EL COLEGIO DE MÉXICO

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

# LA COMPRENSIÓN DEL CHISTE LINGÜÍSTICO A PARTIR DE SU EXPLICACIÓN: UNA VENTANA AL DESARROLLO LÉXICO-SEMÁNTICO EN LOS AÑOS ESCOLARES

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN LINGÜÍSTICA

PRESENTA LUIS DAVID MENESES HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS: REBECA BARRIGA VILLANUEVA

PROGRAMA MIEMBRO DEL PADRÓN NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD CONACYT

CIUDAD DE MÉXICO, 2018

*In memoriam*

Isaac Morales Alonso,

cuya muerte me mostró

que mi destino era enseñar.

AGRADECIMIENTOS:

Dicen los que saben, que una tesis no se escribe sola. Más cierto aún es el hecho de que esta tesis no la escribí solo; durante los casi 4 años que duró este proyecto fueron tantas las personas con quienes lo discutí que sería imposible consignarlas a todas en un par de páginas. Vaya mi agradecimiento para todos aquellos que –a veces sin querer- me prestaron sus oídos y, en muchos casos, su consejo, durante el curso de esta investigación. Aunque por cuestiones de espacio no puedo mencionarlos a todos, los llevo en el corazón desde siempre.

Extiendo mi agradecimiento al Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, por haberme abrigado como uno de sus estudiantes de la promoción 2011-2015; y a la Secretaría de Educación de Veracruz, por su valioso apoyo para la realización de esta investigación.

Asimismo, agradezco a las autoridades y alumnos de la generación 2013 de la Escuela Primaria "Rafael Ramírez" de Tapachapan, Ver., la Escuela Primaria "Enrique C. Rébsamen" de Coatepec, Ver. y el Instituto Anglo Xalapeño A. C. de Xalapa, Ver., cuya entusiasta colaboración me permitió obtener los datos de esta investigación.

A la comisión lectora, integrada por las doctoras Luisa Josefina Alarcón Neve, Graciela Fernandez Ruíz y Karina Hess Zimermmann, gracias por su tiempo y sus valiosas aportaciones sin las cuales esta tesis no habría llegado a ser lo que es ahora (sin embargo todas las omisiones y los errores que aún pueda contener son sólo míos). A mi directora de tesis, Rebeca Barriga Villanueva, le agradezco haberme mostrado el sendero de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, un camino en el cuál ella nos ha abierto brecha a muchos; gracias por la paciencia y por haber creído en mi proyecto desde el principio.

A mis compañeros, Alejandra Aranda, Aarón Caldera, Carlos Gil Burgoin, Samuel Herrera, Glenda Lizárraga y Erik Franco, gracias por el tiempo compartido. Vaya un agradecimiento especial a Erik, cuyos comentarios, sugerencias y apoyo constante me ayudaron a ampliar mi perspectiva acerca del manejo de mi tema y de la escritura de esta tesis.

A mis padres y mi hermana, gracias por la paciencia y el apoyo que me brindaron para ayudarme a culminar este sueño; sobre todo en los momentos difíciles y de decisión, en donde el panorama parecía ser funesto.

A mi novia, gracias por el apoyo y las horas de revisiones y discusión de mi manuscrito: llegaste como la brisa marina en un día desértico y me diste ánimo para continuar cuando a la mitad del trayecto estaba abandonando; sin tu ayuda este laberíntico corazón no habría pasado de la cuarta versión

A mis compañeros de trabajo y alumnos, en el Bachilleres "Abraham Castellanos" y en la Universidad Veracruzana, gracias por tolerar mis días de silencio y por abrazar mis días hipercreativos.

A mis amigos y equipo de trabajo de Zona Radical, gracias por los ánimos, su presencia y sus oraciones constantes durante este trayecto; y a mi familia de Amistad de Xalapa, le dedico la alegría de compartir este logro en la fe.

**ÍNDICE:**


Dedicatoria iii

Agradecimientos v-vi

Índice 1

Introducción 4

Capítulo 1. Los rasgos distintivos del desarrollo lingüístico en los años escolares 10

Los tres ejes del desarrollo lingüístico 12

La reestructuración del sistema 15

El desarrollo del nivel léxico-semántico: la resemantización 19

La relación entre comprensión y producción 25

La explicación, vía de acceso a la comprensión 35

La reflexión sobre la lengua 41

El desarrollo metalingüístico 42

La lengua escrita, otra manera de vehicular la reflexión sobre la lengua 46

El enfoque interaccionista 51

Esta investigación 59

El objeto de estudio 59

Los objetivos de investigación 59

Las preguntas de investigación 60

Las hipótesis 61

Capítulo 2. La naturaleza del chiste 63

Caracterización del chiste 65

El chiste lingüístico como ventana de observación del desarrollo léxico-semántico 77

La ambigüedad en el chiste lingüístico 87

Generadores de ambigüedad léxico-semántica en el chiste lingüístico 98

Ambigüedad generada por elementos léxicos en el chiste lingüístico 99

Ambigüedad generada por fraseologismos en el chiste lingüístico 104

Capítulo 3. Método 110

Los piloteos 111

Las decisiones metodológicas 115

La selección de las escuelas y la muestra 116

Los instrumentos y la entrevista 118

La ficha sociolingüística 119

La entrevista 123

La formación del *corpus* 130

La transcripción 131

El análisis de los datos 132

La explicación, categoría de análisis 133

Las formas lingüísticas en la explicación 134

El reconocimiento de la ambigüedad 134

Estrategias desambiguadoras 135

Las formas cognitivas de la explicación 137

Habilidades de reflexión sobre la lengua 137

Las formas sociales de la explicación 138

Andamiaje 139

Capítulo 4. Análisis de las formas lingüísticas de la explicación 140

El reconocimiento de la ambigüedad de los chistes lingüísticos 141
Reconocimiento de la ambigüedad generada por elementos léxicos en chistes lingüísticos 143
Reconocimiento de la ambigüedad generada por fraseologismos en chistes lingüísticos 154
La desambiguación en las explicaciones de los chistes lingüísticos 164
Desambiguación en las explicaciones de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por un elemento léxico 166
Desambiguación en las explicaciones de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por fraseologismos 178
Desambiguación en las explicaciones de los chistes lingüísticos mediante el uso de sinonimias 189
Capítulo 5. Análisis de las formas cognitivas y sociales de la explicación 204
Las habilidades de reflexión sobre la lengua en la explicación del chiste lingüístico 204
Las habilidades de reflexión léxica en los años escolares 206
Las habilidades de reflexión semántica en los años escolares 219
El andamiaje en la explicación del chiste lingüístico 229
Reflexiones finales 242
Vetas de investigación futuras 262
Bibliografía 267
Anexo 285
Índice de figuras 286
Índice de tablas 287

# INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos de comprensión del lenguaje tiene una larga tradición entre las investigaciones de adquisición del lenguaje que se remonta a finales de la década de 1960. Desde las innovadoras propuestas de comenzar a indagar acerca de la comprensión en aquellos años en que los estudios estaban concentrados en la producción, se abrió la veta de estudio de los años escolares, ya que resultó interesante investigar hasta dónde se prolongaba la asimetría observada entre ambas dimensiones de la lengua. En el caso de los estudios en el español de México, el campo despega desde los estudios sintácticos en la recta final del siglo XX, no sin reticencias y sobresaltos pero con paso firme y certero hacia la descripción de los procesos de desarrollo vividos por los niños en los años escolares.

Mi investigación, heredera de esa rica tradición de adquisicionistas, pretende aportar un análisis de los aspectos léxico-semánticos del desarrollo lingüístico que se presentan en dichos años. Consideré que éstos ofrecían la oportunidad de observar el proceso infantil en los años escolares, ya que en esta etapa el desarrollo se presenta como una reestructuración del lenguaje y una resemantización de las relaciones de significado que acabará por repercutir en el resto de los niveles que lo conforman. El análisis de los fenómenos de construcción de sentido me ofrecía también la posibilidad de valorar cómo las dimensiones de comprensión y producción se retroalimentan desde el lenguaje en uso durante dos estadios del desarrollo: el 3º y el 6º de primaria en dos ámbitos socio culturales distintos.

Ya que en la presente investigación decidí trabajar con datos de lengua en uso obtenidos en el contexto mismo en que se desarrollan los niños, opté por una postura interaccionista para su diseño. Por ello también distingo entre tres tipos de desarrollo que

inciden en el desarrollo léxico-semántico en los años escolares: el lingüístico, el cognitivo y el social. Esto se debe a que el lenguaje infantil tiene una naturaleza multifactorial que obliga a tomar decisiones teóricas y metodológicas que den cuenta de su complejidad. La postura interaccionista me permitió elaborar y responder preguntas acerca de los procesos léxico-semánticos en los años escolares, cuyos datos analicé bajo un enfoque funcional.

Dado que mi objeto de estudio es la comprensión del chiste lingüístico[1], y ésta es un proceso interno sólo indirectamente observable, necesité encontrar una vía de acceso para dar cuenta de los procesos involucrados en ella. Para lograr mi objetivo decidí analizar las explicaciones producidas por los niños sobre una serie de chistes lingüísticos, que sirven por ser un tipo de discurso adecuado para acceder a una descripción del proceso de comprensión infantil. En el proceso de observar los textos comprendidos y las explicaciones producidas por los niños se hizo evidente el papel de las formas lingüísticas: la asignación de los sentidos atribuibles a elementos léxicos o fraseologismos que generan ambigüedad en el chiste lingüístico, y los mecanismos de desambiguación, tales como el uso de definiciones y sinónimos, producidos por los niños para evitar la ambigüedad en sus explicaciones. También se reveló la importancia de las formas cognitivas en el proceso de desarrollo lingüístico reveladas como habilidades de reflexión sobre la lengua, que son clasificables por su grado de uso inconsciente o consciente en epilingüísticas y metalingüísticas. Al mismo tiempo se hizo evidente la influencia de los contextos socio

[1] He encontrado que, en los autores que trabajan el chiste (Attardo, 1994; Lew, 1996a, 1996b) no hay un consenso sobre la distinción entre chiste verbal y lingüístico, y ambas denominaciones se utilizan bajo ópticas que se entienden como opuestas. En esta investigación, sin embargo, sigo la línea establecida por Lew (1996, 1997) y llamo 'chiste lingüístico' al chiste cuyo funcionamiento está basado en la forma de los elementos lingüísticos que lo constituyen. Para una explicación más extendida acerca de mis motivos para mantener esta forma de denominar al tipo de chiste utilizado en mi investigación, véase la introducción a mi capítulo 2.

culturales en la diferencias entre los logros de los alumnos de las escuelas rural y urbana, y expresados en las explicaciones por medio de la forma social del andamiaje en la escuela.

Observar el desarrollo lingüístico en los años escolares es una tarea tanto más interesante cuantos más retos presenta. Trabajar con lenguaje infantil requiere de una sensibilidad especial y de arduas reflexiones para captar lo pertinente en su expresión. Al realizar una entrevista, el investigador tiene que asumir que los niños (casi nunca o) pocas veces responderán a sus preguntas en la manera en que se había imaginado. Lo más importante entonces es lograr captar la riqueza expresada por un lenguaje en transformación constante sin contaminarlo con las propias expectativas del adulto. Ya que el objetivo de este documento es presentar de la manera más ordenada posible los resultados de mi investigación, su organización quedó de la siguiente manera:

El capítulo uno es una especie de preámbulo, el antecedente del diseño de la investigación. Abro el capítulo con una descripción de lo que se sabe sobre el desarrollo lingüístico en los años escolares dividida en tres ejes: a) la reestructuración del sistema ocurrida en estos años, en donde hago énfasis acerca de la resemantización que implica el desarrollo del nivel léxico-semántico, b) la relación entre comprensión y producción que, se dice, nunca deja de ser asimétrica aunque en estos años parece experimentar una transformación, que puede ser observada en la explicación, forma de discurso conectado que sirve como vía de acceso a la comprensión, y c) el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, en donde establezco la relación entre la concepción del lenguaje como objeto del pensamiento y la verbalización de estas reflexiones; también hago una anotación acerca de la incidencia de la cultura escrita en este proceso. En seguida presento el enfoque desde el que he decidido trabajar: el interaccionismo, que es entendido desde dos perspectivas, como

enfoque que toma en cuenta la interrelación de los ámbitos lingüístico, cognitivo y social del desarrollo, y como proceso que hace uso del concepto subsidiario de andamiaje, mediante el cual se describe en buena medida la interacción presente entre los niños, sus pares y los adultos durante la construcción discursiva en los años escolares. Para cerrar el capítulo doy cuenta de mi objeto de estudio, los objetivos de mi investigación, las preguntas que me guiaron y las hipótesis de las que partí.

En el capítulo dos, una vez expuestos los detalles teóricos acerca del desarrollo, proporciono algunas definiciones del chiste y doy un recuento de teorías útiles para su análisis. Este apartado desemboca en la idea de juego y en la afirmación de que el lenguaje sirve para algo más que para comunicar, que se imbrican con los aspectos del desarrollo que son observables a través de su aparición en el repertorio infantil. Una vez hecho esto establezco que la característica principal que hace al chiste lingüístico un tipo de discurso idóneo para investigar el desarrollo lingüístico en los años escolares es la ambigüedad, misma que permite hacer evidente, por medio de la explicación infantil, el desarrollo semántico ya que propicia la construcción de significados en quien lo escucha. Cierro el capítulo exponiendo las características de dos tipos de ambigüedad lingüística: la que surge de los elementos léxicos simples y la que surge de los elementos fraseológicos.

En el capítulo tres hago la exposición del método que seguí para esta investigación: describo el proceso de los piloteos que me llevó a la definición y delimitación de las tareas que sirvieron para recoger los datos que conforman mi *corpus*. Abundo en detalles sobre la selección de las escuelas, la composición de la muestra, el diseño de la ficha de datos personales y la entrevista que dieron paso a la conformación del *corpus* y las convenciones de transcripción que utilicé para hacer los datos accesibles al análisis. Describo las

decisiones que configuraron el análisis realizado y presento la explicación como categoría de análisis; señalo las formas lingüísticas, cognitivas y sociales de la explicación cuya observación resulta útil para dar cuenta de la construcción de los sentidos y de la desambiguación que hacen los niños en sus explicaciones de los chistes lingüísticos.

En el capítulo cuatro presento el análisis de las formas lingüísticas presentes en la comprensión de los chistes lingüísticos que usan los participantes en mi estudio desde su construcción de los posibles significados de este discurso, que implican, por un lado: su reconocimiento de la ambigüedad y por otro las estrategias de desambiguación. Utilizando las estrategias seguidas por los niños, analizo cómo los fenómenos y las estructuras generadoras de ambigüedad se interrelacionan con el uso de sinónimos al momento de hablar de la incongruencia que configura los discursos como chistes lingüísticos.

En el capítulo cinco, dedicado a las formas cognitivas y sociales de la explicación, lo he dividido en dos partes. En la primera hago un análisis de las habilidades de reflexión sobre la lengua reveladas en las explicaciones infantiles al chiste lingüístico; a partir de las claves encontradas determino la clasificación de estas habilidades en epilingüísticas y metalingüísticas. En la segunda parte indago y clasifico la manera en que influyen los procesos de andamiaje en la construcción infantil de dichas explicaciones.

Por último, presento una serie de consideraciones finales. Primero retomo mis preguntas de investigación y mis hipótesis para valorar en qué medida alcancé mis objetivos y se pueden observar tendencias en torno al desarrollo. Además, señalo algunas limitantes de mi estudio. Termino mencionando posibles caminos de investigación, bien para llenar los vacíos que aquí dejé, bien para continuar explorando en el complejo y sorpresivo mundo del lenguaje infantil y los juegos lingüísticos.

