos de producción y comprensión lingüísticas.

Se sabe que la reflexión metalingüística se da en todos los niveles del lenguaje (Gombert 1992) y que es fundamental para el desarrollo lingüístico tardío (Gombert 1992; Nippold, 2004, 2016; Hess Zimmermann 2010). En los niveles semántico y pragmático una de las habilidades lingüísticas que está estrechamente relacionada con el metalingüístico es la que permite al individuo comprender y producir humor verbal (Cazden 1976; Ashkenazi y Ravid 1998; Hess Zimmermann 2014a, 2016; Ruiz-Gurillo 2016; Timofeeva-Timofeev 2016, 2017), dado que su adecuada interpretación involucra poder realizar juicios sobre el contenido, la forma y el uso de las palabras; es decir, observar que la forma lingüística –las palabras mismas– no corresponde al contenido –lo que se quiere decir– (Smith-Cairns 1996; Nippold 2016).

Si bien se ha señalado que el metalingüístico se desarrolla en gran medida gracias al avance cognitivo del individuo (Karmiloff-Smith 1986; Gombert 1992), en años recientes se ha puesto de manifiesto que su apropiación también se relaciona con el medio social en el que se desenvuelve y, sobre todo, con el ámbito escolar. Esto se ha explicado por el hecho de que la escuela es en gran medida la encargada de fomentar la reflexión en todos los niveles del lenguaje (Gombert 1992; Milosky 1994; Hess Zimmermann

2011a; Nippold 2016). Específicamente, en el caso de los estudios sobre la adquisición del español durante los años escolares, algunas investigaciones muestran la importante relación entre el tipo de escolaridad a la que se enfrentan los niños y adolescentes, y su desarrollo metalingüístico.

Así, por ejemplo, Hess Zimmermann (2010 y 2011a) encontró que los niños que asistían a una escuela donde la lengua se trabajaba de manera consciente y las actividades en torno a ella eran de reflexión –discusión de textos, actividades de creación literaria, tareas de edición de textos, asistencia a la biblioteca, periódico escolar, entre otras–, contaban con mayores herramientas para reflexionar sobre la estructura, el género y la importancia de un texto narrativo. En cambio, los niños que atendían a escuelas donde las actividades en relación con la lengua eran de carácter más mecánico –copia, dictado, resolución de ejercicios en el libro de texto–, mostraban un menor desarrollo metalingüístico. En un estudio posterior (2011b) confirmó que el medio en el que se encuentran inmersos los adolescentes incide significativamente en su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje y, en particular, sobre el texto narrativo.

En un trabajo sobre la reflexión metalingüística en torno a la morfología derivativa, Hess Zimmermann (2019) halló que un proyecto didáctico que involucra reflexionar sobre los morfemas de las palabras influye de manera significativa en las habilidades lingüísticas de alumnos pertenecientes a una escuela donde se hace una gran reflexión sobre la lengua. Dichos resultados contrastan con los de un estudio posterior (Hess Zimmermann y Núñez Rodríguez Wyler 2021), en el cual se observa que un proyecto didáctico similar no tuvo la misma incidencia positiva en alumnos de una escuela donde no se trabajaba el metalenguaje.

Por tanto, las investigaciones anteriores señalan la importante relación entre las actividades a las que se enfrentan los niños y adolescentes en la escuela y su desarrollo metalingüístico. En el mismo tenor, el presente estudio pretende analizar las reflexiones metalingüísticas que son capaces de producir niños y adolescentes de dos entornos escolares diferentes sobre el humor verbal, específicamente sobre los chistes.

EL HUMOR VERBAL EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TARDÍO

Durante los años escolares el pensamiento de los niños pasa gradualmente de lo concreto a lo abstracto, lo que les permite interpretar cada vez mejor las manifestaciones lingüísticas figurativas o no literales, entre las que se encuentra el humor verbal (Barriga Villanueva 2002; Pence y Justice 2008; Brooks y Kempe 2012; Nippold 2016). El humor es una actividad universal que el ser humano realiza diariamente y que tiene importantes funciones sociales, emocionales y cognoscitivas (*vid.* Führ 2002; Wicki 2010; Fox *et al.* 2016; Galindo Merino 2017; Lyon 2017; Salavera y Usán 2018; Bergen 2019; Halfpenny y James 2020; Paine *et al.* 2020, entre otros).

Según Martin (2007), el *humor* es la facultad de percibir o expresar cualquier cosa que la gente dice o hace y que puede ser considerada como graciosa. Su esencia es la presencia de un elemento incongruente con la realidad o con lo convencional, ya que

esto es lo que provoca una idea distinta a lo esperado, la emoción de agrado en las personas y, por tanto, la expresión física de la risa. La *incongruencia*, según Attardo (2010 y 2014), es el estímulo cognitivo que lleva al individuo a una percepción emocional de sorpresa, el cual se da por el contraste entre cierta expectativa y la experiencia real que rompe con ésta. Específicamente en el caso del humor verbal, tema de la presente investigación, la incongruencia se genera mediante expresiones propias del lenguaje, por lo que involucra la manipulación creativa de las palabras para que éstas tomen un camino inesperado u opuesto (Martin 2007).

El humor es una habilidad que progresa desde las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje hasta la adolescencia (*vid.* McGhee 1979; Ashkenazi y Ravid 1998; Martin 2007; Falkenberg 2010; Wicki 2010; Hess Zimmermann 2014a, 2014b; Hoicka 2014, 2016; Airenti 2016; Bergen 2018). Durante los años preescolares, los niños se involucran en interacciones humorísticas basadas principalmente en acciones, objetos, el cambio de apariencias físicas y el rompimiento de reglas sociales. Sin embargo, durante los años escolares surge el humor verbal en sí, puesto que los niños empiezan a ser capaces de reflexionar sobre la ambigüedad de las palabras, lo que les permite apreciar, interpretar y producir humor verbal o lingüístico. Asimismo, en esta etapa se alcanza el disfrute del humor y su uso social con diferentes propósitos.

Dentro de las diversas manifestaciones del humor verbal destacan los chistes, textos fijos cuya interpretación depende muy poco del contexto, ya que cargan en ellos mismos toda la información necesaria para que se puedan entender y disfrutar (Martin 2007). Es por ello que son una excelente herramienta para estudiar el desarrollo del humor en los años escolares (Ashkenazi y Ravid 1998; Abrahamsen 2004; Dynel 2012; Hess Zimmermann 2014a, 2016).

EL CHISTE

Los *chistes* son anécdotas humorísticas que las personas memorizan previamente y comparten con los demás (Martin 2007). Un chiste prototípico consta de dos partes: una ambientación que sirve para crear en el oyente la expectativa acerca de cómo deberá interpretar la situación narrada, y un punto de quiebre (*punch-line*) que rompe dicha expectativa o cambia repentinamente la situación planteada en un principio y genera una incongruencia y, por tanto, el efecto humorístico (Attardo y Chabanne 1992; Attardo 2014; Martin 2007).

Según Attardo y Chabanne (1992), en un chiste prototípico la ambientación consta de una o varias oraciones cuya función narrativa es dar la información necesaria para definir una situación ficticia –datos sobre el tiempo y el lugar, así como identificaciones sociales de los personajes– que permite crear en el oyente un primer esquema mental. Luego, el chiste presenta un diálogo corto y un punto de quiebre que rompe con la expectativa del primer esquema mental. Por tanto, causa la incongruencia, la cual a su vez genera un segundo esquema a partir del cual se intentará

resolver la incongruencia creada entre la situación inicial y la nueva situación ocasionada por el segundo esquema.

Attardo (2005, 2010, 2014) señala que, desde un punto de vista discursivo, los chistes pueden clasificarse en dos tipos: *enlatados* y *conversacionales* o *espontáneos*. Los primeros son aquellos que se aprenden o memorizan y se usan intencionalmente para generar humor en los demás. Por lo mismo, tienen una menor cantidad de vínculos contextuales que otros tipos de humor y pueden ser reciclados con mayor facilidad o, dicho de otra manera, empleados continuamente. Un ejemplo de chiste enlatado se observa en (1). En cambio, los segundos son aquellos que surgen sin planearlo o sin haberlos memorizado con anterioridad; se improvisan y tienen varias funciones en nuestro hablar diario por ser un componente importante en la interacción conversacional.

(1)

- ¡Mamá, mamá, en el colegio me llaman interesado!
- ¿Por qué, hijo?
- Si me das dinero te lo digo...

En el presente estudio se decidió emplear los chistes enlatados porque se consideran una de las manifestaciones más prototípicas del humor (Dynel 2012), además de que dependen en menor medida de la situación conversacional y del contexto comunicativo para su correcta interpretación. Esto los convierte en una manifestación humorística más fácil de analizar.

Por lo demás, los chistes pueden ser clasificados por la forma en que se presenta la incongruencia que genera el humor. Al respecto, Attardo *et al.* (1994) señalan que en los chistes ocurre algo distinto que en otros tipos de textos narrativos. En estos últimos el procesamiento de la información es lineal –aunque no necesariamente cronológico–, pues los lectores u oyentes combinan poco a poco los significados apropiados de las palabras para darle un sentido global al texto. En cambio, en el chiste el procesamiento es interrumpido por un elemento anormal, el cual genera una incongruencia y propicia el tener que pasar de manera inesperada e inmediata del primer sentido construido hacia otro distinto. El elemento anormal que crea la incongruencia en el chiste es denominado *disyuntor* y opera mediante mecanismos distintos según cada tipo de chiste.

Con base en el tipo de disyuntor que entra en juego en el texto, los chistes pueden ser de dos tipos: *verbales* o *referenciales* (Attardo *et al.* 1994). Los *chistes verbales* típicos presuponen la presencia de un marcador fonológico, léxico o sintáctico que plantea la incongruencia y liga su significado a un conector lexicalizado ambiguo; es decir, un segmento de texto que puede llevar a dos lecturas distintas. En (2) el segmento *lo quema todo* es el elemento disyuntor que genera la incongruencia y está ligado al conector *sol*, palabra que puede tener dos significados distintos: que la cocinera es muy buena y que el sol emite mucho calor, y por eso, al igual que el sol, la cocinera quema la comida.

(2)

- Mi nueva cocinera es un sol. [Conector].
 —¿Guisa bien?
 —No, lo quema todo. [Disyuntor].

Como puede observarse, los chistes verbales dependen de algún tipo de ambigüedad lingüística para la identificación exitosa de la incongruencia (Attardo *et al.* 1994). Es decir, existe una palabra, estructura sintáctica o sonido que genera dos o más significados. En función del tipo de expresión lingüística que genera la ambigüedad, pueden existir a su vez tres tipos distintos de chistes verbales: *léxicos*, *sintácticos* y *aliterativos*. Puesto que estos últimos son muy poco frecuentes –alrededor del 2% de los chistes enlatados según los autores–, fueron excluidos del presente estudio. En cambio, los chistes verbales léxicos son textos cuyo conector y disyuntor están basados en una ambigüedad semántica que se genera a partir de una palabra ambigua. Como se observa en (3), la palabra *nada* tiene una doble significación: por un lado, significa *inactividad* y, por el otro, hace alusión al verbo *nadar*.

(3)

- Un pececito le pregunta a otro pececito:
 —¿Qué hace tu papá? [Conector].
 —Pues nada. [Disyuntor].

En los chistes verbales sintácticos la ambigüedad se basa en la estructura gramatical de la oración. Es decir, los elementos de la oración en su conjunto permiten acceder a dos interpretaciones distintas. En (4), la estructura *tiene bolsas de cocodrilo* significa, por un lado, ‘bolsas hechas con piel de cocodrilo’ y, por otro, ‘bolsas para un cocodrilo’. La incongruencia se genera por la ambigüedad de la estructura sintáctica.

(4)

- Una señora entra en una tienda elegante y pregunta:
 —¿Tiene bolsas de cocodrilo? [Conector].
 —Depende, señora. Dígame, ¿cómo le gustan a su cocodrilo? [Disyuntor].

En contraposición a los chistes verbales se encuentran los *chistes referenciales*, que engloban su significado en el texto mismo y no deben su incongruencia a elementos léxicos o sintácticos específicos. Es decir, para su interpretación es necesario dar sentido a la situación completa presentada en el chiste.

En (5), el segmento “pues que nos robaron la tienda de campaña, menso” es el elemento anormal o disyuntor que señala una incongruencia entre el primer esquema mental –Manolito ve muchos astros en el cielo– y el segundo –pueden ver los astros porque les robaron la tienda de campaña–. En este caso no hay un conector lingüístico ambiguo

que genere la doble interpretación, sino que el oyente necesita regresar sobre el texto en general para acceder a las dos interpretaciones.

(5)

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

—Oye, Luisito, mira el cielo y dime qué ves.

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

Le contesta Manolito:

—Y eso, ¿qué te dice, Luisito?

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

—Pues que nos robaron la tienda de campaña, menso.

OBJETIVO

El objetivo de la presente investigación fue analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes de tres grados escolares –segundo y quinto de primaria y segundo de secundaria (en lo subsecuente 2º, 5º y 8º grados)–, pertenecientes a dos entornos sociales distintos –determinados por el tipo de escuela a la que asisten: públicas o privadas–, sobre dos tipos de chistes –verbales y referenciales–. De ahí se derivan tres objetivos específicos:

- i. Identificar y analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grados de dos escuelas públicas cuando se enfrentan a diferentes tipos de chistes.
- ii. Analizar las diferencias en las reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grados de dos escuelas privadas cuando se enfrentan a diferentes tipos de chistes.
- iii. Analizar si hay diferencias en las reflexiones metalingüísticas que presentan los niños y adolescentes de escuelas públicas y privadas cuando se enfrentan a los diferentes tipos de chistes.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 42 niños y adolescentes de entre 7 y 15 años de edad, estudiantes de 2º y 5º grados de una escuela primaria pública y de 8º grado de una secundaria

pública, ambas ubicadas en el municipio de El Marqués, Querétaro, México. Ambas escuelas están dentro de la misma localidad –La Cañada, zona urbana y con un índice de marginación *bajo* según la SEDESOL (2016)– y se encuentran cerca, por lo que regularmente los niños que terminan la primaria continúan sus estudios en la secundaria. Por lo tanto, a las dos escuelas asisten niños y adolescentes pertenecientes a un grupo socioeconómico semejante (medio y medio-bajo, en su mayoría).

La muestra quedó conformada por 14 alumnos de cada grado –7 hombres y 7 mujeres– y se buscó que fueran estudiantes promedio. Se les pidió a los docentes de cada grado que excluyeran a los alumnos sobresalientes y a los que presentaban algún tipo de rezago escolar; de los restantes se eligió la muestra al azar. Sólo se incluyeron en el estudio los participantes que afirmaron no conocer previamente los chistes del instrumento. La selección de los participantes y el procedimiento llevado a cabo con ellos siguió en todo momento los lineamientos autorizados por el Comité de Ética de Investigación Científica de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Los datos de este estudio se compararon con los obtenidos en dos investigaciones previas (Hess Zimmermann 2014b; 2016), en las cuales cada una de las muestras se conformaron por 42 alumnos promedio de escuelas privadas –14 por grado escolar, 2º, 5º y 8º grados, mitad hombres y mitad mujeres–. Los participantes del estudio de Hess Zimmermann en 2014b eran de una escuela de la ciudad de Celaya, Guanajuato, y los de 2016, de una escuela de la ciudad de Querétaro. Ambas eran instituciones privadas ubicadas en zonas urbanas con un índice de marginación *muy bajo* según la SEDESOL (2016). En los dos casos se trató de niños y adolescentes que provenían de un grupo socioeconómico medio-alto.