Una advertencia final: no hay nada menos gracioso en el mundo que una tesis cuyo objetivo de investigación es comparar la comprensión que tienen los niños de dos grados escolares en dos diferentes contextos socio culturales de chistes lingüísticos cuya ambigüedad es generada por polisemias y homonimias. Y no existe nada más certero para matar un chiste que una explicación. Así que, sea avisado el lector: estas páginas contienen la que podría ser calificada como la tesis menos graciosa de la historia, y quizá se trate de la primera que atente tan descaradamente contra la inocencia infantil con la peor de las intenciones: observar cómo es la comprensión infantil del chiste para analizar y describir el desarrollo léxico-semántico.

# CAPÍTULO 1

# LOS RASGOS DISTINTIVOS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LOS AÑOS ESCOLARES

En este capítulo me propongo exponer un recuento de las características más salientes del desarrollo lingüístico infantil en los años escolares, para lo cual establezco tres ejes en los que se articulan los rasgos generales implicados en este proceso. Posteriormente presento los principales postulados del enfoque interaccionista adoptado en esta investigación. Para cerrar el capítulo, expongo mi objetivo junto con las preguntas de investigación y las hipótesis de las que partí.

El desarrollo lingüístico infantil en los años escolares puede ser caracterizado como un proceso lleno de cambios que se presentan en la interacción de tres ámbitos: el cognitivo, el lingüístico y el social. Al iniciar esta etapa se considera que los niños han llegado a ser 'hablantes nativos' de su lengua (Berman, 2004b), pues poseen ya un núcleo gramatical básico que guarda semejanza con la gramática del adulto (Brandone *et al.*, 2006, p. 502; Hess Zimmermann, 2010, p. 29) y les permite hablar de manera fluida (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, p. 3; Nippold, 2007, p. 6), construir nuevos conocimientos a partir de experiencias previas, e interactuar con su medio social.

Sin embargo, que los niños al iniciar los años escolares muestren dominio temprano de ciertas categorías lingüísticas no significa que el desarrollo se haya completado. De hecho podría decirse que el camino apenas comienza (Karmiloff-Smith, 1986, p. 455), y la reestructuración del sistema producida por el juego de intenciones/funciones que conforman el lenguaje pueden extenderse hasta bien entrada la etapa adulta, haciendo del

desarrollo un proceso casi interminable (Brandone *et al.*, 2006, p. 500; Nippold, 2007, p. 11).

En esta investigación asumo que en los años escolares los niños participan de manera activa en la construcción de significados y las posibilidades interpretativas de su lengua (*cf.* Barriga Villanueva, 2002; Berman, 2004a; Hess Zimmerman, 2003; Nippold, 2007) a través de todas sus interacciones con los adultos y con sus pares, por lo que llegan a descubrir que las palabras y las estructuras lingüísticas son susceptibles de portar significados variados.

De todos los procesos involucrados en este ámbito, me interesa observar aquellos que ocurren en el nivel léxico-semántico como parte de la comprensión del chiste lingüístico que es, desde mi perspectiva, un discurso ideal para este fin debido a que, por su naturaleza y estructura, produce sentidos inesperados usando formas lingüísticas que ponen a prueba la interpretación de sus receptores (*cf.* Attardo, 1994; Cook, 2000). La comprensión de los chistes lingüísticos por parte de los niños requiere la puesta en juego de una serie de habilidades de construcción y desambiguación de significados que revelarán el desarrollo por el que transitan en los años escolares.

Pero observar este desarrollo es un reto. Dado que muchas veces se trata de reestructuraciones o cambios no lineales, es necesario buscar su evidencia con métodos que tomen en cuenta la realidad multifactorial del desarrollo lingüístico en dichos años. Por ello ha sido imperativo obtener datos de lenguaje en uso de modo que sean evidentes los cambios lingüísticos que experimentan los niños durante los años escolares con respecto a la comprensión del chiste lingüístico.

Para sentar las bases de esta investigación establezco, en el siguiente apartado de este primer capítulo, los tres ejes en los que se articulan los rasgos del desarrollo lingüístico en los años escolares, que me permitirán dar cuenta de la estructura de esta investigación.

## LOS TRES EJES DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

En busca de los principales cambios que ocurren en los años escolares, para lograr una caracterización del desarrollo lingüístico infantil en esta etapa, llegué al entendimiento de que éstos no son tan estratificables como sí lo son aquellos de las etapas tempranas que, incluso con la intensa sucesión de ajustes observables (*cf.* Nippold, 2007, pp. 11), se pueden agrupar en fases más o menos definidas para su estudio. Por el contrario, el desarrollo en los años escolares presenta cambios no lineales, en cuanto a la competencia lingüística y comunicativa de los niños que estarán ligados al manejo de las convenciones lingüísticas, y a su maduración cognitiva y social (*cf.* Berman, 2004b, p. 13). En estos años es observable tanto una homogenización a la que la lengua tiende debido al influjo del ámbito escolar y los factores que afectan al desarrollo como una serie de variaciones individuales determinadas por la relación con un determinado medio social o el modo e intensidad de exposición a los procesos de lectura y escritura.

El análisis de las etapas iniciales del desarrollo ha generado una fructífera discusión dentro del campo que explica y da cuenta de los procesos de significación de los niños pequeños; pero el estudio de la construcción del significado durante los años escolares es reciente (*cf.* Nippold, 2007, p. 2). Apenas durante la década de 1980 se despertó una

inquietud entre los adquisicionistas norteamericanos por estudiarlo, cuando comenzó a generalizarse el reconocimiento de las bases lingüísticas de las habilidades de lectura y escritura[2] (*cf.* Ong, 1987, p. 11).

En contraste con la visión prevaleciente en las décadas de 1960-1970, que dictaba que a los 5 años los niños ya habían alcanzado la forma adulta en el desarrollo de su lenguaje, estas investigaciones presentaron dudas e inquietudes existentes acerca de la posibilidad de que el desarrollo continuara durante el resto de la infancia. De hecho, fue debido a las investigaciones sobre el nivel sintáctico hechas por especialistas como Mildred Berry (1969) y Carol Chomsky (1975) que comenzó a formarse y a ser tomado en cuenta, como campo de investigación en la adquisición, el concepto de etapas tardías de desarrollo (dentro de las que se encuentran los años escolares). Tanto Berry como Chomsky señalaban que, al superar el estudio de la mera producción infantil y comenzar a investigar la comprensión, la lingüística encontraría cambios sustantivos en el sistema, evidenciando así que aún después de los 5 años los niños siguen reestructurando su lengua materna (Berry, 1969; Chomsky, 1975, p. 1; véase también Nippold, 2007, p. 1-2). Este descubrimiento permitía postular una frontera de adquisición, que conducía a estudiar con detenimiento los procesos de desarrollo que se desencadenan más allá del linde fronterizo que enmarca a las etapas tempranas. En ese sentido, mi investigación es heredera de esta

[2] Ong (1987) reporta que los estudios sobre lengua escrita comenzaron a hacerse regulares desde mediados de la década de 1960. Pero la tradición lingüística, nacida con el estructuralismo europeo, había sido desarrollada en oposición a los estudios literarios y filológicos, por lo que la forma escrita del lenguaje se concebía como una elaboración artificiosa del mismo, que no reflejaba con precisión las estructuras lingüísticas de uso corriente entre los hablantes de una lengua. Por este motivo, durante la primera mitad del siglo XX no hubo un reconocimiento del valor lingüístico del lenguaje escrito. Hasta la década de 1960, el objeto de estudio de la lingüística había sido la oralidad; postura que comenzó a cambiar con el advenimiento de nuevas corrientes lingüísticas, pero sobre todo con los estudios psicolingüísticos.

tradición de pensamiento en la medida en que toma como objeto de estudio el desarrollo léxico-semántico mediante la comprensión del chiste lingüístico en los años escolares.

También me declaro deudor del conjunto de investigaciones y especialistas que, en México, han seguido esta vertiente de estudio, entre las que la tesis doctoral de Barriga Villanueva (1990) abrió camino comenzando la exploración sintáctica y discursiva del campo. A partir de entonces, la han seguido tesis por parte de Reyes Trigos (1996), Hess Zimmermann (2003), Parra Velasco (2004), Peón Zapata (2004), Ceballos Domínguez (2013), y otras, que han dado cuenta de fenómenos sintácticos, semánticos, pragmáticos, metalingüísticos y cognitivos del desarrollo en los años escolares. A estos esfuerzos se le debe sumar un gran número de libros, artículos y antologías que pretenden dar cuenta del problema desde la trinchera de la lingüística, la psicolingüística y los estudios adquisicionistas hispánicos (Alarcón Neve, 2009; Alvarado *et al.*, 2011; Barriga Villanueva, 2002, 2011a, 2011b, 2014;Ferreiro *et al.*, 1996; Ferreiro, 2013a; Hess Zimmermann, 2010), con las que mi investigación se ha visto influida en mayor o menor medida.

Dado que en esta línea de investigación se ha afirmado que a partir de los 6 años, edad frontera en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (*cf.* Barriga Villanueva, 2002, p. 31), se presenta una reorganización de su sistema lingüístico (*cf.* Bowerman, 1982, p. 319) y de los significados semánticos y pragmáticos que van construyendo en su desarrollo individual y social[3], para los fines expositivos que ahora persigo, conviene organizar los aspectos estudiados del desarrollo ocurrido en esta etapa en tres ejes

[3] Si bien, en años recientes la entrada a la escuela en México se ha adelantado a los 3 años cumplidos, exponiendo así a los niños a nuevas formas de socialización desde edades más tempranas que las reportadas en investigaciones previas en el campo, los efectos del entorno escolar sobre el individuo no se restringen solamente a su acción socializadora, sino a la sistematización y estructuración de las conductas individuales que podrían afectar para bien o para mal su desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional.

primordiales: a) la reorganización y la resemantización del sistema lingüístico del niño (*cf.* Bowerman, 1982, p. 319; Barriga Villanueva 1990, 2002, p. 37; Nippold, 2007, p. 11), b) los cambios de la relación entre la comprensión y producción infantiles (*cf.* Barriga Villanueva, 2002, p. 17; Hendriks y Koster, 2010, p. 1887), y c) el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, que puede ser potenciado o inhibido por el encuentro formal con la lengua escrita (*cf.* Barriga Villanueva 2002, p. 32; Ferreiro *et al.*, 1996; Hess Zimmermann, 2010; Nippold, 2004, 2007)[4].

A continuación presento en detalle los rasgos que considero más relevantes para mi investigación en cada uno de estos tres ejes. Advierto, sin embargo, que no pretendo dar cuenta de todos los fenómenos que manifiestan cambios y que sólo los presento divididos aquí para poder enfocar mejor aquellos que son de mi interés en esta investigación.

**La reestructuración del sistema**

Tradicionalmente se pensaba que, durante los años escolares, los cambios en el lenguaje infantil se reducían al aprendizaje de nuevo léxico, que se entendía como un mero proceso de acumulación de vocabulario. Sin embargo, se ha comprobado que los cambios producidos por ese nuevo léxico adquirido implican "the integration of phonological, semantic, and morpho-syntactic knowledge with cognitive and social processes" (Dockrell

[4] Nótese uno de los ejes enunciados por los estudios existentes para esta etapa tiene relación con la presencia de una cultura escrita a la que el niño habrá de acceder por medio de la escolarización. Sin embargo, de ninguna manera debe entender el lector que esta tesis plantea que las culturas orales no tendrían acceso a los procesos de desarrollo lingüístico descritos para las etapas tardías.

y Messer, 2004, p. 35), definible como el centro de una reestructuración del sistema lingüístico infantil que abonará a la competencia lingüística.

Esta reestructuración, lejos de ser una serie de cambios fijos estratificables mediante limites específicos, es un "proceso dinámico que se construye en la interacción activa y creativa entre el niño y su mundo [y] es fundamental para el dominio equilibrado de sus competencias lingüística y comunicativa" (Barriga Villanueva, 2002, p. 17). Por lo que en este apartado describo algunos de los principales cambios que ocurren en los distintos niveles del sistema con el fin de enmarcar aquellos que suceden en el léxico-semántico, en cuya constitución reside mi interés primordial en esta investigación.

Así pues, en los niveles fonético y fonológico se presentan dos transformaciones importantes: una de ellas, fomentada por el contacto con la lengua escrita, es que los niños desarrollan la segmentación de las palabras en fonemas; esta habilidad, también llamada *conciencia fonológica,* es usada por los niños para entender que las letras representan los sonidos y que éstos se pueden combinar para formar palabras (*cf.* Brandone et al., 2006, p. 502-503).

La segunda transformación es la unión entre lo fonológico y lo pragmático. Los niños experimentan un desarrollo de sus habilidades para reconocer los patrones entonativos de nuevos tipos de discurso, entre los que se encuentran el sarcasmo, la ironía y el chiste (*cf.* Nippold, 2007, p. 151, Gil Burgoin, 2016). Adquiere especial importancia la relación del contexto de emisión de un mensaje con las pistas entonativas que provee su emisor, y sigue evolucionando aún más allá de los años escolares hasta llegar a tener el dominio adulto de los rasgos suprasegmentales implicados.

En el nivel morfológico los niños logran el dominio de la morfología derivativa al hacer uso de conocimientos integrados de las relaciones entre las convenciones del léxico, el contenido semántico, y la estructura formal (*cf.* Ravid, 2004, p. 53). A los núcleos semánticos de los elementos morfológicos de su sistema, los niños suelen añadirles valores pragmáticos; y, cuando se apropian de nuevos elementos, juegan con las estructuras de las palabras conocidas.

Además, el aprendizaje de la lengua escrita fomenta la aparición del léxico letrado, que se va construyendo en gran medida por medio de análisis morfológicos (*cf.* Nippold, 2007, pp. 18-19). Dichos análisis pueden estar presentes en los juegos lingüísticos, como el chiste, que consideran la formación y transformación de las palabras de acuerdo con la manipulación de morfemas nuevos o conocidos, convencionales o no convencionales.

En cuanto al nivel sintáctico, se presentan un desarrollo *intra*oracional, que consiste en la creciente complejidad dentro de la oración individual, y uno *inter*oracional, que se produce en oraciones adyacentes. Las reestructuraciones del sistema son generadas por la transición que el niño experimenta al usar los distintos dispositivos lingüísticos que posee de un modo intraoracional a uno interoracional (*cf.* Karmiloff-Smith, 1986, p. 454).

Este paso de lo *intra* a lo *inter* oracional produce que los niños conecten el discurso, dando como resultado que de nuevo se centre la atención en los factores contextuales de la producción lingüística. De modo que "eventually, with mastery, speakers will again become critically attentive to factors of linguistic appropriateness, manifested in increased sensitivity to discourse-based needs and constraints to different registers, modalities and genres" (Berman, 2004b, p. 32). Esta elaboración de discurso conectado favorece la

observación de los procesos de construcción de los significados de los juegos lingüísticos en general, y del chiste en particular.

Estos cambios en el nivel sintáctico posibilitan otros en el nivel discursivo, en los que se observa cómo los niños van dejando las construcciones aisladas para comenzar a construir conjuntos discursivos coherentes y cohesivos que se caracterizan por el dominio gradual de todos los tipos de dependencia contextual permitidos por la lengua. Esta evolución puede resumirse en los siguientes términos:

> children at first anchor speech in the immediate here-and-now and it becomes essential for them to anchor speech locally and globally in discourse when they begin to displace reference away from the speech situation (Hickmann, 1996, p. 196).

Así, mediante la organización discursiva los niños, por un lado, desarrollan su reconocimiento de las referencias y significados que están disponibles para su interlocutor, y por otro, amplían expresión, con el uso adecuado del sistema, aquello que responde a sus propias intenciones lingüísticas.

Con respecto a los tipos discursivos, los cuatro privilegiados cobran fuerza en esta etapa: el diálogo, la narración, la descripción y la argumentación se extienden (Ninio y Snow, 1996; Barriga Villanueva, 2011b) y aumentan también el repertorio infantil. Estando en un medio escolarizado, lo preparan para el manejo del lenguaje científico o académico ya que se desarrollan las habilidades lingüísticas con "extensive practice with discourse

genres –conversation, narrative, explanations- both written and oral, usually over several years of intensive exposure" (Nelson 1996, p. 127).