Instrumento

El instrumento aplicado en la presente investigación se basó en las tareas originales de los trabajos de Hess Zimmermann (2014b y 2016). De dichos estudios se retomaron cinco textos distintos: un chiste referencial prototípico, un chiste referencial sin punto de quiebre o *punch line* –no chiste–, un chiste verbal léxico, un chiste verbal sintáctico y un chiste verbal sin punto de quiebre o *punch line* –no chiste–. En la tabla 1 se muestran los textos completos.

Las entrevistas a los participantes se realizaron en sesiones individuales donde se les presentaron los cinco textos en orden aleatorio para evitar efectos de aprendizaje o cansancio. Los participantes escucharon cada texto mediante una grabación de voz masculina –se repetía el audio cuantas veces lo solicitaran– y después se les proporcionaba por escrito, por si requerían leerlo. Toda la entrevista se realizó con base en un guion flexible de preguntas que buscaba obtener la mayor cantidad posible de reflexiones metalingüísticas sobre los textos. Para ello incluía preguntas como las siguientes: ¿Es chiste o no es chiste? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué te dio la pista? ¿Hay alguna parte que te haya dicho que es un chiste o no es un chiste? ¿Es un buen o mal chiste? ¿Por qué? ¿En qué te fijaste para saberlo? ¿Qué le tendríamos que cambiar para que fuera chiste / fuera un mejor chiste?

Tabla 1. Textos presentados a los participantes

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

Transcripción y codificación

Las respuestas de los participantes fueron transcritas y codificadas en dos momentos. Primero, con respecto a la pregunta *¿Es chiste o no es chiste?*, sólo se consideraron como correctas las respuestas en las que era evidente que los participantes habían entendido la ambigüedad implícita en los chistes verbales o la incongruencia existente en el chiste referencial. Por ejemplo: *buen chiste porque aquí como que dice “pues nada”... el otro pez pensó que él no hacía nada, que no iba al trabajo, pero luego él dijo “nada”, entonces nada en el mar*. Por el contrario, se contabilizaron como incorrectas las respuestas en las que los participantes indicaban si se trataba de un chiste pero no lograban detectar la ambigüedad o la incongruencia. Por ejemplo: *sí es chiste porque la respuesta es muy chistosa; porque le dice “pues nada” que no hace nada*.

En un segundo momento, para llevar a cabo el análisis de las reflexiones metalingüísticas sobre los chistes presentes en las entrevistas, todas las respuestas correctas e incorrectas fueron clasificadas bajo las tres categorías siguientes no excluyentes entre sí:

1. **Reflexiones de contenido.** Respuestas relacionadas con el contenido de los chistes, como los personajes *–porque una señora fue a la tienda y le preguntó a la señora de la tienda–*, el conocimiento del mundo *–en una tienda elegante no hay bolsas de cocodrilo–*, la trama *–que están viendo el cielo y no vieron cuando se la robó–*, los eventos del chiste *–porque cuando están acostados así en un lugar se supone que hay techo o tejado y no pueden ver el cielo–*, la incongruencia de algún elemento *–no pueden vender así bolsas de cocodrilos, en una bolsa no pueden, sólo en una jaula–* o los juicios morales sobre los eventos que suceden en el chiste *–es muy malo matar a los animales.*
2. **Reflexiones de forma.** Respuestas que hacen referencia a la forma de los chistes, es decir, a los elementos que son comunes en este tipo de texto o a las marcas lingüísticas que aparecen en el mismo, independientemente del contenido. Entre este tipo de reflexiones se encontraban las que hacían alusión a la estructura del chiste *–porque tiene humor en la última parte–*, al género textual *–es como una adivinanza–*, a la expresión del hablante *–lo dice así como muy discreto–*, a la longitud del texto *–buen chiste porque es corto–*, a elementos lingüísticos *–sí tiene signos de interrogación–*, la incongruencia *–la frase es buena porque el texto empieza serio y tú piensas otra cosa y pues al final como que voltea la historia–* o la ambigüedad *–tiene doble sentido.*
3. **Reflexiones de actuación.** Respuestas que señalan el efecto que tiene el chiste sobre un potencial auditorio *–lector u oyente–*. Entre este tipo de reflexiones se incluyeron aquellas en las que los participantes explicitaban el efecto del chiste sobre alguien *–sí causa gracia–*, la edad de las personas a quienes el chiste está dirigido *–creo que éste es un chiste de edad más chica–* y la comprensibilidad del mismo *–sí se entiende.*

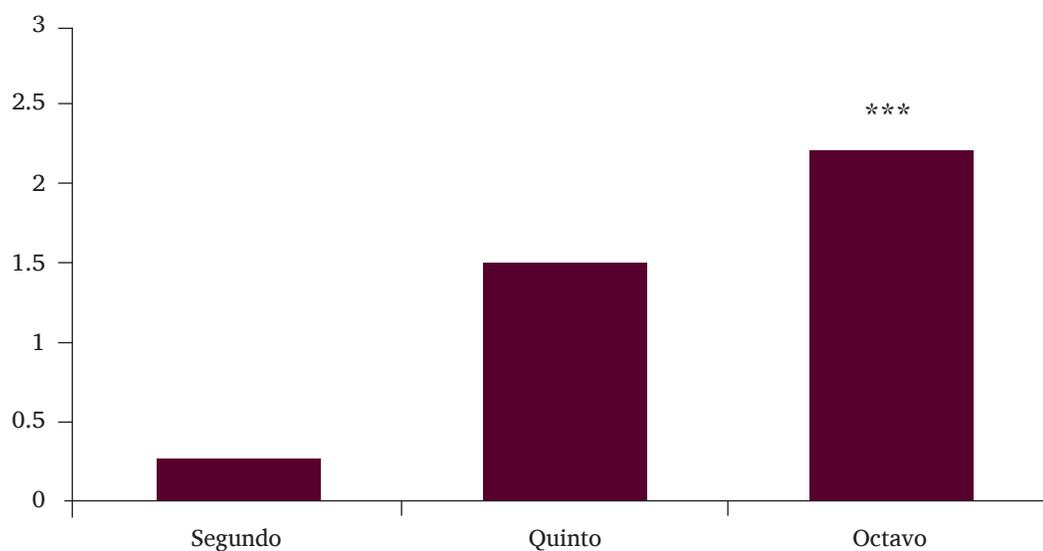
Bajo los criterios antes mencionados para cada categoría se volvieron a codificar y contabilizar las respuestas de los estudios previos de Hess Zimmermann (2014b y 2016) y se incluyeron los de la presente investigación. Asimismo, se contó con dos codificadores independientes y todos los casos de discrepancia se discutieron para llegar a un completo acuerdo.

RESULTADOS

Identificación de chistes y no chistes, y reflexiones metalingüísticas por categoría para las escuelas públicas

En un primer momento, ante la pregunta *¿Es chiste o no es chiste?*, se contabilizaron las repuestas de los participantes de las escuelas públicas por grado escolar para ver si identificaban los chistes y los no chistes (figuras 1 y 2). La figura 1 muestra un incremento gradual debido al grado escolar en la cantidad de aciertos para la identificación de los chistes, lo que se confirmó mediante una prueba Kruskal Wallis *–identificación de chistes por grado–* que señaló que la diferencia era significativa: $p < 0.001$. Asimismo, una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney mostró que la disparidad en la identificación de los

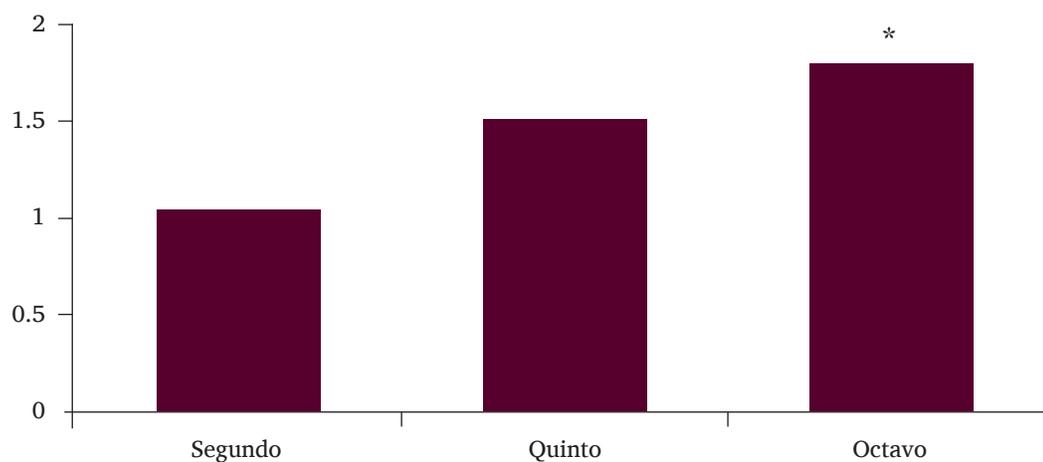
chistes estribaba en las tres comparaciones de grupos: 2º vs. 5º: $p = 0.001$; 2º vs. 8º: $p < 0.001$; 5º vs. 8º: $p = 0.027$.



*** $p < 0.001$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 3.

Figura 1. Interpretación correcta de chistes para las escuelas públicas por grado escolar ante la pregunta *¿Es o no es chiste?* (media de aciertos)



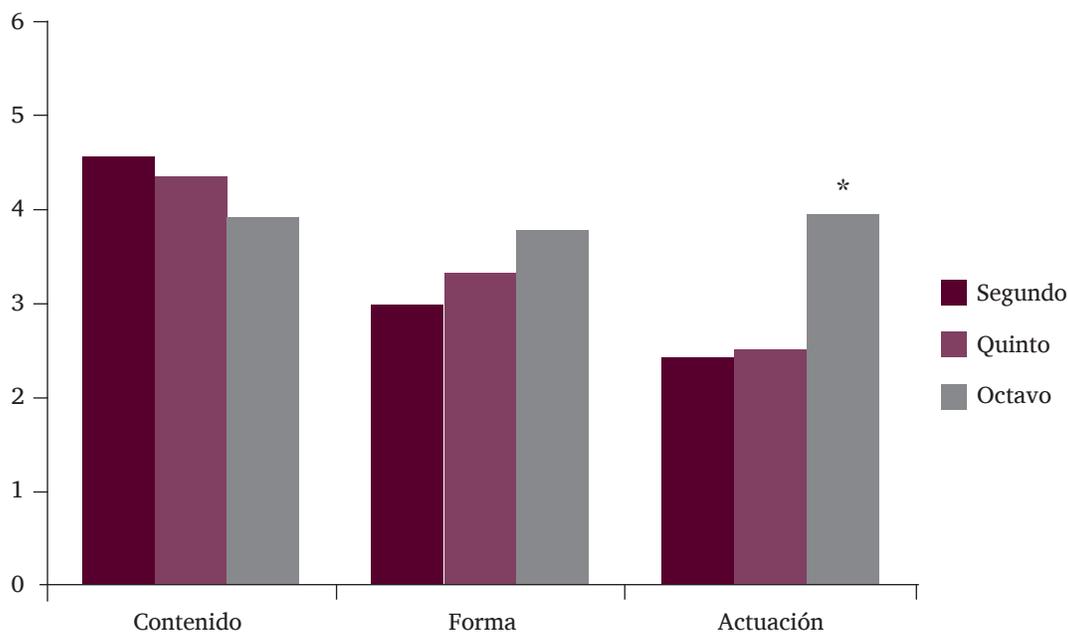
* $p < 0.05$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 2.

Figura 2. Interpretación correcta de no chistes por grado escolar para las escuelas públicas ante la pregunta *¿Es o no es chiste?* (media de aciertos)

En la figura 2, la identificación de los no chistes también es más acertada conforme aumenta el grado escolar. Una prueba Kruskal Wallis –identificación de no chistes por grado, 2x3– señaló que dicha diferencia fue significativa: $p = 0.015$. Una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney indicó que ésta radicaba únicamente entre los grupos de 2º y 8º grados: $p = 0.005$.

Por lo demás, en lo que se refiere a las reflexiones metalingüísticas, en la figura 3 se observa cómo las reflexiones de contenido en las escuelas públicas parecen disminuir gradualmente conforme aumenta la edad, mientras que las de forma, por el contrario, parecen incrementar. A su vez, las de actuación¹ muestran un comportamiento algo distinto, ya que el total es similar en los grados de 2º y 5º, pero hay un incremento considerable en 8º grado. Al realizar la prueba Kruskal Wallis –tipo de respuesta por grado– en los tres tipos de reflexiones metalingüísticas se encontró que había una diferencia significativa entre grados escolares únicamente en las reflexiones metalingüísticas de *actuación* ($p = 0.020$). Una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney señaló que la diferencia en esta categoría radicaba entre las comparaciones de los grupos de 2º vs. 8º ($p = 0.009$) y 5º vs. 8º ($p = 0.006$).



* $p < 0.05$

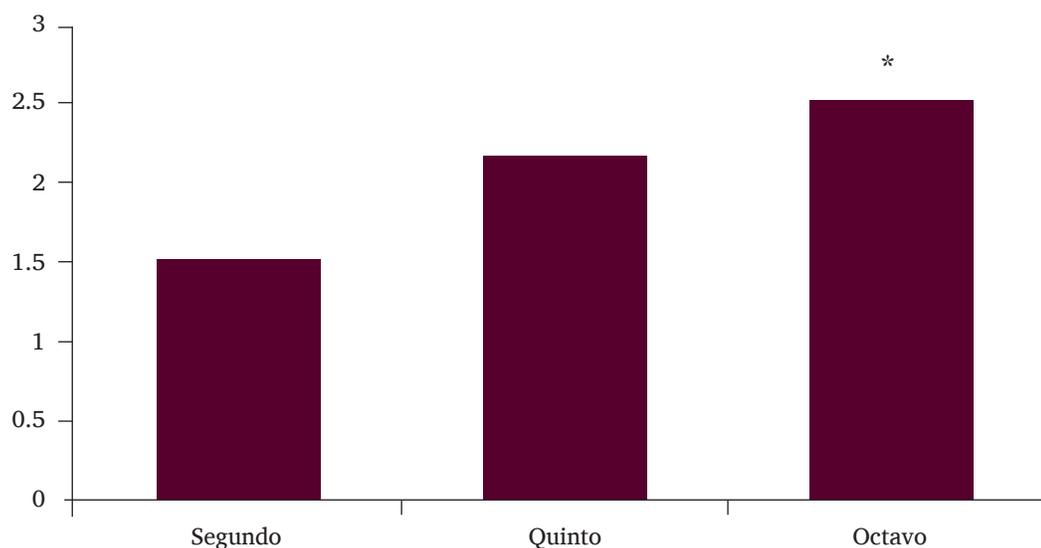
La cantidad posible de reflexiones por grado escolar era ilimitada.