Es en este momento donde la explicación, que es la forma discursiva que se usa principalmente para transmitir información (Nippold, 2007, p. 305), y la definición, el otro tipo de discurso informativo, aparecen preludiando este nuevo lenguaje.

*El desarrollo del nivel léxico-semántico: la resemantización*

El conjunto de cambios que implica la reestructuración del sistema lingüístico infantil durante los años escolares en cada uno de los niveles ya mencionados se refleja, en última instancia, en el nivel léxico-semántico que, además, sufre sus propios ajustes. Se provoca así una resemantización en los años escolares que consiste en que los niños construyan los significados de las expresiones lingüísticas y en buena medida sean capaces de adjudicar varias posibles acepciones a las palabras al darse cuenta de que las relaciones con sus significados no son biunívocas. Este proceso de características bien definidas es central a los intereses de mi investigación.

La reorganización a la que está sujeto el nivel léxico-semántico del sistema lingüístico infantil conlleva variaciones individuales que obligan a los investigadores a ser cautelosos para poder poner atención a la generalidad que las causa. Así, hay que tomar en consideración que "the word learning skills of older children depend on both the exposure they receive and their cognitive and linguistic competence" (Dockrell y Messer, 2004, p. 36). El sustento de esta afirmación ha venido de estudios que revelan que los tiempos de

reacción infantiles a las palabras varían de acuerdo con la frecuencia con la que han sido expuestos a ellas (Rubenstein, Garfield y Millikan, 1970), señalando así la importancia que tiene el contexto social y lingüístico sobre el desarrollo infantil.

En estos años los niños construyen "a mental dictionary of thousands of complex and low frequency words, coexisting in an elaborate semantic network" (Nippold, 2004, p. 2). Este crecimiento paulatino pero constante de un léxico especializado propio de la lengua escrita (a razón de entre 10 y 13 palabras nuevas por día o entre 3000 y 5000 palabras nuevas cada año) es permitido por factores cognitivos, lingüísticos y sociales que influyen en los procesos de desarrollo infantil. Asistimos entonces a una especialización de las funciones y a la revelación del potencial simbólico del lenguaje. Sin este proceso en el nivel léxico-semántico los niños no podrían adquirir conceptos abstractos, y mucho menos comprender el sentido convencional de muchas de las expresiones a las que se enfrentan de manera cotidiana.

Lo que en los primeros años de la psicolingüística fue tomado como un simple apilamiento cognitivo de elementos léxicos se vuelve complejo e interesante debido tanto a las relaciones que los niños establecen, como al constante cambio y reformulación del vocabulario de las lenguas por influencias culturales, históricas e incluso geográficas. De modo que las palabras añadidas al repertorio infantil no son sólamente ladrillos que suman elementos en la construcción de un léxico personal; sino que son nodos que alteran las relaciones del sistema, puesto que el aprendizaje de una palabra implica el aprendizaje de su significado, y su inserción en el sistema produce una reestructuración total (*cf.* Bowerman, 1982, p. 323; Dockrell y Messer, 2004, p. 36).

Se establece así una red semántica en la que las relaciones entre palabras se van estrechando y reforzando (*cf.* Nippold, 2007, p. 27). En esta red semántica se presenta el aprendizaje de los conceptos abstractos, escuchados o leídos en gran medida "in literate environments such as the classroom where they listen to teachers' lectures or read textbooks on topics such as geography, mathematics, and history" (Nippold, 2004, p. 2).

Su aparición en el léxico infantil requiere una cierta maduración cognitiva que se potenciará basada en dos pilares: el tipo de ítems léxicos utilizados por los adultos en su comunicación con los niños, y la exposición a los procesos de lectura y escritura (*cf.* Dockrell y Messer, 2004, p. 37). Estas dos formas de exposición al vocabulario más abstracto que se requiere en el ámbito escolar influirán en el desarrollo general de los niños, pues "the six-year-old possesses 1/6th of the words that will be known by the end of formal schooling; and not all children are equally well equipped for the task" (*Ibid*., p. 43), lo que genera diferencias en el proceso de resemantización del sistema debidas al contexto socio-cultural en donde se desenvuelven los niños[5].

En cuanto a la complejidad que puede alcanzar el léxico en los años escolares, uno de los cambios que se presentan es el desarrollo de la habilidad para definir vocabulario complejo para las tareas escolares (*cf.* Nippold, 2004, p. 2) que en muchas ocasiones involucran vocabulario específico para dar cuenta del propio uso de la lengua. Los ejercicios y tareas en los que se requiere que los niños definan un concepto, recurrentes en

[5] Esto no quiere decir que los individuos de culturas sin lengua escrita no pueden acceder a conceptos abstractos. Por lo que no es posible afirmar *a priori* que los niños de comunidades rurales tendrán un desempeño más pobre que el de los niños de las comunidades urbanas; aunque es cierto que "for children from less educated or less advantaged backgrounds, the exposure to language received in educational contexts is of critical importance" (*Id.*). En este sentido el ámbito escolar adquiere especial relevancia en el desarrollo de los niños de las comunidades rurales.

el ámbito escolar, son de diversa índole. En la instrucción tradicional prima el uso del diccionario y los glosarios; sin embargo, las investigaciones han mostrado que la consulta de estas herramientas no garantiza un uso adecuado de las palabras y las expresiones por parte de los niños (*cf.* Nippold, 2007, pp. 29-30). Se necesita, además de la instrucción directa, poner en uso las palabras nuevas en el contexto al que pertenecen: si un maestro requiere enseñar un concepto para la clase de ciencia comenzará por definirlo pero después habrá de utilizarlo en el contexto adecuado para que los niños se formen una idea de los matices de su significado. Al respecto, se ha señalado que a los 6-7 años de edad, "se fait le passage d'un usage exclusivement vécu de la langue à une possibilité d'appréhender les objets linguistiques de façon métalinguistique, ce qui suppose qu'ils soient distingués de leurs référents extralinguistiques" (Gombert, 1990, p. 121).

De modo que el dominio en el uso de elementos lingüísticos que refieren a los propios fenómenos lingüísticos sólo se adquirirá tras un arduo proceso de desarrollo en el que la escuela juega un papel importante.

Quizá las dificultades que genera este tipo de elementos léxicos se deban a que, fuera del ámbito escolar, tanto niños como adultos casi no tienen la necesidad de hacer referencia a los actos de habla como objeto de pensamiento o de expresión lingüística. Se ha propuesto que en buena medida el uso de este léxico especial "is a subtle and scholarly lexical attainment" (Nippold, 2007, p. 45); y que revela tanto el crecimiento del léxico infantil como su desarrollo metalingüístico, sobre el cual hablaré en el siguiente apartado.

Todos estos cambios abren paso al aprendizaje, con sistematicidad, de los significados secundarios[6] en las palabras; es decir, aquellos significados que surgen debido a la falta de correspondencia uno a uno entre una palabra y su significado, y a que el sistema de la lengua ha codificado ya sea una palabra con dos significados o un significado para más de una palabra.

Este aprendizaje es crítico para adquirir y entender ciertos conceptos complejos presentados en la escuela (*cf.* Barriga Villanueva, 2002; Nippold, 2007; p. 21); y abre la posibilidad de que los niños manejen con fluidez fenómenos lingüísticos como el humor, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, puesto que "el acceso al significado de las palabras implica, al igual que el acceso a su forma, la discriminación entre múltiples posibilidades semánticas muy parecidas entre sí" (Domínguez y Estévez 1999, p. 144).

En un estudio clásico Rubenstein, Garfield y Millikan (1970) sometieron a prueba el problema del reconocimiento de palabras aisladas con fenómenos de polisemia utilizando una tarea de decisión léxica. Ésta consistía en que los niños debían distinguir entre palabras del inglés y palabras sin sentido, que eran mostradas de manera aislada. Los resultados arrojaron que "the response times were faster for English than nonsense, faster for English words of higher frequency than lower frequency, and faster for homographs than nonhomographs" (pág. 487), por lo que los autores propusieron que las palabras polisémicas son más fácilmente reconocibles porque tienen más entradas disponibles en el léxico interno para comparar contra la información del enunciado en el que aparecen.

---

6 Existen en el campo dos distinciones usuales para referirse a los significados secundarios de las palabras: literal/no literal, y connotativo/denotativo. En esta investigación no uso ninguna de las dos debido a que el fenómeno rebasa dichas categorías; pues no todos los significados secundarios de las palabras encajan en la oposición subyacente 'referencial'/ 'figurativo' o 'apelativo'. Hay palabras que pueden tener dos significados 'literales', como '*llama'*, en la que ninguno de sus significados puede ser etiquetado como 'no literal', pero sí como 'primario' o 'secundario', dependiendo del contexto en donde ocurra.

De los fenómenos implicados en la resemantización del sistema me interesa especialmente en esta investigación la ambigüedad generada desde el nivel léxico-semántico mediante la presencia de polisemias y homonimias. Las posibilidades que ofrece este fenómeno discursivo para observar los procesos de construcción de los significados en el lenguaje infantil residen en que, para acceder a los significados de los discursos con ambigüedades, los niños requieren articular: a) la información proporcionada por una nueva palabra o un nuevo significado de una palabra conocida, b) el grado de sofisticación de su nivel léxico-semántico, y c) su habilidad para detectar y retener información relevante en el contexto en que fueron expuestos a la palabra nueva (*cf.* Dockrell y Messer, 2004, pp. 47, 51-52). En este proceso se hacen evidentes las características del aprendizaje de los conceptos con más de un significado, que una vez codificados representan una ventaja para los niños debido a que las redes de significado de su léxico interno se refuerzan.

En suma, la reestructuración del sistema a todos los niveles, impacta en el nivel léxico-semántico, que se reviste de interés porque pone en juego la construcción de los significados. En los años escolares los niños empiezan a descubrir que detrás de las palabras y las estructuras en uso se esconden sentidos que hacen reflexionar, en otros, posibles interpretaciones. Se dan cuenta de que hay discursos que crean ambigüedad y que ésta se manifiesta en diversos procesos semánticos, o que es explicable mediante el uso de sinonimias. Entre los discursos más salientes que atrapan estos procesos semánticos, se encuentra el chiste lingüístico, que le permite a los niños descubrir que las palabras pueden tener más de un sentido y que los significados se expanden al reorganizarse y resemantizarse el sistema.

**La relación entre comprensión y producción**

El segundo eje en el que se articula el desarrollo lingüístico en los años escolares es de naturaleza cognitiva, y se trata del "cierre paulatino entre la distancia de los procesos de producción-comprensión, que en las etapas tempranas suele ser más amplio e ir, paradójicamente, en sentido inverso a la de las tardías" (Barriga Villanueva, 2002, p. 45). La díada Comprensión/Producción es fundamental para entender los procesos de cambio infantil en los años escolares por sus desfases en el tiempo de adquisición y desarrollo: mientras que en las etapas muy tempranas hay un peculiar predominio de la comprensión, a medida que se dispara el desarrollo desde las etapas tempranas avanzadas y aún en las tardías muy tardías, hay un predominio de la producción; pero en el desarrollo de los años escolares hay un cambio en la relación entre ambas dimensiones y una mayor proclividad en el niño a reflexionar sobre su lengua, a pensar acerca de cómo funcionan las normas en diversos contextos, y a comprender de manera más acabada lo que produce. Es este hallazgo el que impactó los estudios de adquisición en la época de Carol Chomsky y lo que guió las investigaciones a proponer que había desarrollo más allá de las etapas tempranas.

De modo que, para establecer un camino de observación del desarrollo lingüístico en los años escolares, es necesario tomar en cuenta que

> neither structural complexity nor transparency of form-meaning mappings suffice to account for what linguistic forms children acquire, and master, when. Rather, factors of cognitive demands, expressive

> options, and target language typology also play a role in the path from emergence to mastery of language (Berman, 2004b, p. 10).

La meta no será sólo observar nuevas formas lingüísticas emergiendo en el discurso infantil en los años escolares, sino la manera en que los niños utilizan el lenguaje para dar cuenta de sus intenciones, para reconocer las intenciones de sus interlocutores, y para comunicar los procesos lingüístico-cognitivos en los que se encuentran inmersos.

Se entiende entonces que además de abarcar distintos niveles, el desarrollo lingüístico infantil se expresa en las dos dimensiones de la lengua: comprensión y producción. Aunque es generalmente aceptado que, en lo que se refiere a la lengua materna, los hablantes maduros presentan una tendencia a la simetría entre ambas dimensiones, la observación de éstas durante el desarrollo llevó a los investigadores a postular en un primer momento que la comprensión precede siempre a la producción:

> Logically, comprehension must precede production. How else can speakers know which words to use to convey a particular meaning? They must already have mapped the relevant meanings onto specific forms, and have these units represented in memory, to be accessed on subsequent occasions whenever they hear the relevant forms from others" (Clark, 1993, p. 246).

En este sentido, la relación entre dichas dimensiones es asimétrica; pues, como lo ha señalado Clark, es lógico que se presente un proceso de recepción y comprensión antes de

que se presente uno de producción, que abreva de todos los patrones percibidos por los hablantes en desarrollo. Por ello posteriormente se afirmó que una mayor exposición a la lengua les permite a los niños incrementar su comprensión (*cf.* Rubenstein, Garfield y Millikan, 1970, p. 494; Valle Arroyo, 1992, p. 36; Clark, 2009, p. 72).

En consonancia con el orden de emergencia cronológico postulado para cada una de ambas dimensiones, la teoría del desarrollo basado en el uso postula que las estructuras lingüísticas emergen en los niños de acuerdo con el tipo y la frecuencia con la cual las perciben en el habla de los adultos que los cuidan, o de sus pares; y postula también que éste es "a gradual and uneven process" (*cf.* Tomasello, 2003, p. 327).

Ya que en su desarrollo lingüístico los niños generan estrategias de decodificación que los llevarán a identificar y a darle sentido a las expresiones y estructuras que encuentran a su paso, comenzando por las que les son más comunes y continuando por aquellas que rompen los patrones detectados,

> el análisis realizado sobre la comprensión de una expresión nos permite considerar que, desde la percepción auditiva de una secuencia de sonidos hasta la comprensión de un mensaje lingüístico, ocurre una multitud de operaciones complejas, entre las cuales puede distinguirse una jerarquía de niveles de procesamiento (Carreiras 1997, p. 27).

La comprensión entonces puede ser definible como "the mental processes by which listeners take in the sounds uttered by a speaker and use them to construct an interpretation

of what they think the speaker intended to convey" (Clark y Clark, 1977, p. 43). Esta es la definición a la que me adscribo en esta investigación, y que me ha servido como eje rector, pues se entiende que la comprensión "incluye los aspectos perceptivos e interpretativos relacionados con el papel del oyente en los intercambios lingüísticos" (Igoa y García Albea, 1999, p. 376), y precisamente el trabajo explicativo que los participantes de mi estudio realizaron sobre chistes lingüísticos hace evidentes los esfuerzos interpretativos que llevaron a cabo para captar el meollo del problema presentado por la ambigüedad presente en el discurso.

Una vez que las disciplinas lingüísticas pusieron el estudio de la comprensión bajo la lupa se llegó a afirmar que "comprehension remains ahead of production, but once production reaches a certain level, speakers tend to no longer notice any mismatch" (Clark, 2009, p. 14); con todo, la percepción de los hablantes no es un parámetro científicamente válido para valorar la cualidades de la relación entre dimensiones, y la propuesta de que la asimetría inicial entre ambas dimensiones se mantiene toda la vida en la misma dirección, con la comprensión primando por sobre la producción, ha sido cuestionada en las últimas décadas por las investigaciones del desarrollo en los años escolares, que han apuntado una falla en esta visión de la distribución entre ambas dimensiones, al afirmar que

> ya muy cerca de las etapas tardías y a lo largo de éstas, sucede [que] el niño es capaz de producir un sinnúmero de estructuras sintácticas de complejidad formal y semántica, cuyo significado no logra comprender cabalmente aún (Barriga Villanueva, 2002; pp. 78-79).