Figura 3. Cantidad media de reflexiones metalingüísticas por categoría para cada grado escolar para las escuelas públicas ante la pregunta *¿Por qué es chiste?*

¹ Son aquellas en las que el participante reflexiona sobre el efecto que tiene el chiste sobre un potencial auditorio. Eso involucra que sea capaz de llevar a cabo un análisis hipotético de la intención comunicativa de la persona que cuenta el chiste con respecto a su interlocutor. Es por ello que no sorprende su aparición más tardía en las respuestas de los participantes.

Identificación de chistes y no chistes, y reflexiones metalingüísticas para las escuelas privadas

En la figura 4 se observa que en las escuelas privadas, al igual que en las públicas, aumenta la correcta identificación de los chistes conforme incrementa el grado escolar. Estos datos se corroboraron mediante una prueba Kruskal Wallis –identificación de chistes por grado–, que señaló que había una diferencia significativa: $p = 0.019$. Una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney mostró que ésta se encontraba únicamente entre los grupos de 2º y 8º grados: $p = 0.007$.

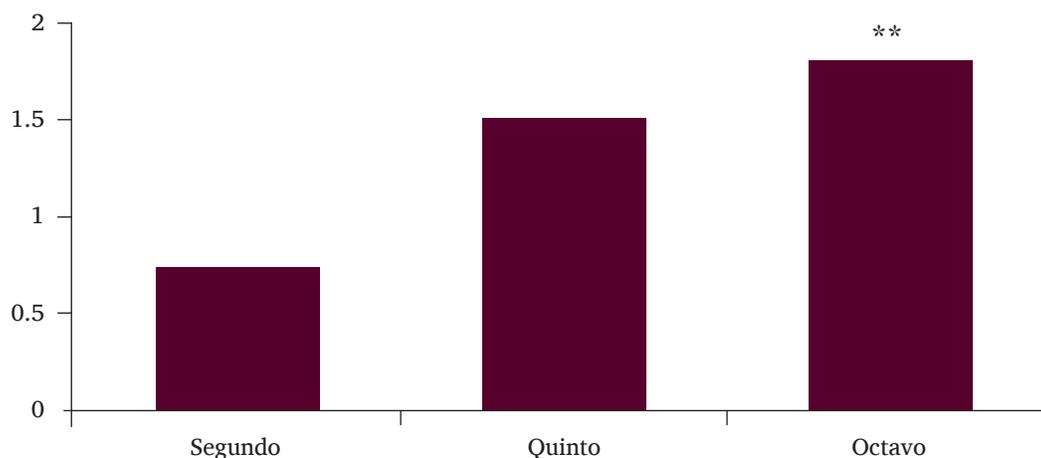


* $p < 0.05$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 3.

Figura 4. Interpretación correcta de chistes por grado escolar para las escuelas privadas ante la pregunta *¿Es o no es chiste?* (media de aciertos)

En la figura 5 se muestra que la identificación de los no chistes es más acertada conforme aumenta el grado también en las escuelas privadas. Lo anterior se ratificó con una prueba Kruskal Wallis –identificación de no chistes por grado–, la cual indicó una diferencia significativa que se debía al grado escolar: $p = 0.002$. Una prueba *post hoc*, U de Mann-Whitney, reflejó que ésta radicaba entre los grupos de 2º y 5º ($p = 0.012$) y 2º y 8º ($p = 0.001$).

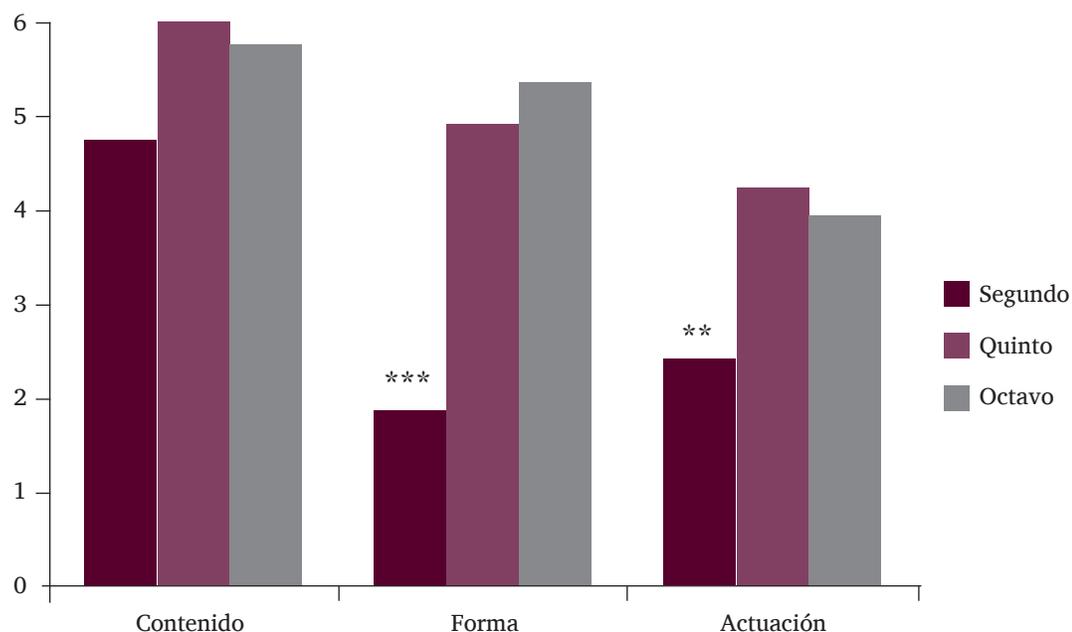


** $p < 0.01$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 2.

Figura 5. Interpretación correcta de chistes por grado escolar para las escuelas privadas ante la pregunta *¿Es o no es chiste?* (media de aciertos)

En la figura 6 se muestran los resultados obtenidos de la categorización de todas las reflexiones metalingüísticas dadas por los participantes de las escuelas privadas. Las reflexiones metalingüísticas de *contenido*, *forma* y *actuación* parecen incrementar conforme aumenta el grado escolar. Una prueba Kruskal Wallis –tipo de respuesta por grado– mostró, no obstante, que sólo había una diferencia significativa entre grados en las reflexiones metalingüísticas de *forma* ($p < 0.001$) y *actuación* ($p = 0.009$). La prueba *post hoc* mediante una U de Mann-Whitney indicó que para la categoría de *forma* la diferencia significativa se hallaba entre los grupos de 2º vs. 5º ($p < 0.001$) y 2º vs. 8º ($p < 0.001$), en tanto que para la de *actuación* se encontraba entre los mismos grupos –2º vs. 5º: $p = 0.010$; 2º vs. 8º: $p = 0.007$ –. Con lo anterior podemos ver que, en contraste con el hallazgo para las escuelas públicas, en las privadas hay un crecimiento importante entre 2º, 5º y 8º grados en la capacidad para identificar las características textuales de los chistes –reflexiones metalingüísticas de forma– y en la habilidad para tomar en cuenta el potencial auditorio al que puede ir dirigido el chiste –reflexiones metalingüísticas de actuación.



** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

La cantidad posible de reflexiones metalingüísticas por grado escolar era ilimitada.

Figura 6. Cantidad media de reflexiones metalingüísticas por categoría para cada grado escolar en las escuelas privadas ante la pregunta *¿Por qué es chiste?* (media de reflexiones)

Comparación entre tipos de escuelas

Un análisis estadístico comparativo entre tipos de escuelas mediante una U de Mann-Whitney mostró datos adicionales. Se obtuvo una diferencia significativa entre escuelas a favor de las privadas en la identificación de chistes en los niños de 2º ($p = 0.001$) y 5º grado ($p = 0.042$). En cambio, la diferencia entre los grupos de 8º grado de ambas clases de escuelas no resultó ser significativa ($p = 0.472$). Lo anterior indica que en los primeros dos grados los alumnos de las escuelas privadas tienen un mejor desempeño que los de las públicas en la identificación de los chistes. Sin embargo, en 8º grado los estudiantes de las escuelas públicas nivelan su desempeño en esta habilidad con respecto a los de las privadas. Por lo demás, un análisis similar para la identificación de los *no chistes* no mostró diferencias significativas entre tipos de escuelas para los tres grados.

En cuanto a la cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría –contenido, forma y actuación– para cada grado escolar, al comparar ambos tipos de escuelas mediante una prueba U de Mann-Whitney, se obtuvieron los siguientes resultados. En la

categoría de *contenido* se observó que los niños de 5º grado de las escuelas privadas presentaron significativamente más reflexiones metalingüísticas que los de las públicas ($p = 0.015$). Lo mismo sucedió al comparar los grupos de 8º grado ($p = 0.010$). En la categoría *forma* se encontraron diferencias entre los dos tipos de escuelas únicamente entre los grupos de 8º grado ($p = 0.038$) a favor de las privadas. Por último, en la categoría *actuación* los datos mostraron una diferencia significativa, únicamente entre los grupos de 5º grado, a favor de las escuelas privadas, al comparar ambos entornos escolares ($p = 0.024$).

Asimismo, se realizó un análisis más de orden cualitativo, al contrastar el tipo de reflexiones metalingüísticas entre clases de escuelas. En la categoría *contenido* los alumnos de las escuelas privadas presentaron cuatro veces más reflexiones que reflejaban su conocimiento del mundo, que los de las públicas (6). También se encontró que los alumnos de estas últimas presentaron menos reflexiones metalingüísticas con nuevas ideas que los de las privadas, quienes dieron reflexiones metalingüísticas más elaboradas con sus propias ideas para mejorar los chistes (7).

(6)

- a. no existen las bolsas de cocodrilo porque no pueden vender así bolsas de cocodrilos, en una bolsa no pueden, sólo en una jaula [hombre, 2º, escuela pública];
- b. además porque son animales y no son personas como en los otros chistes [hombre, 5º, escuela pública];
- c. porque hay personas que nos gusta ver mucho el cielo y contemplar las estrellas y la luna y así y entonces, bueno, aquí sale de eso [mujer, 8º, escuela pública];
- d. porque hasta el final le dicen que sí le va a gustar a su cocodrilo, porque la bolsa era de marca de cocodrilo [hombre, 2º, escuela privada];
- e. es más o menos un chiste porque los peces no hablan [mujer, 5º, escuela privada];
- f. mezclan algo que sí puede suceder y otra que no porque los cocodrilos no usan bolsas [mujer, 8º, escuela privada].

(7)

- a. si le quitas “pues nada” y le pones “trabajando” [mujer, 2º, escuela pública];
- b. le cambiaría todo el chiste pero que hablara de lo mismo [mujer, 8º, escuela pública];
- c. le puedes quitar cuando el pececito dice “pues nada” y ponerle otra cosa más padre [hombre, 2º, escuela privada];
- d. le cambiaría que la señora entre a otra tienda o que sea un cazador el que la busque, mejoraría la parte en la que entra a una tienda ilegal [hombre, 5º, escuela privada];
- e. para que fuera un chiste le quitaría eso de las estrellas y planetas y lo pondría de otra forma [hombre, 8º, escuela privada].

En la categoría *forma* se puede observar que los alumnos de 2º y 5º grados de las escuelas públicas consideraron que la rima era una característica de los chistes (8), mientras que los participantes de las privadas no presentaron este tipo de reflexiones metalingüísticas. En lo que respecta a la longitud de los chistes, ésta fue una característica que les preocupó más a los alumnos de las escuelas públicas que a los de las privadas (9).

(8)

- a. pero ésa no puede estar ahí, tiene que estar otra palabra, sólo “papá” pero “qué hace” no, porque no rima bien [hombre, 2º, escuela pública];
- b. porque sí rima y sí causa gracia. Para mí eso rima. Así así que rima como las últimas letras no, es otro tipo [mujer, 5º, escuela pública].

(9)

- a. los largos pueden ser más graciosos porque tienen más palabras [hombre, 2º, escuela pública];
- b. porque está muy largo y como que no tiene gracia [mujer, 5º, escuela pública];
- c. buen chiste porque es corto, breve, pero sí da risa [hombre, 8º, escuela pública];
- d. es corto y divertido [mujer, 5º, escuela privada];
- e. se podrían usar más cosas e información para hacerlo gracioso o quitar palabras [hombre, 8º, escuela privada].

También, los alumnos de las escuelas públicas de los tres grados escolares se refirieron a la presencia de ciertos elementos lingüísticos en los chistes, como los signos de interrogación, las malas palabras o groserías y las preguntas o respuestas (10). En cambio, los alumnos de las escuelas privadas presentaron reflexiones metalingüísticas más variadas, pues tomaron en cuenta la presencia del juego con las palabras (mencionaban el ejemplo del final), los diálogos, el tipo de lenguaje y, en menor medida, las preguntas y respuestas o las groserías (11).

(10)

- a. porque tiene signos de interrogación; si no tiene, no es un chiste [mujer, 2º, escuela pública];
- b. pero también lo de “menso” no se me pareció buen chiste; pero si le quitamos “menso” ya sería buen chiste, porque tan siquiera con una palabrita de uno grosero ya sería mal chiste [hombre, 2º, escuela pública];
- c. los chistes a veces tienen unas preguntas y respuestas que son un poco graciosas [mujer, 5º, escuela pública];
- d. buen chiste porque no dice nada grosero ni vulgar, o sea, habla con palabras moderadas [mujer, 8º, escuela pública].

(11)

- a. les dará risa las dos últimas líneas [hombre, 2º, escuela privada];
- b. porque es como un juego de palabras porque cuando dices “nada” suenan iguales, pero significan diferentes cosas [hombre, 5º, escuela privada];
- c. la palabra “nada” es confusa, puedes entender otras cosas [mujer, 5º, escuela privada];
- d. los chistes son estructurados porque cada quien puede crear sus propios chistes, siempre y cuando sean sanos y den risa, de lenguaje claro; para crear un chiste puedes basarte en lo que te llegue a pasar en la vida real [hombre, 8º, escuela privada];
- e. tiene bien separado, porque ya está el narrador y los personajes; el narrador dice las primeras tres líneas, luego los personajes y el narrador de nuevo cuando dice “le contesta Manolito” y luego otra vez el personaje [hombre, 8º, escuela privada].

En cuanto a la ambigüedad, algunos alumnos de las escuelas públicas lograron identificar que existía una doble interpretación en las palabras u oraciones de los chistes. En 2º grado no hubo reflexiones metalingüísticas de este tipo, si bien algunos alumnos de 5º de primaria mencionaron que se podían entender dos cosas o de dos maneras (12). En tanto, en 8º grado tres alumnos emplearon términos más metalingüísticos para referirse a la ambigüedad (13).

(12)

- a. porque puede dar a entender dos cosas, que está nadando o que no está haciendo nada [hombre, 5º, escuela pública];
- b. aquí en “pues nada”, los peces tienen que nadar, pero el otro pez lo percibe como si no estuviera haciendo nada, como si estuviera sentado, parado sin hacer nada [hombre, 5º, escuela pública].