Parece, entonces haber una vuelta de tuerca en el trabajo lingüístico en los años escolares, dando pie a la afirmación de que la producción prima entre ambas dimensiones. Estas observaciones han llevado a la noción de que en los años escolares hay un proceso dinámico de cambio en la relación entre comprensión y producción; lo que le confiere la misma importancia al estudio tanto de una dimensión como de la otra. En este sentido, el enfoque interaccionista en los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje ha aprovechado la complementariedad de ambas para establecer nuevos puntos de observación. En mi investigación, uno de estos puntos se presenta al realizar la observación de la comprensión infantil del chiste lingüístico mediante las explicaciones dadas por los niños a cada uno de los chistes presentados.

En el caso específico de los chistes lingüísticos con los que he trabajado en esta investigación, la comprensión se manifiesta en la construcción que hacen los niños de sus significados posibles. Dado que en la mayoría de los casos "el significado de una expresión depende de los significados de las palabras que contiene" (Carreiras 1997, p. 25), los niños, enfrentados al chiste lingüístico, deberán aprender que esta regla del proceso de comprensión no siempre es aplicable, lo cual se hace evidente en los chistes que contienen expresiones que podrán ser interpretadas mediante operaciones composicionales o bajo parámetros arbitrarios y convencionales que violentan dicha composicionalidad. Aunado a esto, la presencia de palabras con significados secundarios en algunos de estos chistes presenta a los niños una dificultad para su interpretación, por lo que el estudio de la comprensión del chiste lingüístico resultará útil para dar cuenta de los procesos de reestructuración y de resignificación por los que pasa la lengua infantil en los años escolares.

Investigaciones previas señalan que el estudio del desarrollo lingüístico infantil desde la comprensión revela, en muchas ocasiones, una competencia lingüística mayor que la sugerida por las habilidades de producción de los niños (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, p. 31; Clark, 2009, p. 261). Se entiende entonces que, a pesar de que en el discurso cotidiano sea muy raro que los niños utilicen ambigüedades léxicas para comunicarse con sus pares o con los adultos que los cuidan, la tarea de comprensión de los chistes lingüísticos presentada en mi estudio revela el progreso en sus asignaciones de sentido a los elementos y estructuras lingüísticos involucrados en el fenómeno de la ambigüedad; datos, que, de haber atendido sólo la dimensión de producción, no podrían haber sido recolectados de los participantes.

Por esta razón, para dar cuenta de sus alcances y limitaciones, será útil definir la producción como un acto instrumental que se conforma por el conjunto de procesos de decisión, articulación y corrección (Clark y Clark, 1977, p. 223), por medio de los cuales se llega al habla o a la escritura. Es decir,

> Desde la perspectiva del procesamiento de la información, mientras que la tarea del oyente consiste en recuperar un mensaje a partir de una secuencia de sonidos (decodificación), la del hablante es justamente la contraria, traducir en sonidos el mensaje, significado o intención comunicativa (codificación). (Igoa y García Albea, 1999, p. 376).

Vista de esta manera, la producción no se desliga de la comprensión; el ir y venir entre las formas guardadas en la memoria y las decisiones que los niños aplican para articular unas u

otras, de acuerdo con las necesidades contextuales de la situación comunicativa en que se encuentren, permite observar cómo los niños recurren a una secuencia de operaciones que les permiten transformar series de relaciones arbitrarias en relaciones sistemáticas mediante los discursos y estructuras lingüísticas que van produciendo en los años escolares.

En este sentido, me será útil mencionar los tres modos en los que Keenan y MacWhinney (1987) han encontrado que la producción precede a la comprensión. El primero toma en cuenta los casos en los que son verdaderas afirmaciones como "no sabe de lo que está hablando/no sabe lo que está diciendo" e implica que la producción no depende de la comprensión. Examinados de cerca, estos casos revelan que hay una falla en la comprensión del hablante, por lo que no es consciente de las consecuencias o implicaturas de lo dicho ya que ha fallado en asignarle una o varias interpretaciones que son evidentes para sus oyentes.

El segundo modo tiene que ver con la proliferación de estudios que intentan demostrar la primacía de la producción sobre la comprensión, en los que se elimina el soporte contextual que da sustento a la comprensión. Sin embargo, aunque estos experimentos muestran que la comprensión sin sustento contextual puede ser inferior a la producción, no son confiables para hablarnos de las relaciones normales entre una dimensión y otra.

Por último, un tercer modo en que se demuestra que la producción puede preceder a la comprensión, involucra una manipulación experimental opuesta a la descrita con anterioridad: se vuelve anormalmente fácil la tarea de producción, en cuyo caso ésta excede a la comprensión. En casos extremos, la producción es reducida a mera imitación y la comprensión es elevada a una serie de elaborados juicios y predicciones metacognitivos.

De acuerdo con esta tipología, uno de los fenómenos imbricados en el presente estudio (la ambigüedad) podría mostrar la asimetría entre las dimensiones de comprensión y producción lingüísticas. En consonancia, el análisis de la comprensión, tal como lo he desarrollado, se desprende de un ejercicio de producción de explicaciones por parte de los niños, que dan cuenta así de su percepción de la ambigüedad y aplicación de los mecanismos desambiguadores pertinentes.

Ahora bien, en cuanto a la comprensión de los chistes lingüísticos y sus elementos generadores de ambigüedad, adelantaré aquí que algunos de éstos tienen dos características que resulta de primordial importancia establecer aquí. La primera es que

> forms that to adults have a complex internal structure -that is, consist of subunits with independent combinatorial potential- can be used correctly by language learners before they are aware of this structure. (Bowerman, 1982, p. 323).

Este uso correcto de las formas o unidades lingüísticas divisibles sin que los niños se percaten de la posibilidad combinatoria que guardan dentro de ellas, para sólo más adelante entender que éstas son divisibles, apunta a un proceso de aprendizaje inductivo, en donde se toma toda la expresión en su función general que deviene, una vez que se ha manipulado suficientemente, en el conocimiento de que la suma de las funciones de sus partes puede ser también objeto de reflexión.

Tal como sucede en las etapas tempranas, una vez comprendida que la suma de dichas partes permite múltiples combinaciones con valores variables, los niños comienzan

su manipulación descubriendo las posibilidades combinatorias de la lengua. Se entiende, pues, que para lograr la maestría evidenciada por los adultos, los niños habrán de pasar por el proceso descrito aquí en términos generales.

La segunda característica definitoria de estas formas lingüísticas generadoras de ambigüedad requiere de un aprendizaje complementario del anterior, en donde "forms that are initially learned independently of one another can later become integrated into a common rule system" (*Id.*). Este movimiento, de cualidades deductivas, se integra al otro para completar las formas características de la reorganización a la que está sujeto el lenguaje infantil en los años escolares.

La importancia de las estrategias de decodificación que se generan para darle sentido al enunciado –y, en el caso de esta investigación, al chiste lingüístico-, marca una visión de la comprensión bastante menos abarcadora que la de aquellos primeros psicolingüistas que propusieron que ésta precedía a la producción. Bajo esta definición de comprensión, se entiende que en los resultados de mi investigación no espero que haya una supremacía de la dimensión de comprensión por sobre la producción ni viceversa; tan sólo que se haga evidente proceso dinámico de cambio en la relación entre una y otra.

Respecto a las formas de discurso que hacen evidentes las asimetrías entre comprensión y producción en el desarrollo lingüístico infantil, investigaciones previas (Ninio y Snow, 1996; Barriga Villanueva, 2011) señalan que "entre las varias manifestaciones del discurso extendido con las que tiene contacto el niño en edad escolar están la argumentación, la descripción y las explicaciones" (Hess Zimmermann, 2010, p. 39). Esta producción distintos géneros discursivos se debe a que, como ya he mencionado,

en los años escolares el desarrollo lingüístico de los niños completa las funciones de las que habrá de revestirse el lenguaje en la edad adulta:

> These functions include telling stories, making plans, reading novels, gossiping, studying history, reading the newspaper, following written instructions, and formulating formal and informal arguments. These activities are possible because language, in its original oral and derived written forms, has become a functional mode of both cognitive and communicative representations of individual language users (Nelson 1996, pp. 123-124).

Y para que esto suceda es necesario que los niños desarrollen un entendimiento de cómo los factores funcionales en el nivel del discurso se interrelacionan con factores sintáctico-semánticos en el nivel oracional, y cómo estas relaciones poseen una multifuncionalidad inherente. Este desarrollo en los años escolares permite a los niños no sólo entender y dar cuenta de los productos culturales de su comunidad, sino también de las habilidades necesarias para jugar con la expresión lingüística, volviéndose hablantes cada vez más competentes. El resultado de este proceso es la confianza que los hablantes muestran en el contexto lingüístico cuando se habla de entidades o eventos que se encuentran lejos de la situación de enunciación inmediata.

Tal como se ha afirmado en otras investigaciones: "as a result of increased linguistic knowledge and greater experience with language use, speakers (and writers) come to deploy a wider, more flexible variety of linguistic forms to express a particular discourse

function" (Berman, 2004, p. 12). Estas habilidades discursivas se verán reflejadas en la comprensión infantil de chistes lingüísticos, ya que los conocimientos y experiencia que van ganando en los años escolares les permiten jugar con las diversas posibilidades interpretativas ofrecidas por los chistes.

Así, esta investigación del desarrollo lingüístico en los años escolares toma en cuenta que existe una interacción de doble vía entre la competencia y la actuación lingüística (*cf.* Berman, 2004b, p. 12) o, para decirlo en otros términos: un proceso dinámico entre producción y comprensión que surge del encuentro con nuevos conceptos y nuevas formas de uso a las que el niño habrá de acomodarse. Al mismo tiempo y con el mismo peso, surge del uso que el niño ejerce sobre las palabras y expresiones en su entorno inmediato y mediato. La observación, entonces, ha tomado en cuenta tanto una dimensión como la otra para, de esta manera, atender los cambios de forma y la especialización de las funciones del lenguaje infantil.

Los cambios en las dimensiones de comprensión y producción se pueden ver, pues, como un proceso en el que los niños pasan de entender las palabras y las formas lingüísticas como una serie de objetos con significados particulares, a comprender que se encuentran ligadas en una serie de relaciones que permiten la construcción de patrones de uso que se corresponden con significados codificados culturalmente (*cf.* Berman, 2004b, p. 14)

### *La explicación, vía de acceso a la comprensión*

Como he mencionado, el estudio de la relación entre producción y comprensión se ha concentrado en intentar revelar las características del proceso dinámico de su cambio en los

años escolares. Debido a que la comprensión no es directamente observable, se requiere un acceso indirecto a ella que ha sido investigado sobre todo de manera experimental; pero no ha habido hasta ahora suficientes estudios que den cuenta de los procesos de comprensión lingüística en el entorno escolar. Es por ello que en esta investigación propongo una aproximación a esta dimensión de la lengua a partir de lo que de ella hacen explícito las explicaciones a los chistes lingüísticos por parte de los niños de distintas escuelas.

A esta decisión subyace la idea de que no hay explicación posible sin comprensión que la preceda. Y en el caso particular que me ocupa implica una toma de conciencia acerca de los significados de un chiste lingüístico por parte de los niños. Acerca de ésta última se ha escrito que conforme van avanzando en su desarrollo, los niños comienzan a ser concientes de lo dicho hasta que por fin "The utterance has become an object of the child's thought" (Peskin y Olson, 2004, pp. 226).

De modo que los niños, para llegar a la comprensión del discurso escuchado, deben efectuar una serie de operaciones de las que el lenguaje es el objeto. Para saber cómo ocurren estas operaciones habrá que tomar en cuenta cómo "la limitación de la memoria operativa obliga a que la comprensión sea un proceso de construcción en el que cada nueva pieza de información se va integrando a la información ya procesada anteriormente" (Domínguez y Estévez, 1999, p. 156); por lo que debe tomarse en cuenta que las operaciones que el niño hace para procesar la ambigüedad en un chiste lingüístico reciben un efecto del contexto global que logra que la información que encaja en él esté disponible para su activación.

Y habrá que esperar hasta el fin de la escuela primaria (o aún más tiempo) para que los niños logren su dominio y puedan, por ejemplo, reconocer ciertos tipos de ambigüedad

sintáctico-semántica de manera sistemática (Meneses Hernández, 2016). Al respecto de las condiciones para que ocurra esta sistematización ya Ezell y Jarzynka (1996) demostraban que la intervención provista en el entorno escolar produce un desarrollo de las explicaciones de los niños.

Una vez que se ha logrado la comprensión, surge la explicación por medio del uso de la función informativa del discurso. Tal como lo establece la definición operativa del género: "Explanation is the use of language to convey information" (Nippold, 2007, p. 305). Esta necesidad de transmitir información puede surgir por dos motivos principalmente:

> We may give an explanation to help someone else understand something; alternatively, we may give an explanation to demonstrate our own understanding (Donaldson 1986, p. 1).

Así, la explicación suple dos funciones: una de clarificación y otra de comprobación. Ambas tienen como objetivo echar mano del conocimiento que tiene quien está explicando algo, ya sea para compartirlo o para comprobarlo. Por este motivo, la explicación es un tipo de discurso central en el ámbito educativo (*cf.* Nippold, 2007, p. 321).

La existencia de la explicación implica que el receptor o destinatario del discurso la requiera, y que éste comparta con el emisor un interés temático por aquello de lo que versará la explicación. En este sentido, se ha afirmado en investigaciones previas que

> las explicaciones están relacionadas con las aclaraciones que el emisor considera que son necesarias para su interlocutor, en función de la inteligibilidad, de la creencia del interlocutor y del objetivo de la comunicación. Cuando algo se explica es para satisfacer las exigencias de la comprensión" (Sanz Sanz y Berzosa Lafuente, 1997, p. 771).

Esta postura acerca de la explicación, que enfatiza el papel del interlocutor para la consecución del objetivo de la comunicación en la producción de explicaciones, ata los cabos de varios puntos nodales de esta investigación: por principio de cuentas establece que el quehacer discursivo de la explicación puede ser un quehacer aclarativo o comprobatorio, que pone en el centro de atención del pensamiento un objeto o una situación que deberá ser explicada. En este caso, el objeto es lingüístico, por lo que el quehacer discursivo refleja un proceso cognitivo de reflexión sobre la lengua. Además, pone en evidencia que se trata de un discurso que se produce para dar cuenta de las condiciones en las que ocurre la comprensión.

Tanto Sanz Sanz y Berzosa Lafuente (1997) como Peskin y Olson (2004) establecen que el productor de la explicación debe poder tomar en cuenta las creencias de su interlocutor y calcular el grado de entendimiento que ha logrado acerca del objeto o situación en cuestión. En este sentido, la explicación no puede surgir sin acompañamiento, y es producto de una socialización inmediata. De modo que, para que la explicación exista requiere de factores lingüísticos, cognitivos y sociales, que se articulan en esta investigación bajo un enfoque interaccionista.

Ahora bien, las explicaciones remiten a la existencia de procesos mentales centrados en compartir la información. Tal como se ha dicho: "Expository discussions are typically concerned with concepts, ideas, and processes that are either unknown to addressees or must be activated from their long-term memory or general world knowledge. (Khorounjaia y Tolchinsky 2004, p. 90)".

Las explicaciones que los niños hicieron acerca de los chistes lingüísticos en el curso de esta investigación proveen entonces una vía de acceso a la observación de su desarrollo lingüístico pues,

> Knowing a language, and being able to function in communities which use that language, entails being able to understand and produce play with it, making this ability a necessary part of advanced proficiency (Cook, 2000, p. 150).

De acuerdo con Khorounjaia y Tolchinsky (2004, p. 90) la explicación tarda más en madurar que otros discursos infantiles a lo largo de los años escolares, pues los niños comienzan en los primeros años con explicaciones muy incipientes, que adolecen de carencias evidentes, y tampoco son capaces de comprender del todo cuando las reciben de parte de otros, debido a las limitantes propias de su edad; tal como lo muestra Nippold al reflexionar acerca de los estudios donde los niños recibían indicaciones para localizar ciertos puntos geográficos: "As speakers, the 7-year-olds often gave directions that were vague and overly general, and as listeners, they often did not reach the specified location" (Nippold, 2007, p. 321-322). El proceso del desarrollo lingüístico en los años escolares

hace que los niños lleguen a comprender mejor las explicaciones que los adultos o sus pares les ofrecen hacia final de la instrucción básica. Esto se debe a que las explicaciones requieren otro tipo de recursos cognitivos distintos a los de otros discursos como la narración; sin embargo,

> What *explanation* has incommon with narrative and definitions is that children's ability to produce autonomous explanations, like their ability to produce *narratives* and *definitions*, emerges from a long history of participating in multiparty explanarions and of interactive training in the need to take into account the interlocutor's knowledge and point of view" (Ninio y Snow, 1996, p. 191).

Así, el intercambio de explicaciones en el entorno escolar no sólo se hace necesario sino indispensable para mapear tanto el desarrollo discursivo de los niños como su acceso a la verbalización de sus reflexiones. En el caso de la reflexión sobre la lengua, la explicación será la manera en que los niños la hagan explícita durante los años escolares. Y este proceso de producción discursiva muestra de manera explícita el desarrollo lingüístico, cognitivo y social por el que están pasando.

**La reflexión sobre la lengua**

El tercer eje en el que se articulan los cambios observables del desarrollo lingüístico infantil en los años escolares es la reflexión sobre la lengua que deriva del desarrollo cognitivo por el que pasan los niños y que coincide, en las sociedades con culturas escritas, con la entrada a la escuela. En los cambios producidos alrededor de este eje se observa que el aprendizaje que comenzó en el ámbito familiar se complementa con el adquirido en el ámbito escolar pues se ha comprobado que al llegar a los 6 años "children continue to acquire more complex forms and rules of grammar in the school setting" (Brandone *et al.*, 2006, p. 502), por lo que es necesario tomar en consideración el contexto en el que ocurre el desarrollo lingüístico.

De este modo, en los años escolares se desarrolla la reflexión sobre la naturaleza y función de la lengua, enriqueciendo y haciendo cada vez más complejo el discurso infantil al establecer lo que se ha llamado un lenguaje "libre de contextos" (Ong, 1987, p. 81)[7], que se vuelve objeto del pensamiento. De ahí que Bruner haya establecido que "en los niños de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, el lenguaje desempeña un papel cada vez más importante como instrumento del conocimiento" (1995, p. 69).

Dos formas en las que se observa dicho desempeño son la reflexión metalingüística y la adquisición de la lengua escrita, sobre las que hablo a continuación dada la importancia

[7] La traducción propuesta por Hess Zimmermann (2010, p. 32) es "discurso contextualizador", ya que discurso "descontextualizado" da la impresión ambigua y errónea de haber sido producido en el vacío. Retomo aquí, sin embargo, la forma provista por la traducción de Ong (1987) debido a que una de las maneras más eficientes de marcar las diferencias entre la mediatez e inmediatez de las dos formas del lenguaje (la escritura y la oralidad) es por medio del énfasis en la relación de dependencia o libertado con respecto a un contexto que provea al lector/hablante capacidad de respuesta, posibilidad de interacción.

que revisten en el proceso de comprensión de los chistes lingüísticos por parte de los niños participantes de este estudio.

*El desarrollo metalingüístico*

Las investigaciones reportan que alrededor de los 6 o 7 años de edad comienza un reforzamiento de la tendencia a desarrollar las habilidades de reflexión sobre la lengua, tanto en la competencia como en la actuación infantiles. Dado que se trata de un desarrollo que ocurre mayoritariamente en los años escolares, se ha señalado que "there is an ongoing, cyclical relationship between literacy and later language development, a process that is heavily supported by metalinguistic competence" (Nippold, 2004, p. 6).

Es en este apoyo de la competencia metalingüística al desarrollo del lenguaje en los años escolares que se funda la justificación para utilizar las explicaciones infantiles como medio de observación de mi objeto de estudio, que es la comprensión de los chistes lingüísticos. Ya que la escuela está repleta de actividades que se centran en reflexionar sobre la lengua, ésta se conforma como un ámbito propicio para dar cuenta del papel que juega la comprensión en el desarrollo lingüístico infantil. Tal como se ha expresado en investigaciones anteriores:

> What the child learns to use first is the language of everyday experience. What schools use to teach about domains of cultural knowledge is a more formal language that employs linguistic objects

> as references and that provides a vocabulary for denoting abstract objects and relations (Nelson, 1996, p. 21).

De modo que actividades como el reconocimiento de homónimos y homófonos, la exploración de significados especiales en las palabras, el uso de rimas y juegos del lenguaje dentro del salón de clases, crean una atmósfera propicia para el desarrollo de la reflexión sobre la lengua que permitirá a los hablantes, desde los años escolares y hasta su edad adulta, determinar conscientemente los significados de expresiones poco familiares como las metáforas, los proverbios y las ambigüedades, al analizar de manera natural tanto las palabras en cuestión como el contexto en que se enuncian[8]. Es decir, "la reflexión sobre el lenguaje precisa de entender los diversos aspectos que lo componen; activamos así, de manera natural, la comprensión lingüística" (Hess Zimmermann, 2010, p. 35), que, como he dicho, es el objeto de este estudio.

En este sentido, mi investigación conviene en aceptar que la reflexión sobre la lengua es

> a driving force in many other aspects of later language development as well, including the ability to define words; interpret figurative expressions, such as metaphors, similes, idioms, and proverbs; and

[8] Tal como lo he anotado previamente en la cuarta nota al pie (*vid supra*), insisto aquí en que las afirmaciones precedentes no excluyen de ninguna manera la posibilidad de que estos desarrollos se presenten en sociedades o personas ajenas a la cultura escrita; simplemente se afirma en la bibliografía consultada que el entorno escolar favorece la aparición de todas estas habilidades lingüísticas. Por el momento habré de contentarme con esta visión, ya que estudiar el contexto opuesto rebasa los límites del presente trabajo, aunque no lo descarto como futura veta de investigación.

> appreciate the linguistic ambiguity that occurs in jokes, riddles, and advertisements (Nippold, 2007, p. 33).

Esta fuerza requiere que los niños puedan adoptar "une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation" (Gombert, 1990, p. 11). Sin embargo, no toda actividad de reflexión sobre la lengua puede ser clasificada como metalingüística (Yuill 1996, p. 195); para hacer uso de ella, se requiere que los niños separen la forma lingüística del contenido (Hess Zimmermann, 2014, p. 61), dando lugar a la aparición de ciertos elementos lingüísticos cuyo referente es el lenguaje mismo. Pero dicho cambio se distingue del resto del desarrollo lingüístico infantil debido a que "for a variety of language issues, judgmental performance does lag behind speech and comprehension in developmental appearance" (Hirsh-Pasek, Gleitman y Gleitman 1978, p. 98).

Así, el funcionalismo en lingüística, desde Roman Jakobson, le ha dado una importancia particular concibiendo los elementos metalingüísticos como aquellas partes del sistema que se hacen presentes cuando es necesario explicar algún aspecto del mismo, o cuando se requiere precisar el objeto de la comunicación. Dado que en el uso la reflexión sobre la lengua puede ser consciente o inconsciente, será necesario distinguir dos tipos de habilidades dentro de ella: las epilingüísticas, que son inconscientes (*cf.* Gombert, 1990, p. 22) y las metalingüísticas, que son realizadas conscientemente por el hablante.

Las habilidades epilingüísticas comprenden todas aquellas manifestaciones espontáneas e involuntarias en las que se trasluce la objetualización del lenguaje pero de una manera no regulada conscientemente, sino por las propias funciones y necesidades del discurso infantil. Dentro de esta categoría entrarían, entre otros muchos fenómenos, la

selección de las formas de cortesía de acuerdo con el tipo de interlocutor al que se enfrentan los niños, la detección de sinonimias léxicas, o las autocorrecciones que hacen los niños en sus interacciones aún desde las etapas tempranas; es decir, "il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue" (Gombert, 2009, p. 27). En esta investigación, han sido tratados como comportamientos epilingüísticos aquellas explicaciones infantiles que se concentran en presentar la oposición existente en los elementos que conforman la ambigüedad del chiste lingüístico sin rebasar la esfera comunicativa.

Por el contrario, las habilidades metalingüísticas son caracterizables mediante los siguientes criterios: El primero, como ya he dicho, es que sea un actuar consciente; ya que es el conocimiento de los rasgos y funciones del lenguaje, o dicho de otro modo, de la estructura, el funcionamiento y el uso de la lengua, lo que permitirá que los niños establezcan el lenguaje como un objeto de pensamiento.

El segundo criterio para definir una habilidad como metalingüística es que debe estar fundada en el conocimiento sistemático de la lengua; es decir, los niños que muestran comportamientos metalingüísticos serán aquellos que controlen y planifiquen sus propios procesos de tratamiento lingüístico ya sea en la producción o en la comprensión (*cf.* Gombert, 1990, p. 27).

Es por estas características que el punto inicial del desarrollo metalingüístico se ha establecido alrededor de los 5 años (*cf.* Crain y Lillo-Martin, 1999, p. 31), edad en la que los niños comienzan a mostrar conscientemente habilidades para definir palabras, y corregir sus propios errores gramaticales. El desarrollo metalingüístico es, pues, definible como el

proceso por el cual los individuos amplían su reflexión sobre la lengua que va de un uso inconsciente a uno consciente de los elementos del mismo sistema.

Dado que la cultura escrita de la escuela crea "circumstances that motivate students to actively analyze what they hear and read" (Nippold, 2004, p. 5), los niños van usando la reflexión sobre la lengua de una manera cada vez más consciente, con el consecuente logro de su verbalización. Ésta última ha sido etiquetada en esta investigación como 'explicación', y el interés que tiene aquí estriba en que gracias a la explicación los niños son capaces de, entre otras cosas, dar cuenta de su construcción de los sentidos de los chistes lingüísticos que les presenté.

*La lengua escrita, otra manera de vehicular la reflexión sobre la lengua*

Ya que he afirmado que la esencia del desarrollo lingüístico en los años escolares es la "reorganización de estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual" (Barriga Villanueva, 2002, p. 37), también es necesario hacer evidente que ese desarrollo social del niño coincide con la entrada a la escuela, por lo que ésta deberá entenderse como un ámbito socializador en donde los niños se enfrentan a nuevas situaciones comunicativas (*cf.* Romaine, 1984). Allí se encuentran con nuevos interlocutores: sus compañeros, los profesores y el resto de los adultos de la comunidad escolar, que no comparten las vivencias de su mismo entorno familiar. Mediante estas

nuevas interacciones la escuela hace que el desarrollo lingüístico se enriquezca o se inhiba por completo (*cf.* Barriga Villanueva, 2002, p. 18).

Se instaura así en la escuela un espacio de experimentación para los hablantes en donde las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) entran en juego, y en donde, específicamente, la lengua escrita implica una objetivización del lenguaje que acrecienta las habilidades discursivas y pragmáticas y le ofrece a los niños una experiencia mediata, autónoma del lenguaje, complementaria a la experiencia inmediata de la oralidad.

En las culturas que poseen lengua escrita, la entrada a la escuela juega un papel crucial en el desarrollo lingüístico tardío (*cf.* Olson y Torrance 1991) pues la lectura y la escritura se presentan como habilidades señeras, "in which the immediate context in which a given utterance must be grounded is not the surrounding nonlinguistic context but rather the linguistic context" (Tomasello, 2003, p. 244), mismo que se conforma del resto del discurso producido en el acto comunicativo.

Según Smith (1989), los niños ya tienen un manejo básico de las habilidades que intervienen en el proceso de lectura a los 7 años de edad. Otras investigaciones señalan que "around the third or fourth grade (ages 8-10 years), a major transition occurs, and students begin to use their reading skills to learn advanced vocabulary, figurative meanings, and complex syntax" (Nippold 2007, p. 12). En otras palabras, entre los 7 y los 10 años, se resuelve el problema de la lectura autónoma. La habilidad de leer pasa de ser sólo una incipiente herramienta a convertirse en un engranaje más de la maquinaria del desarrollo que potencia la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas y un mayor conocimiento del mundo sin tener que depender de la interacción inmediata para lograrlo, y cuyo proceso se encuentra basado más bien en los intereses personales de los niños que la usan.

Otros autores señalan que la escritura (y la lectura, por ende) es "por naturaleza, una actividad metalingüística" (Olson, 1991, p. 345); en primer lugar, porque cada sistema de escritura selecciona distintos rasgos del lenguaje oral para registrarlos de manera visible; es decir, abonan a la objetualización del lenguaje durante desarrollo. En segundo lugar, porque en el acto de la lectura, los niños necesitan entender en qué consiste la actividad de leer y bajo qué principios está construido el sistema de escritura al que se enfrentan, ya que en el lenguaje escrito "the only source of information is the language itself and the way in which it encodes meaning" (Allford, 2013, p. 131) por lo que los niños requieren desapegarse del lenguaje para reflexionar acerca de su funcionamiento.

De hecho, hay datos suficientes en las investigaciones previas para sostener la idea de que la lectura y la escritura hacen evidente el desarrollo metalingüístico de los niños; y se ha apuntado que

> La lectura y la percepción del habla están estrechamente relacionadas aunque existen ciertas diferencias entre ellas (…). Sin embargo, a pesar de estas diferencias, la percepción del habla y la lectura no son habilidades completamente separadas. De hecho, muchos modelos de reconocimiento auditivo de palabras fueron derivados de los de reconocimiento visual e incluso los primeros modelos de reconocimiento de palabras fueron propuestos indistintamente para ambas modalidades (Carreiras 1997, p. 26).

Por otra parte, la escritura, como mecanismo para fijar y acumular textos, tiene una función de archivo que excede a la nemotecnia de cualquier experto individual. En las sociedades con cultura escrita existen instituciones en las que se usan estos textos que han sido acumulados; esto implica que los individuos de dichas culturas desarrollan la necesidad de formar parte de las instituciones sociales. Por lo que la escritura es un mecanismo socializador de conocimiento, y de todo lo humanamente producible.

De modo que los procesos de lectura y escritura toman la atención del hablante y la trasladan desde el mundo material hacia el universo lingüístico. Así, el lenguaje se convierte en un objeto de pensamiento y por ende de análisis (*cf*. Herriman 1986, p. 167). En este sentido, si bien la lectura ocurre en distintos niveles y con diversos grados de complejidad como actividad de revisión de textos, en la que lo importante es aprehender las interrelaciones entre elementos lingüísticos (Roberts 2011, p. 94-95), también propicia una producción de textos cada vez más complejos durante el desarrollo (Olson, 1991; p. 338) y, mucho más importante: es una de las vías de acceso para el desarrollo metalingüístico en los años escolares. Ya que, mediante su uso, se fortalecerá la reflexión inconsciente o consciente que los niños hacen sobre ciertos procesos y mecanismos de la lengua (*cf.* Gombert, 1990).

Estas breves líneas acerca del impacto de la cultura escrita en el desarrollo lingüístico en los años escolares adquieren un valor especial en esta investigación debido a que la entrevista tomó como medio de expresión la lengua escrita: cada uno de los participantes debía leer los chistes lingüísticos proporcionados y, dado que el chiste requiere de una fluidez en su presentación, era necesario que los niños hubiesen desarrollado cierta autonomía en la lectura para el buen funcionamiento de la prueba.

Una vez que he presentado los tres ejes sobre los que gira el desarrollo lingüístico en los años escolares, me encuentro en posición de afirmar que aunque la base del sistema lingüístico infantil se desarrolla en las etapas tempranas, y a los 6 años han llegado a ser 'usuarios nativos' aún pasarán algunos años, y un proceso arduo de desarrollo, para poder declararlos como 'usuarios competentes' de su lengua. Esta cualidad implica

> a complex configuration of interrelated types of knowledge: (1) *linguistic* command of the full range of expressive options, both grammatical and lexical, available in the target language; (2) the *cognitive* ability to integrate forms from different systems of the grammar, and to deploy these options to meet different communicative goals and discourse functions; and (3) *cultural* recognition of what constitute the favored options of a given speech community, adapted to varied communicative contexts and to different norms of usage. (Berman, 2004b, p. 9).