(13)

- a. pero como en doble sentido, “nada” de “nadar” y “nada” de que “no está haciendo nada” [mujer, 8º, escuela pública];
- b. porque tiene una palabra clave como incoherente [mujer, 8º, escuela pública];
- c. porque la respuesta tiene doble sentido, de que pues dice de nadar y también de que no hace ninguna labor, ninguna acción [hombre, 8º, escuela pública].

Por lo demás, los alumnos de las escuelas privadas también expresaron los dos significados que podría tener una parte de los chistes. Algunos estudiantes de 2º y 5º grados mencionaron que cierto fragmento significaba dos cosas (14), mientras que en 8º grado hubo mayor número de alumnos que hicieron uso del término *doble sentido* y otras

expresiones metalingüísticas –*verbo, palabra*, entre otros– (15), en comparación con los participantes de las escuelas públicas, que sólo presentaron tres ocurrencias de este tipo en toda la muestra.

(14)

- a. porque “nada” significa dos cosas, “nada” de “nadar” y “nada” de “no hacer nada” [mujer, 2º, escuela privada];
- b. “nada” de “nadar” o de “hacer nada” [mujer, 2º, escuela privada];
- c. cuando dice “nada” puede ser el de “nada” y el de “nadar” [hombre, 5º, escuela privada];
- d. lo supe porque la palabra “nada” tiene dos significados: “nada” de “nadar” y “nada” pues de que no hay cosas y así [hombre, 5º, escuela privada],

(15)

- a. puede ser que el pez nada o no hace nada, porque tiene doble sentido en la respuesta final [hombre, 8º, escuela privada];
- b. porque cuando dice “nada” tiene doble sentido, el verbo “nadar” y el hacer nada [hombre, 8º, escuela privada];
- c. porque le da un doble sentido a la palabra “nada”. En ambos casos se refiere al verbo [mujer, 8º, escuela privada];
- d. me fijé en que los peces nadan y este pez, el papá no hace nada, la palabra “nada” tiene doble sentido [mujer, 8º, escuela privada].

DISCUSIÓN

En términos generales, los resultados del análisis del presente estudio arrojaron diferencias significativas por grado escolar en la capacidad de los participantes de ambas clases de escuela para identificar chistes y no chistes, así como en la cantidad de reflexiones metalingüísticas que produjeron por categoría de respuesta. Además, se observó que en las escuelas públicas los alumnos de 2º grado tuvieron dificultades para poder explicar la incongruencia presente en los chistes, si bien los de 5º y 8º grado mejoraron significativamente su reflexión en este sentido. En cambio, los participantes de las escuelas privadas tuvieron un mejor desempeño que los de las públicas desde 2º grado. Lo anterior nos permite afirmar que en los primeros años escolares los niños tienen mayor dificultad que en la adolescencia para identificar el elemento incongruente presente en un chiste.

Específicamente entre los 9 y los 11 años (equivalentes a 2º y 5º grados), según estos datos, ocurre un cambio significativo en el tipo de reflexiones metalingüísticas que proporcionan los participantes, ya que se vuelven más capaces de analizar los chistes como un texto aislado de su contenido (al respecto, véase también Hess Zimmermann 2014c y 2016). Estos resultados coinciden con los de Ashkenazi y Ravid (1998), Bernstein (1986) y Shultz

y Horibe (1974), quienes reportan que es en la infancia tardía cuando los niños se vuelven capaces de reflexionar sobre la incongruencia en un chiste y de verbalizar sus razones.

En relación con la identificación de los no chistes, los resultados indicaron que esta habilidad también mejora conforme aumenta el grado escolar y que no depende del entorno escolar, puesto que no se hicieron evidentes diferencias entre los tipos de escuelas. Lo anterior señala que la identificación de los no chistes no parece estar tan ligada al medio escolar, sino más bien a la habilidad de identificar que los chistes deben tener una incongruencia, lo cual está más vinculado a la capacidad cognoscitiva del individuo. Así ha sido señalado por investigadores como Bergen (2009, 2018, 2019), Lyon (2017), Martin (2007), Mireault *et al.* (2015) y Paine *et al.* (2020).

En cuanto a las reflexiones metalingüísticas que presentaron los alumnos de cada tipo de escuela, podemos decir que en los participantes de las escuelas públicas hubo un incremento notable por grado escolar en las reflexiones de la categoría de actuación –reflexión sobre el efecto del chiste en un potencial auditorio–, mientras que en las privadas las diferencias por grado escolar se reflejaron en las categorías tanto de actuación –efecto en el auditorio– como de forma –reflexión sobre la forma de los chistes–. Además, los alumnos de las escuelas públicas tomaron en cuenta al potencial auditorio al que puede dirigirse el chiste hasta el 8º grado, mientras que los de las privadas lo hicieron desde 5º. Estos datos indican que el entorno en el que se desarrollan los niños de las escuelas privadas los lleva a reflexionar más que a los niños de las públicas sobre los elementos formales (textuales) de los chistes.

Asimismo, los niños de 2º grado de las escuelas públicas tuvieron mayor dificultad que los de las privadas para identificar los chistes. Dicha diferencia sigue presente en 5º grado, pero desaparece en 8º. Es posible, por tanto, que el entorno escolar resulte ser una pieza fundamental en el desarrollo de la reflexión metalingüística respecto a los chistes, sobre todo durante los primeros años de escolaridad.

En lo que se refiere a las diferencias entre escuelas en el tipo de reflexiones metalingüísticas sobre los chistes que presentaron los participantes, los datos señalan que los alumnos de las escuelas privadas expresaron una mayor cantidad de éstas sobre el contenido de los chistes en 5º y 8º grados, sobre la forma de los chistes en 8º grado y sobre el efecto del chiste en un potencial auditorio en 5º grado, en comparación con los alumnos de las escuelas públicas. El análisis cualitativo mostró, además, diferencias importantes en la calidad de las reflexiones: los alumnos de las escuelas privadas presentaron reflexiones metalingüísticas más acertadas desde 2º de primaria, ya que usaron términos metalingüísticos correctos para referirse a la ambigüedad presente en dos de los chistes, a diferencia de los alumnos de las escuelas públicas, quienes desde los primeros años centraron su atención en otros aspectos, como la longitud u otras características –como la rima– y elementos lingüísticos –signos de interrogación, malas palabras, preguntas y respuestas– que no tienen relación directa con la incongruencia o la ambigüedad presentes en los chistes. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Hess Zimmermann (2011b) en un estudio de reflexiones metalingüísticas sobre narraciones con niños de escuela pública y privada, así como con los de Masten (1986) con caricaturas humorísticas en niños de dos entornos sociales distintos.

Por lo demás, las disimilitudes encontradas entre escuelas nos permiten apuntar hacia el hecho de que el tipo de escuela a la que asisten los niños y adolescentes parece incidir en su capacidad para proporcionar reflexiones metalingüísticas sobre los chistes. De esta manera, el trabajo con la lengua realizado en las escuelas privadas de nuestra investigación parece fomentar más la expresión de reflexiones metalingüísticas que las intervenciones con el lenguaje llevadas a cabo en la escuela pública. Es decir, el desarrollo de la habilidad metalingüística que involucra reflexionar sobre los chistes parece estar íntimamente relacionado con el tipo de actividades de reflexión sobre la lengua que se llevan a cabo en el aula. Lo anterior se asemeja a lo reportado por Hess Zimmermann (2011a y 2011b) respecto a las reflexiones sobre narraciones, así como por Hess Zimmermann (2019) y Hess Zimmermann y Núñez Rodríguez Wyler (2021) a propósito de reflexiones sobre la morfología derivativa de las palabras.