En los años escolares se articulan el conocimiento lingüístico, que lleva a la reestructuración del sistema y resemantización de las relaciones de significado; las habilidades cognitivas, que permiten un proceso dinámico de cambio en las relaciones entre producción y comprensión; y el reconocimiento cultural, que se desarrolla en la escuela con el aprendizaje de la cultura escrita y que deviene en la expansión de la reflexión sobre la lengua. Juntos, estos factores, moldean la faz de los niños como hablantes competentes.

Por tanto, el investigador de los años escolares no se enfrenta a un sinfín de estructuras nuevas en la producción infantil (lo que sí sucede en las investigaciones de etapas tempranas), sino que debe estar atento a las diferentes reformulaciones que hacen los niños de dichas estructuras, al momento en que las usan y a las claves culturales con las que las revisten.

## EL ENFOQUE INTERACCIONISTA

El desarrollo del lenguaje se ha estudiado desde distintas perspectivas. Las puramente lingüísticas proponen que éste se produce mediante recursos y procesos mentales específicos del procesamiento lingüístico. Las psicológicas han querido verlo como un producto de la cognición sin que esto implique una especialización de funciones mentales para su construcción. Las sociales abogan por su emergencia como resultado de la relación existente entre la exposición de los niños a un medio social y el desarrollo de patrones de actuación a partir de experiencias particulares.

Debido a que el lenguaje es una capacidad multifactorial que articula elementos lingüísticos, cognitivos y sociales, he optado por seguir el enfoque interaccionista para dar cuenta de su desarrollo. Tal como lo he aplicado en esta investigación, deberá entenderse de dos maneras:

a) Como el enfoque que toma en cuenta la interacción de los componentes cognitivo, lingüístico y social del desarrollo lingüístico infantil (Hess Zimermann, 2010; Barriga Villanueva, 2002).

b) Como el enfoque que toma la interacción del niño con sus padres, adultos y con sus pares, y la valora como un pilar de la construcción del lenguaje por medio de un proceso de andamiaje (Vygotsky, 1987; Bruner, 1995; Snow, 1981).

Con relación a la primera manera de entender el interaccionismo, sus postulados sostienen que la adaptación biológica que dio origen al lenguaje pudo haber surgido como resultado de un cambio en la cognición social, "in which human beings understood one another for the first time as intentional and mental agents –which then led them to attempt to manipulate one another's intentional and mental states for various cooperative and competitive purposes" (Tomasello, 2003, p. 12).

También permiten articular la función social de la que se reviste el lenguaje durante el proceso de desarrollo cognitivo en los niños y permiten afirmar que "the biological underpinnings and the sociocultural conditions of human development must be jointly analyzed in their contributions to the development of human cognition and language as a dynamic process" (Nelson, 1996, p.3).

El lenguaje es concebido como producto del pensamiento y de las condiciones externas en las que sucede su adquisición, especialmente las sociales. De modo que la gramática no es entendida como una serie de reglas estructurales que se activan o desactivan durante el desarrollo sino como "the codification of highly sophisticated and rather abstract communicative functions –together with their associated complex/abstract structures" (Givón y Savage-Rumbaugh, 2009, p. 308). La gramática, entonces, es una gramática de uso, no sólo de competencia.

Esta construcción social de los procesos lingüísticos es posible debido a una cierta madurez cognitiva presente en los individuos, que hace de la gramática una estructura en constante cambio, no un conjunto de reglas formales, puesto que "las 'reglas' gramaticales de los lenguajes humanos naturales se emplean primero y sólo después pueden ser formuladas a partir del uso y establecidas explícitamente en palabras con dificultad y nunca de manera íntegra" (Ong, 1987, p. 17).

Ahora bien, para dar cuenta de la relación entre lo cognitivo y lo lingüístico, el interaccionismo propone que el desarrollo del lenguaje es "the principal motor of development, as it mediates the child's participation in both the intelectual and social life surrounding him" (Hickmann, 1986, p. 11). Tanto lo cognitivo como lo lingüístico están ligados en la experiencia que el niño tiene en su interacción con el mundo, tal como lo confirman investigaciones posteriores: "For most infants, toddlers, and preschool children, spoken communication is the primary source of input for language stimulation" (Nippold, 2007, p. 12).

Véase entonces la importancia que adquiere para este paradigma teórico la comunicación oral como una primera fuente de signos lingüísticos de la que abrevan los niños para lograr su desarrollo lingüístico, cognitivo y social. De acuerdo con lo propuesto, el interaccionismo puede entenderse como una síntesis, que sobre todo busca un balance entre competencia y actuación, lo innato y lo aprendido, el individuo y lo social; propone dicho balance como respuesta a los grandes problemas del desarrollo; y ofrece un punto de vista que toma en cuenta y reviste de la misma importancia a los tres grandes factores que moldean esta capacidad hasta llevarla a la maestría: lo cognitivo, lo lingüístico y lo social.

Siguiendo estos postulados centrales, la finalidad de esta postura es "explicar los procesos de adquisición y desarrollo lingüísticos, atendiendo principalmente a los hechos comunicativos que produce y comprende un niño, con miras a ser aceptado en una comunidad lingüística específica" (Aguilar, 2003, p. 30).

Los usos que los niños le dan al lenguaje se encuentran en el centro de este proceso de llegar a ser 'usuarios competentes' de la lengua. En este sentido, para que los niños puedan realizar las adaptaciones cognitivas y culturales necesarias para llegar a ser considerados miembros de una comunidad, deberán entablar diálogos, oír y contar historias, ofrecer y recibir explicaciones, descripciones e incluso participar en argumentaciones con otros miembros de la comunidad.

Resulta entonces necesario presentar la segunda manera de entender el interaccionismo utilizado en esta investigación, que considera que el desarrollo del lenguaje infantil se da en presencia de la interacción entre los niños y sus cuidadores adultos, y entre los niños y sus pares mediante el andamiaje.

Este concepto, postulado por Vygotsky (1977) y retomado posteriormente por Bruner, conlleva la idea de que es por medio de la interacción que los niños construyen su conocimiento y pueden progresar de un estadio de desarrollo al siguiente. El andamiaje en un principio se pensó como un intercambio entre un individuo experto y uno que no lo era; sin embargo, las investigaciones apuntan a que la condición suficiente y necesaria para que se produzca es la interacción, no importando si uno de los interlocutores es experto o no.

Basándose en datos de comunicación entre padres e hijos durante los primeros años de vida de los niños, y en conteos exhaustivos apoyados por un trabajo estadístico, los investigadores interaccionistas han concluido que el desarrollo lingüístico infantil no se da

en aislamiento, sino que hay evidencia empírica suficiente para afirmar que las interacciones entre niño y adulto durante los primeros meses de vida moldean las capacidades que los niños tienen y tendrán para adquirir la lengua (oral primero y escrita después) (*cf*. Snow, 1981; Nelson, 1996; Bohannon y Bonvillian, 1997). De ahí que esta perspectiva teórica le confiera un papel preponderante al andamiaje en el proceso de desarrollo desde las etapas tempranas.

Los niños responden al *input* adulto no importando la calidad del mismo, y si éste, por alguna razón, está ausente, el desarrollo se atrofia (*cf.* Bohannon y Bonvillian, 1997, p. 277). Tal como lo establece Snow: "It is clear that the child's access to social interaction with warm and caring adults is necessary for normal physical and cognitive development, and that the lack of sufficient access to such interaction will lead to a general developmental deficit" (1981, p. 195). El problema que ha surgido a partir de este tipo de afirmaciones es saber con precisión cuánta interacción se necesita entre una madre y su hijo, o entre adultos y niños, para establecer que los pequeños han tenido suficiente acceso a una interacción que propicie su desarrollo.

Esta importancia de la que se revisten los actos comunicativos entre adultos y niños, y específicamente entre madre e hijos, se debe a que "only by noticing that his own behaviors have a predictable effect on the world can the infant develop the notion of signal, which is the first stage to developing the ability to communicate" (*Ibid.*, p. 197). Las investigaciones reportan que es solamente en la interacción con sus cuidadores que los niños tienen experiencias en las que pueden notar la contingencia entre sus propias conductas y los cambios que producen en el mundo. Cabe recordar, sin embargo, que no en todas las sociedades la interacción entre niños y adultos tiene las mismas cualidades o

sucede con la misma frecuencia, tal como lo hicieron evidente las investigaciones que apuntan:

> In those communities where infants and small children are generally not recruited as conversational partners, they still become grammatically competent speakers-hearers, developing linguistic knowledge in a communicative environment full of grammatical complexity and oriented towards competent interlocutors (Ochs y Schieffelin, 1995, p. 78).

De modo que los niños que no son sometidos a emisiones lingüísticas simplificadas, sino que deben absorber la lengua por su complejidad sin que los adultos adopten una forma especial para dirigirse a ellos –si es que llegan a hacerlo- no parecen sufrir repercusiones negativas en su desarrollo lingüístico.

Después de haber valorado los efectos que producen uno y otro tipo de interacciones, Snow afirmó que "cultural differences may affect the type of infant behaviors that elicit the contingent responding, but some sort of contingent responding seems to be universally available" (1981, p. 200). Así, ya sea que los adultos tomen tiempo para hablar con los niños desde el primer día, o que no se dirijan a ellos en absoluto sino para cubrir sus necesidades más básicas, de uno u otro modo, la interacción social se establece desde muy temprano en la historia infantil como un pilar de la adquisición del lenguaje.

Ahora bien, cuando un adulto se comunica con un niño es necesario tener en cuenta que el "linguistic input to the child will have an effect, but only as a function of the child's

current level of development" (Dale e Ingram, 1981, p. 192), y es precisamente en relación a esa influencia que el desarrollo lingüístico infantil se potencializa. Tal como se ha afirmado:

> Las criaturas están inmersas en una experiencia social en la cual encuentran múltiples formas de intercambio de significados e irán privilegiando una, ciertamente reglada porque de otra forma no funcionaría, pero su seguimiento no tiene nada que ver con el conocimiento *formal* de dichas reglas. Los objetivos, procedimientos e incluyendo quizás los conocimientos de las criaturas, poco tienen que ver con lo que los lingüistas o los psicólogos utilizan en sus análisis (Serra *et al*., 2000, p. 123).

Quedan así sentadas las bases teóricas que permitirán dar cuenta del desarrollo infantil. Tal como lo afirmó Slobin: "the structure of language arises in two diachronic processes: biological evolution and ever-changing processes of communicative interaction" (2001, p. 427). La estructura del lenguaje sería entonces posibilitada en primera instancia por nuestra predisposición evolutiva a desarrollarla; y dicho desarrollo constituiría además una solución emergente a una serie de interacciones sociales a las que todo ser humano está expuesto en mayor o menor medida desde la primera infancia.

Debido a que el desarrollo es concebido como producto de la inmersión infantil en un ambiente comunicativo, el interaccionismo puede entenderse también como la construcción que los niños realizan de su lenguaje con un andamiaje establecido por el

contacto con sus pares. Si la primera fase de construcción residía en la relación asimétrica niño-adulto, la segunda se constituye como una relación equitativa en la que el lenguaje es una construcción interactiva que no se da en el vacío. Es decir, se reviste de todas las convenciones del medio social en que se desenvuelven los niños.

Expuestas las bases del enfoque que ha sustentado esta investigación, puedo decir que un rasgo característico de las investigaciones que surgen bajo este enfoque es que utilizan métodos anclados en la realidad social de los niños. Por lo que para el desarrollo de la metodología de este estudio he partido del supuesto de que en lo social emanan cambios externos que muchas veces influencian los procesos internos del desarrollo lingüístico infantil (Hess Zimmermann, 2003, p. 6), y de que la escuela es un ámbito crucial de esta realidad social en la que el niño se encuentra inmerso ya que en dicho contexto los niños se enfrentan a nuevas situaciones comunicativas en donde tienen que aprender a evaluar cuáles son los conocimientos que comparten con sus interlocutores (Nelson, 1996; p. 293) y adecuar su lenguaje a la interacción con compañeros y maestros (Nippold, 2007, p. 14) en un ambiente social distinto al mundo familiar.

En la escuela, sobre todo durante los primeros años, la definición de lo comunicable procederá primordialmente de la visión adulta de la maestra (*cf.* Hess Zimmermann, 2010, p. 31), ya que los niños necesitan andamiaje adulto por razones naturales (*cf.* Barriga Villanueva 2002, p. 32). Poco a poco, sin embargo, gracias a su desarrollo lingüístico, los niños comenzarán a generar su propia visión de lo comunicable basada en el contacto con sus compañeros, de quienes se sabe que no necesariamente comparten el mismo conocimiento previo del mundo y de la lengua.

Establecidas las características primordiales del desarrollo lingüístico en los años escolares, mi interés por el desarrollo léxico-semántico, y la fundamentación de mi aproximación al desarrollo lingüístico mediante del enfoque interaccionista, establezco a continuación el objeto de estudio, los objetivos, preguntas e hipótesis que guiaron mi trabajo.

**El objeto de estudio**

El objeto de estudio de esta investigación es la comprensión de los chistes lingüísticos entendida como una ventana al desarrollo léxico-semántico en los años escolares. Dado que mi objeto se encuentra en una dimensión a la que se puede acceder sólo de manera indirecta, he encontrado en la explicación la forma idónea de asirla, pues mediante ella se expresa la reflexión infantil implicada en la comprensión del chiste lingüístico. Por este motivo ha sido primordial establecer el valor de la interacción entre lo lingüístico, lo cognitivo y lo social dentro de mi objeto de estudio, que incide en los aspectos léxico-semánticos del desarrollo lingüístico infantil.

**Los objetivos de esta investigación**

El objetivo general de mi investigación es comparar la comprensión de chistes lingüísticos cuya ambigüedad es generada por polisemias y homonimias, en niños de dos grados escolares pertenecientes a dos contextos socio-culturales y económicos distintos; ya que

asumo que el desarrollo léxico-semántico en los años escolares es observable y se expresará mediante las diferencias en la comprensión de los chistes lingüísticos expresadas mediante las explicaciones infantiles.

La observación de los procesos de comprensión a través de dichas producciones genera los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el reconocimiento infantil de la ambigüedad de los chistes lingüísticos mediante la construcción de los significados de las palabras y fraseologismos que generan ambigüedad en los chistes lingüísticos.
- Analizar la desambiguación infantil de los significados de las palabras y fraseologismos que generan ambigüedad en los chistes lingüísticos.
- Observar los efectos del andamiaje sobre las explicaciones infantiles provistas a los chistes lingüísticos en cuestión.
- Observar el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, que oscila entre las habilidades epilingüísticas y las metalingüísticas.
- Observar los efectos del contexto social en el desarrollo de los niños en dos entornos socio-culturales y económicos distintos: una escuela primaria rural pública y una escuela primaria urbana privada.

**Las preguntas de investigación**

De este objetivo general y sus objetivos específicos se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué términos es observable el desarrollo léxico-semántico por medio de los procesos de comprensión de los chistes lingüísticos que llevan a cabo niños de dos contextos socio culturales distintos en dos estadios de los años escolares?
2. ¿En qué medida la explicación infantil expresa la comprensión que los niños tienen del chiste lingüístico en diversas etapas de su desarrollo?
3. ¿Existen diferencias en la construcción de los significados de los chistes lingüísticos en los niños de acuerdo con el grado escolar y el contexto socio-cultural en donde se desarrollan?
4. ¿Cómo es la desambiguación infantil de los significados del chiste lingüístico y en qué medida se transforma de acuerdo con la edad y el contexto social?
5. ¿Cuál es el papel del andamiaje y de las habilidades de reflexión sobre la lengua en la producción de explicaciones que den cuenta de la comprensión infantil del chiste lingüístico?