CONCLUSIONES

El presente estudio permite confirmar que la capacidad para identificar chistes y hacer reflexiones metalingüísticas en torno a la presencia de la incongruencia y la ambigüedad en ellos son habilidades que incrementan significativamente durante los años escolares y se siguen desarrollando en la adolescencia. Además, las actividades con lengua escrita a las que se enfrentan los individuos en su medio escolar parecen desempeñar un papel importante en su capacidad para expresar reflexiones metalingüísticas sobre los chistes verbales. Resulta necesario confirmar estos resultados en estudios futuros con niños y adolescentes pertenecientes a grupos sociales con diferencias más marcadas, así como entre escuelas con poblaciones similares entre sí pero que trabajen de manera muy distinta la reflexión metalingüística sobre la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAMSEN, Eileen P. 2004. "Linguistic humor comprehension in children with articulation impairments", *Perceptual and Motor Skills* 99: 179-190.
- AIRENTI, Gabriella. 2016. "Playing with expectations: A contextual view of humor development", *Frontiers in Psychology* 7: 1392.
- ASHKENAZI, Orit y Dorit RAVID. 1998. "Children's understanding of linguistic humor: An aspect of metalinguistic awareness", *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition* 17: 367-387.
- ATTARDO, Salvatore. 2014. "Incongruity and resolution", en Salvatore Attardo (ed.), *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE, pp. 384-385.
- ATTARDO, Salvatore. 2010. "Humour", en Louise Cummings (ed.), *The Pragmatics Encyclopedia*. New York: Routledge, pp. 199-201.
- ATTARDO, Salvatore. 2005. "Humor", en Jan-Ola Östman y Jef Verschueren (eds.), *Handbook of Pragmatics 2003-2005*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-25.

- ATTARDO, Salvatore, Donalee H. ATTARDO, Paul BALTES y Marnie J. Petray (1994). "The linear organization of jokes: Analysis of two thousand texts", *Humor: International Journal of Humor Research* 7: 27-54.
- ATTARDO, Salvatore y Jean C. CHABANNE. 1992. "Jokes as a text type", *Humor: International Journal of Humor Research* 5: 165-176.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- BERGEN, Doris. 2019. "Young children's play and humor development: A close theoretical partnership", en Eleni Loizou y Susan Recchia (eds.), *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 11-28.
- BERGEN, Doris. 2018. "Humor as a developmental phenomenon: The contributions of Paul McGhee", *Humor: International Journal of Humor Research* 31: 213-231.
- BERGEN, Doris. 2009. "Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles", *Humor: International Journal of Humor Research* 22: 419-436.
- BERNSTEIN, Deena. 1986. "The development of humor: implications for assessment and intervention", *Topics in Language Disorders* 6: 65-71.
- BROOKS, Patricia y Vera KEMPE. 2012. *Language Development*. Chichester: Blackwell.
- CAZDEN, Courtney. 1976. "Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience", en Jerome Bruner, Alison Jolly y Kathy Sylva (eds.). *Play: Its Role in Development and Evolution*. London: Penguin, pp. 603-608.
- DYNEL, Martha. 2012. "Garden paths, green lights and crossroads: in finding our way to understanding the cognitive mechanisms underlying jokes", *Israeli Journal of Humor Research* 1: 6-28.
- FALKENBERG, Irina. 2010. "Entwicklung von Lachen und Humor in den verschiedenen Lebensphasen", *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 43: 25-30.
- FOX, Claire L., Simon Hunter y Siân Jones. 2016. "Children's humor types and psychosocial adjustment", *Personality and Individual Differences* 89: 86-91.
- FÜHR, Martin. 2002. "Coping humor in early adolescence", *Humor: International Journal of Humor Research* 15: 283-304.
- GALINDO MERINO, Ma. Mar. 2017. "La identidad de género a través del humor en niños y niñas de 9-10 años", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70: 99-118.
- GOMBERT, Jean-Émile. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HALFPENNY, Caitlin y Lucy A. JAMES. 2020. "Humor styles and empathy in junior-school children", *Europe's Journal of Psychology* 16: 148-166.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2019. "Pensar sobre la morfología de las palabras. Un proyecto didáctico para el desarrollo de vocabulario en la escuela secundaria", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12: 193-215.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2016. "Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years", *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 3: 3-21.

- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2014a. "Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales", *Estudios de Lingüística Aplicada* 60: 57-87.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2014b. "Children's humor stages", en Salvatore Attardo (ed.), *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE, pp. 125-127.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2011a. "¿Por qué es o no es narración?", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. México: El Colegio de México, pp. 105-133.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2011b. "El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes", en Karina Hess Zimmermann, Gabriela Calderón Guerrero, Sofía Alejandra Vernon Carter y Mónica Alvarado Castellanos (comps.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: UAQ-Porrúa, pp. 191-210.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2010. *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- HESS ZIMMERMANN, Karina y Mariana A. NÚÑEZ RODRÍGUEZ WYLER. 2021. "Reproducibilidad de un proyecto didáctico para la adquisición de vocabulario académico en estudiantes de secundaria", *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación* 6: 1-25.
- HOICKA, Elena. 2016. "Understanding of humorous intentions: A developmental approach", en Leonor Ruiz-Gurillo (ed.), *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 257-272.
- HOICKA, Elena. 2014. "The pragmatic development of humor", en Danielle Matthews (ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 219-237.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. 1986. "From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data", *Cognition* 23: 95-147.
- LYON, Catherine. 2017. "Humour and the young child: A review of the research literature", *Television* 19: 4-9.
- MARTIN, Rod A. 2007. *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. London: Elsevier.
- MASTEN, Ann S. 1986. "Humor and competence in school-aged children", *Child Development* 57: 461-473.
- MCGHEE, Paul E. 1979. *Humor: It's Origin and Development*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- MILOSKY, Linda M. 1994. "Nonliteral language abilities: Seeing the forest for the trees", en Geraldine P. Walach (ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications*. New York: Macmillan, pp. 275-303.
- MIREAULT, Gina C., Susan C. CROCKENBERG, John E. SPARROW, Kassandra COUSINEAU, Christine PETTINATO y Kelly WOODARD. 2015. "Laughing matters: Infant humor in the context of parental affect", *Journal of Experimental Child Psychology* 136: 30-41.
- NIPPOLD, Marilyn A. 2016. *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin, Texas: Pro-Ed.

- NIPPOLD, Marilyn A. 2004. "Research on later language development: International perspectives", en Ruth Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-8.
- PAINE, Amy, Gassiaa KARAJIAN, Salim HASHMI, Ryan J. PERSRAM y Nina HOWE. 2020. "Where's your bum brain? Humor, social understanding, and sibling relationship", *Social Development* 30: 592-611.
- PENCE, Khara L. y Laura M. JUSTICE. 2008. *Language Development from Theory to Practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- RUIZ-GURILLO, Leonor. 2016. *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- SALAVERA, Carlos y Pablo USÁN. 2018. "Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21: 109-122.
- SEDESOL. 2016. *Catálogo de localidades del sistema de apoyo para la planeación del PDZP*, en <<http://www.microrregiones.gob.mx>> [consultado el 16 de febrero de 2018].
- SHULTZ, Thomas R. y Frances HORIBE. 1974. "Development of the appreciation of verbal jokes", *Developmental Psychology* 10: 13-20.
- SMITH-CAIRNS, Helen. 1996. *The Acquisition of Language*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- TIMOFEEVA-TIMOFEEV, Larissa. 2017. "Metapragmática del humor infantil", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70: 5-19.
- TIMOFEEVA-TIMOFEEV, Larissa. 2016. "Children using phraseology for humorous purposes: The case of 9-to-10-year-olds", en Leonor Ruiz-Gurillo (ed.), *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 273-298.
- WICKI, Werner. 2010. "Humor und Entwicklung: Eine kritische Übersicht", *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32: 173-185.