**Las hipótesis**

Las hipótesis que pretendo probar con mi investigación son las siguientes:

1. Si hay desarrollo lingüístico en los años escolares, se espera que los niños de 3º tengan una menor comprensión de los chistes lingüísticos que los niños de 6º. Estos últimos tendrán estrategias más complejas que les permitirán desentrañar los sentidos que disparan los mecanismos léxico-semánticos de un chiste lingüístico.

2. Si el desarrollo lingüístico opera en interacción con el cognitivo y el social, los niños de la escuela rural tendrán una manera diferente de procesar la comprensión de los chistes lingüísticos que los niños de la escuela urbana; el contexto social incidirá en la elaboración de las explicaciones que los niños ofrezcan para reflexionar en torno al chiste.

Una vez que he descrito los fundamentos teóricos y las decisiones tomadas para estructurar mi investigación, me propongo, en el siguiente capítulo establecer los conceptos específicos relativos al chiste lingüístico y los rasgos que me llevaron a considerarlo como una ventana al desarrollo léxico-semántico en los años escolares.

# CAPÍTULO 2

# LA NATURALEZA DEL CHISTE

En este capítulo abordo el problema de la naturaleza del chiste y su definición desde la teoría lingüística. Una vez revisados los conceptos necesarios para su descripción, establezco su relación con el desarrollo lingüístico en los años escolares para, posteriormente, concentrarme en mostrar cómo la ambigüedad es el fenómeno fundamental de la estructura de los chistes lingüísticos, destacando algunos de los factores que la generan a partir de elementos del nivel léxico-semántico.

Dado mi interés concreto en el desarrollo léxico-semántico, que supone una resemantización en el lenguaje infantil, dedico mi atención al chiste lingüístico, que por su naturaleza y estructura es el discurso idóneo para observar este proceso que se dispara precisamente en los años escolares cuando el niño empieza a descubrir que las palabras no son unidades inamovibles o unilaterales con un solo significado.

El trabajo con el chiste lingüístico conlleva tanto la observación de la construcción de sus significados como los procesos de desambiguación a los que debe someterse su explicación por parte de los hablantes, y puede dar cuenta de la resemantización de los significados, el cambio de la relación entre la comprensión y la producción, y los avances en el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, todo esto abrigado por la interacción con sus pares y los adultos de su entorno.

Antes de comenzar con la caracterización del mismo, proveo aquí el razonamiento que me llevó a denominarlo como tal y no bajo la también extendida denominación de ‘chiste verbal’ establecida por Attardo et al. (1992). La razón primordial para no usar la

denominación propuesta por Attardo es porque el calificativo 'verbal' no sólo es usado en el campo para denominar al tipo de chistes que he utilizado en esta tesis, sino que se utiliza también en el establecimiento de una oposición dicotómica entre humor verbal y no verbal que también es común en el campo (*cf*. Raskin, 1985, 2008; Attardo, 2008; Ermida, 2008; Mintz, 2008; Morreall, 2008; Oring, 2008; Schwarz, 2010). Este uso doble me ha parecido poco conveniente para la claridad de mi exposición, ya que la oposición verbal-no verbal es válida tanto entre los investigadores del campo del humor como para aquellos que no se encuentran dentro de él; mientras que la oposición verbal-referencial sólo es conocida en el campo y no es la única que existe, tal como lo atestiguan las investigaciones, que se pueden rastrear hasta Cicerón, con su distinción entre el humor *de dicto* (del habla), y el humor *in re* (en las cosas) (*cf.* Attardo, 1994; Lew, 2015), pasando por diversos escolares de los tiempos modernos que establecen la denominación de esta misma división de diversas maneras, entre las que se encuentran la oposición 'lingüístico-situacional' (Milner, 1972), o 'lingüístico-no lingüístico' (Shultz y Horibe, 1974; Lew, 1996).

Dado que la denominación 'chiste lingüístico' no añade un conflicto de interpretación a la dicotomía verbal-no verbal ya establecida y tomada previamente por el campo de estudios del humor, he decidido utilizarla en mi investigación ya que además me parece que alude explícitamente al juego con las formas lingüísticas del que está conformado este tipo de chistes, según lo reportado por autores como Attardo (1994): "The criterion of resistance to translation seems to be the only empirical technique able to ascertain whether the humorous effect depends on the *form*[9] of the linguistic sign" (p. 28), o Lew (2015), quien afirma que para este tipo de chistes la "amusing property depends

[9] Las cursivas son mías.

primarily and crucially on the actual wording of the joke, and it is this attribute that, in the present approach, characterizes linguistic humour" (p. 13).

Una vez hecha esta aclaración acerca de la manera de denominar al tipo de chistes con los que he trabajado en esta investigación, puedo proceder a hacer su caracterización detallada.

## CARACTERIZACIÓN DEL CHISTE

El chiste es una de las manifestaciones del humor (*cf.* Attardo, 1994), postulado como parte del desarrollo cognitivo infantil (*cf.* Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2002). Como un tipo de discurso conectado en uso durante la infancia, se reviste de una importancia especial al ser un producto de socialización, repetitivo y estructurante, que les permite a los niños conocer los valores comunitarios (Hess Zimmermann, 2014; Ezell y Jarzynka, 1996). En un estudio reciente, con chistes y caricaturas, Semrud-Clikeman y Glass (2008) encontraron que "humor is significantly associated with social perception" (p. 177), por lo que las cualidades del chiste como subgénero del humor lo hacen un discurso deseable para su reproducción, y en ocasiones se favorece su creación. Entre las distintas tipologías del chiste, los estudios lingüísticos existentes reconocen dos tipos: los enlatados y los espontáneos. La definición operativa de cada uno es como sigue:

> (1) jokes, which are prepackaged humorous anecdotes that people memorize and pass on to one another; (2) spontaneous

> conversational humor, which is created intentionally by individuals during the course of a social interaction and can be either verbal or nonverbal (Martin, 2007, p. 11).

En esta investigación, he centrado el trabajo alrededor de la comprensión de chistes enlatados, dejando para estudios posteriores la indagación acerca de los espontáneos.

Se puede recurrir a un chiste en una situación cotidiana para abordarla de manera ingeniosa, pero pocas veces se asistirá al nacimiento de un chiste (especialmente entre los niños de los años escolares quienes ya conocen los valores comunitarios y se encuentran en condiciones de reproducirlos) o, como lo mencionan Hirsch-Pasek, Gleitman y Gleitman (1978, p. 97): dicha creación podría resultar confusa. Por otro lado, sin embargo, el chiste establece patrones que los niños podrán, más tarde, extraer y replicar en otras narraciones o juegos lingüísticos debido a que tiene una estructura fija. No por casualidad Abelenda (2013) lo describe como un "gènere de la literatura oral que presenta una ficció gairebé sempre narrativa que sol incloure diàlegs" (p. 47).

Típicamente se considera que el chiste es un juego del lenguaje en el que convergen elementos que abren la posibilidad del asombro y la sorpresa en la comunicación al defraudar las expectativas del receptor, en buena medida gracias a la incongruencia[10] que lo conforma. La esencia de este juego reside en que "the act of telling a joke is frequently one in which the hearer's powers of interpretation are tested" (Cook, 2000, p. 72). Así, la interpretación del chiste implica un intercambio social, es un ejercicio cognitivo y

[10] A lo largo de este capítulo, coexisten los conceptos 'incongruencia' y 'ambigüedad'. Hago aquí la aclaración de que no se tratan de términos intercambiables, sino que son fenómenos de órdenes distintos. Mientras que la 'incongruencia' pertenece al ámbito de la cognición, la 'ambigüedad' es un fenómeno lingüístico. De modo que si bien todos los chistes presentan una incongruencia, sólo los chistes lingüísticos hacen uso de la ambigüedad como fenómeno primordial de su estructura.

lingüístico y requiere de la puesta en acción de habilidades metalingüísticas (*cf.* Ashkenazi y Ravid, 1998, p. 368).

Pero, enfrentados a la definición de chiste muchos se han preguntado ¿por qué, siendo que rompe nuestras expectativas, hemos desarrollado actitudes positivas hacia él y lo reproducimos, perpetuándolo de generación en generación? En las investigaciones fundacionales acerca de este discurso fue necesario preguntarse también por qué la incongruencia presentada por el chiste no es castigada con una percepción negativa por la sociedad como sí se hace, en cambio, con la mentira o el chisme. Raskin (1985) ofrece una respuesta desde la lingüística al señalar que el hecho de que un chiste contenga en sí mismo una incongruencia violenta las máximas conversacionales propuestas por Grice (1975), y constituye un llamado a revalorar no tanto su validez como la posibilidad de que en el universo del discurso exista otro modo de comunicación distinto al *Bona Fide*. A esta otra forma de comunicación, Raskin la llama *Non-bona Fide* y provee sus propias máximas, que en esencia son una variación de las de Grice, tal como puede leerse a continuación:

(i) Maxim of Quantity: Give exactly as much information as is necessary for the joke

(ii) Maxim of Quality: Say only what is compatible with the world of the joke

(iii) Maxim of Relation: Say only what is relevant to the joke

(iv) Maxim of Manner: Tell the joke efficiently (Raskin, 1985, p. 103).

Es necesario tener en cuenta que si bien el chiste pertenece a un modo de comunicación distinto al descrito por las máximas griceanas, esto no quiere decir que sea un tipo de discurso no cooperativo. Al contrario, sin la cooperación del oyente, el locutor no podría contar un chiste con éxito; pues al mismo tiempo que es un texto narrativo, el chiste es un texto dialógico. Tal como se ha observado anteriormente: "as long as jokes are a conventionally structured form of verbal communication, their perlocutionary success can be interpreted as a proof of their effective cooperative nature" (Attardo y Chabanne, 1992, p. 170). Las máximas propuestas por Raskin y la caracterización de Attardo y Chabanne apuntan al hecho de que la cooperación entre el emisor y el receptor de un chiste se establece en una forma especial, en la que también participan convenciones sociales por las que cualquier oyente de chistes puede juzgar quién es un buen contador de chistes y quién no lo es.

Pero el chiste, como he apuntado, se reviste de muchas formas, y su definición implica una revisión de las discusiones que ha generado acerca de su razón de ser. Su naturaleza es tan vasta que los hay verbales[11], como aquellos que son frases en los espectaculares y anuncios publicitarios, o no verbales, como los que aparecen en forma de cartones desprovistos de toda manifestación lingüística caricaturizando personajes políticos en los periódicos. Y dentro de los chistes verbales algunos están construidos alrededor de sus características de contenido y algunos otros son estructurados con base en las formas de los signos lingüísticos que los constituyen. Para los fines de esta investigación, bastará con

[11] Por chiste verbal, en esta investigación me refiero a aquellos chistes cuyo vehículo de expresión es alguna lengua humana; en oposición a los no verbales que pueden ser transmitidos mediante representaciones gráficas, gestuales o de cualquier otra naturaleza sin la mediación de la lengua.

reducir el espectro del fenómeno a un tipo muy particular de chistes, de entre todos los existentes: el chiste lingüístico.

La definición de 'chiste lingüístico' plantea el problema de su delimitación: al estar situado dentro del universo del humor, que engloba conceptos tan complejos como 'ironía', 'sarcasmo', 'burla', o 'ridículo' (Attardo, 1994, p. 7), y cargar con una tradición de reflexiones que abarca desde los filósofos y pensadores de la Grecia clásica, hasta los psicólogos y lingüistas de nuestros días, los estudiosos del tema han intentado establecer límites mediante los cuales definir con claridad la forma en la que habrán de abordarlo la ciencia, la filosofía y las artes.

Una exploración de los aspectos importantes del chiste revelará las discrepancias entre los autores acerca de cuáles son éstos; pues, de acuerdo con el punto de vista teórico en el que se encuentren, las ideas acerca de su estudio pueden dividirse en tres grandes corrientes: las teorías de la incongruencia[12], las de la hostilidad[13] y las de la liberación[14]. Las definiciones existentes en cada una de estas escuelas de pensamiento enfatiza un rasgo intrínseco (de estructura) o extrínseco (de uso) del mismo; pero el común acuerdo es que las aproximaciones lingüísticas lo abordan desde la teoría de la incongruencia, y se centran en sus rasgos intrínsecos para definirlo.

Por estos motivos, me he alejado de los planteamientos hechos desde la teoría literaria (Nilsen, 1992) la psicología (Fry, 1977), la antropología (Johnson, 1978) y otras ciencias humanas por académicos tan influyentes como Freud (1991) o Bergson (1901).

---

12 Dentro de las que se inscriben las teorías lingüísticas del chiste. Como exponentes no lingüísticos de este tipo de teorías encontramos a pensadores de la talla de Kant y Schopenhauer (*cf.* Attardo, 1994, pp. 47-48).

13 En esta vertiente se clasifican las ideas de Platón, Aristóteles, Thomas Hobbes y Bergson (*cf.* Attardo, 1994, pp. 49-50).

14 Cuyo más importante exponente sería Freud con su estudio *El chiste y su relación con el inconciente* (1905).

Aunque todos estos autores han aportado elementos para su definición, he preferido, para llegar a la mía propia, ceñirme a las provistas desde las ciencias del lenguaje, que se enfocan, como ya he apuntado, en los rasgos lingüísticos de este discurso y que sientan las bases para su estudio involucrando los distintos niveles de la lengua.

Para comenzar a definir el 'chiste lingüístico' expongo ahora el postulado básico de la Teoría de los Guiones[15] Semánticos del Humor (SSTH por sus siglas en inglés), la cual describe las características de un chiste de la siguiente manera:

> (107) A text can be characterized as a single-joke-carrying-text if both of the conditions in (108) are satisfied:
>
> (108) (i) The text is compatible, fully or in part, with two different scripts
>
> (ii) The two scripts with which the text is compatible are opposite (…).[16]
>
> The two scripts with which some text is compatible are said to overlap fully or in part in this text (Raskin, 1985, p. 99).

Raskin (1985) pone el énfasis de su definición en los rasgos de superposición y oposición de los guiones que conforman al chiste. El 'guión' es una estructura cognitiva que posee el hablante y que lo habilita para reconocer todas las posibles relaciones entre entidades y las situaciones en las que se desenvuelven sus acciones; y es definible como un

---

15 El término en inglés es *script*. He decido traducirlo aquí como 'guión' aunque también podría usarse la traducción 'esquema'. Se afirma que los niños comienzan a estructurar sus recuerdos por medio de guiones desde muy temprano en su desarrollo, y que estos son importantes porque parecen determinar la manera en la que se recuerda y experimenta el mundo. (Serra *et al.,* 2000)

16 El texto faltante es una indicación a la sección en la que se aclarará este sentido y no era necesario reproducirlo.

"complejo de información organizada acerca de alguna entidad, en el más amplio sentido: un objeto (real o imaginario), un evento, una acción, una cualidad, etc." (Attardo, 2001, p. 2). Desde la psicolingüística el 'guión' también ha sido definido como "la descripción de lo que suele acontecer en un evento determinado" (Serra *et al.,* 2000, p. 521). La información que contiene es característica de la entidad descrita, y en Raskin (1985) está ligado a (y es evocado por) elementos léxicos específicos.

Como estructuras cognitivas expresadas como nodos léxicos de un sistema, "los guiones forman una 'red semántica' que contiene toda la información que un hablante tiene acerca de su cultura" (Attardo, 2001, p. 8). La situación ideal en todo sistema lingüístico sería que la 'red semántica' conformada por los guiones no tuviera superposiciones. Sin embargo, dado que existe, la superposición da pie no sólo a la existencia del chiste, sino también a la creación de metáforas, lenguaje figurativo, mitos, alegorías y mensajes ambiguos. Es por ello que la superposición de guiones es una cualidad necesaria, aunque no suficiente, para generar el chiste y diferenciarlo del resto de los juegos del lenguaje.

Según Raskin, la cualidad necesaria y suficiente para que un texto sea chiste es que los guiones que se superponen en su interior sean opuestos entre sí. Dicha oposición es definida de dos maneras: Por un lado, pueden presentarla en el sentido usual: como negación el uno del otro, es decir, como antónimos (también llamada antonimia léxica dentro de esta teoría). Por otro, pueden oponerse como 'antonimias locales'; tal como lo señala: "two linguistic entities whose meanings are opposite only within a particular discourse and solely for the purposes of this discourse" (Raskin, 1985, p. 108).

Pero una mejor definición de esta antonimia local ha sido provista por Attardo, quien concluye que la diferencia entre la antonimia léxica y la local reside en que cada una

involucra un tipo de negación desde ejes distintos: mientras que para la léxica el eje es el par que se opone por defecto, para la local es 'otro' distinto, uno forzado contextualmente (*cf.* Attardo, 2001, p. 19), en cuyo caso la oposición sólo servirá para el chiste en el que se encuentre expresada.

Esta teoría distingue tres tipos de oposición de los guiones: real vs. irreal, normal vs. anormal, y posible vs. imposible (Raskin, 1985, p. 111). Todas las oposiciones léxicas y locales que puedan surgir en los chistes son factibles de ser reducidas, en última instancia, a estos tres pares. Dichas oposiciones se hacen evidentes también en algunas de las explicaciones ofrecidas por los niños participantes en mi investigación.

Estas características explican cómo el chiste puede tener (al menos) dos lecturas. Pero definir un chiste como una mera oposición de guiones que se superponen sólo respondería a una caracterización cognitiva del fenómeno y dejaría de lado su naturaleza lingüística y discursiva. Es por ello que presento a continuación algunas otras de las caracterizaciones que se han hecho del chiste y que me interesan para lograr una definición adecuada dentro del ámbito lingüístico:

> Jokes are very short narrative fictions reduced to the most economical form. The narratives are most generally focused on a short dialogue (often not more than two lines) between rarely more than two characters (never more than four). The essential pattern is that the verbal joke is oriented to and by a punch line, which lies at the end of the text. The function of the narrative is that of providing enough contextual information for the punch line to build upon, or rather to be incongruous with (Attardo y Chabanne, 1992, p. 169).

Es de notar que los autores hacen énfasis en el hecho de que estructuralmente no todas las ocurrencias de un chiste toman una forma narrativa y que contienen, por lo general, un diálogo. El elemento más importante de la caracterización de Attardo y Chabanne, sin embargo, es la inclusión de un punto nodal del chiste, llamado 'punto de quiebre'[17], y la descripción de su ubicación. La importancia de este rasgo estructural reside en que "La clau d'un acudit és una pista que ens suggereix que el que havíem estat interpretant mentre ens l'explicaven no era l'única manera d'interpretar-lo" (Abelenda, 2013, p. 48). De esta forma, se revela con claridad que el chiste tiene múltiples interpretaciones posibilitadas dentro del discurso por la oposición y superposición de guiones, pero además también por un elemento estructural distinguible y definible como su punto nodal.

Ahora bien, para que el punto de quiebre provoque el efecto esperado tienen que ocurrir dos condiciones: a) el texto tiene que ser breve, económico; no puede contener un exceso de palabras a riesgo de incurrir en explicaciones aburridas; y b) el resto del chiste tiene que proveer la información necesaria para que, llegado el momento, el punto de quiebre cambie el sentido de lo dicho de maneras inesperadas que, como beneficio adicional, resultarán divertidas.

Ahora bien, no hay duda que el punto de quiebre es el elemento central en la estructura del chiste; sin embargo, no hay un acuerdo en los estudios acerca de la suficiencia de la incongruencia para la generación de un chiste o si, además, es necesaria su resolución para que pueda encontrarse la gracia (Hess Zimmermann, 2014, p. 59; Shultz y

[17] Aprovecho aquí la traducción de Pérez Osnaya (2014) que tiene la ventaja de no identificar el punto nodal del chiste con una 'línea', sea lo que sea que esto pudiera significar en el original inglés *punch line*.

Horibe, 1974, p. 15). Es importante mencionar, como señala atinadamente Abelenda (2013), que "Qualsevol acudit necessàriament s'acaba amb una expressió que desencadena el riure darrere la qual no hi pot haver més text" (p. 47). Es decir, el punto de quiebre es también el cierre del discurso, su remate, el punto en donde reside lo que se ha llamado coloquialmente 'su gracia'.

En todo caso, la resolución de la incongruencia (que en los chistes lingüísticos correspondería con la resolución de la ambigüedad de su elemento central) es un elemento externo al discurso, aunque motivado por él, pues se produce en el receptor al momento de "captar el chiste". Es discernible, entonces, que el uso de la incongruencia entre la base y los resultados, la ruptura de las expectativas creadas en el receptor acerca de la narración, el razonamiento, la exposición, la descripción o el diálogo presentado, provocan en el chiste la sensación de juego. Y como todo juego tiene lineamientos, en el chiste lo primordial es romper las reglas.

Expongo ahora dos definiciones de 'chiste lingüístico' que me han guiado en mis decisiones acerca del tratamiento que debía darle a este tipo de discurso durante mi investigación:

> While every joke text has some type of disjunctor, the disjunctive mechanisms for joke texts differ according to whether they are "referential" jokes or "verbal" jokes. Referential jokes are based exclusively on the meaning of the text and do not make any reference to the phonetic or syntactic realization of the lexical items which make up the joke. Verbal jokes, on the other hand, in addition to being based on the

> meaning of the elements of the text, make reference to the "surface" realization of the text (Attardo *et al.,* 1994, p. 28).

Salta a la vista que en el fragmento citado se habla de una clasificación de los chistes que los divide en dos tipos excluyentes entre sí: el referencial y el verbal[18]. La característica común en ambos es que se trata de chistes expresados por medio de la oralidad o la escritura, sin apoyos extralingüísticos como las imágenes o la gestualidad. La diferencia entre uno y otro reside en que el chiste verbal (o lingüístico) posee, además de un 'disyuntor', un 'conector' localizable como una expresión lingüística, en el que se superponen los dos guiones opuestos con los que juega el chiste. En cambio, el chiste referencial no posee este 'conector' lingüísticamente localizable como una entidad diferenciada, sino que el sentido del texto es el que cumple dicha función, tal como se ha apuntado en investigaciones previas: "Els acudits referencials fan riure pels fets que expliquen sense que calgui utilitzar unes expressions lingüístiques determinades" (Abelenda, 2013, p. 56). Esto no quiere decir que la manera de utilizar las palabras en los chistes referenciales carezca de importancia, sino que las estructuras lingüísticas no son el eje rector sobre el cual se configuran, en cambio el eje rector es el sentido del texto.

Por otro lado, en los chistes lingüísticos existe una manera específica en la que trabajan el disyuntor y el conector, que se detalla a continuación:

> A connector is any given segment of text that can be given two distinct readings. The disjunctor plays off of this ambiguous element by causing

[18] Lo que Attardo llama 'chiste verbal', corresponde a lo que en esta investigación denomino 'chiste lingüístico'.

> the passage from one possible actualization of the connector to another, which had been previously discarded by the process of selection (Attardo *et al.,* 1994, p. 28).

De acuerdo con esta concepción, una de las características fundamentales del chiste lingüístico es que utiliza sus propios elementos estructurales como disparadores de la sorpresa que genera la superposición de guiones opuestos. Así, entre los chistes lingüísticos, hay algunos basados en ambigüedades fonéticas, otros en ambigüedades léxicas y aún otros en ambigüedades sintácticas. Para hacer la distinción entre unos y otros será útil recurrir a una segunda definición de 'chiste lingüístico', que afirma que

> the humour of a substantial proportion of jokes is linguistic in that it depends crucially for its existence on the manipulation and specific use of linguistic form (Lew, 1996a, p. 9).

Dado que el chiste lingüístico manipula la forma, se trata de un juego lingüístico que posee estructuras que pueden aceptar múltiples interpretaciones y pueden ser identificables con unidades de cualquiera de los niveles lingüísticos (fonemas, palabras, oraciones),. De modo que deberá entenderse que el chiste lingüístico basa su funcionamiento en mecanismos de ambigüedad, que generan (al menos) una dualidad de interpretaciones semánticas motivadas por los patrones estructurales del sistema lingüístico (*cf.* Lew, 1996b, p. 128).

Reuniendo todas estas características, ofrezco ahora la definición de chiste lingüístico que me elaboré para esta investigación:

> El chiste lingüístico es un discurso breve, tendiente hacia lo narrativo, que presenta un juego entre dos formas lingüísticas: una que cumple la función de 'conector' con dos guiones que se superponen generalmente entendidos como opuestos entre sí, y otra que sirve como 'disyuntor', cuya presencia confirma o desecha la interpretación del discurso basada en uno de los dos guiones en conflicto, con la intención de provocar gracia o sorpresa en su receptor.

Se entiende entonces que en el chiste lingüístico al menos una de sus formas lingüísticas permite que converjan en ella dos sentidos distintos, que habrán de generar algún tipo de ambigüedad. Del choque entre opuestos surgen interpretaciones ambiguas, una de las cuales se habrá de descartar cuando el chiste finalice, optando casi siempre por la interpretación menos esperada del significado.

## EL CHISTE LINGÜÍSTICO COMO VENTANA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO LÉXICO-SEMÁNTICO

La relación entre el chiste lingüístico y el desarrollo léxico-semántico se hace evidente en cuanto aparece como discurso en el habla cotidiana de los niños. Si bien se antoja

improbable darle solución al problema de fijar un momento en que aparece el sentido del humor en el niño, "perhaps the most we can say is that humor originates in play and gradually becomes differentiated from other forms os play as the child's cognitive abilites develop" (Martin 2007, 238). Y se ha propuesto que los fundamentos de esta relación se encuentran en la percepción infantil del humor en general, la cual

> it also seems to pre-date language in child development. Infants as young as four months respond with laughter to 'violations of expectations', and this laughter at incongruity leads to 'arousal boosts (i.e. moderate increases in arousal level)' which are then followed by 'arousal jags (sharp decreases in arousal after previously high levels)' (Cook, 2000, p. 74).

Estas reacciones a la incongruencia están mediadas por el contacto con los juegos[19] tal como lo propone McGhee (1979), pues los niños pasan por una primera etapa de adquisición del humor (llamada *incongruous actions toward objects*) que comienza con el juego establecido mediante la manipulación de ciertos objetos para representar otros

[19] Ocupo aquí una definición amplia del concepto. Retomo la definición filosófica provista por López Quintás (1982):

> El juego es una actividad corpóreo-espiritual libre que crea bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado un *ámbito de posibilidades de acción e interacción* con el fin de alcanzar el gozo que este obrar creador proporciona, independientemente del éxito obtenido. *El juego se realiza y configura a la luz que él mismo desprende* (pp. 28-29).

En lo sucesivo, por lo tanto, deberá entenderse que el juego, la actividad lúdica, y todos los términos relacionados, aludirán a esta definición. Es evidente que al crear un "ámbito de posibilidades de acción e interacción", el juego también está estableciendo un ámbito de comunicación, que es libre porque permite la creación de enunciados nuevos, pero es regulado porque delimita las condiciones de su uso.

objetos ausentes. En una segunda etapa (*incongruous labeling of objects and events*), entre los 2 y 3 años de edad, los niños comienzan a "usar las palabras con la finalidad de crear incongruencias" (Hess Zimmermann, 2014, p. 62). Hacia los 3 o 4 años aparecerían la etapa de las incongruencias conceptuales (*conceptual incongruity*), que consisten en descomponer los conceptos que han aprendido en diversos atributos y proponer la violación de uno o varios. Se desarrolla entonces el juego fonológico, que consistirá ya sea en la deformación de ciertos rasgos de los sonidos del sistema, la creación de palabras sin sentido o en la repetición rítmica de las mismas. De modo que un "niño pequeño parece ser desde muy temprano sensible a distintas clases de humor, en la tira cómica, en los dibujos animados, en los libros animados, o a través de personajes" (Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2002, p. 12).

Aunque existen muchas investigaciones que intentan develar el misterio tras el vasto universo del humor, en términos específicos se ha afirmado que los chistes son "a useful tool for studying children's ability to reflect on different aspects of language" (Yuill, 1996, p. 194). Es, así que a los 7 años llega una cuarta etapa de desarrollo de las conductas humorísticas (llamada *multiple meanings*), que es la más propiamente relacionada con los chistes que me interesan en esta investigación, pues en esta etapa los niños comienzan a ser capaces de manipular deliberadamente las ambigüedades de la lengua en los niveles fonológico, morfológico semántico y sintáctico; por lo que se vuelven capaces de disfrutar "the play on words and double meanings that are an important component of many jokes and riddles" (Martin, 2008, p. 240). Tal como ha sido expresado en otras investigaciones,

> Children are relatively serious about any new cognitive skill or behavior until they feel they have mastered it. Once mastery of what is normal is achieved for that skill or behavior, the child can begin to include it in play behavior, manipulating it in ways to set up incongruities. With mastery understanding, the child then enjoys the incongruity created as funny (Tennison, 1993, p. 4).

Una vez que ha comenzado la manipulación de la incongruencia expresada como ambigüedad lingüística, los niños presentan tres fases en la apreciación del humor lingüístico entre los 6 y 9 años, de acuerdo con Fowles y Glanz (1977): Primero los niños carecen del conocimiento de las estructuras y no entienden qué es lo que produce el humor. Más adelante son capaces de percibir lo gracioso pero no son capaces de distinguir entre el lenguaje y el contexto como productores del humor. Por último, llegan a ser capaces de explicar, enfocándose en el lenguaje y no en el contexto, en qué consiste lo gracioso del humor lingüístico.

Vistas desde los tres ejes del desarrollo expuestos en el capítulo anterior, la primera de estas fases estaría revelando el estrechamiento de la brecha entre comprensión y producción, mientras que la segunda ocurriría como producto de la reestructuración y resemantización del sistema, y la tercera sería deudora del desarrollo de las habilidades metalingüísticas producto de las influencias culturales de la lengua escrita y el ámbito escolar en el que los niños se desenvuelven. En pocas palabras, al hacer la observación de estas fases, es posible ver los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales del desarrollo

infantil en los años escolares articulados para la consecución de un fin comunicativo en la comprensión de los chistes.

Se ha dicho que los niños que llegan a la manipulación de las ambigüedades lingüísticas lo hacen "because of growing cognitive abilities referred to by Piaget as concrete operational thinking" (Tennison, 1993, p. 35), una forma de pensamiento que le permite a los niños una 'reversibilidad' que consiste en regresar y revivir los eventos presentes en la memoria y examinarlos mientras esto sucede. Los niños hacen uso de ella al ubicar y manipular los distintos significados de los elementos claves cuando interpretan los chistes, logrando así pasar de una simple descripción del evento para moverse hacia la interpretación de situaciones y relaciones. En ese sentido, las habilidades ligadas al chiste y a su interpretación se van construyendo conforme "children become increasingly more capable of enjoying and producing a wider variety of humor as they integrate increasingly richer knowledge and more complex cognitive mechanisms" (Semrud-Clikeman y Glass, 2008, p. 165).

Además, el juego presente en los chistes requiere de la articulación de una serie de conocimientos lingüísticos y culturales, por lo que puede afirmarse que "en un acudit hi ha una quantitat considerable de coneixement lingüístic, sovint inconscient, que va augmentant al llarg del desenvolupament" (Abelenda, 2013, p. 48). Pero no todos estos conocimientos son inconscientes, puesto que también incluyen ciertas habilidades metalingüísticas, tal como se ha señalado en investigaciones previas:

> Metalinguistic abilities, such as grammaticality judgment, reanalysis of words, understanding of ambiguity, and of metaphors would all

> appear to be required in the appreciation of linguistic humour (Ashkenazi y Ravid, 1998, p. 368).

Debido a que el chiste fomenta el pensamiento creativo al presentar a su oyente un problema que se debe solucionar mediante una forma de pensamiento divergente (*cf.* Abelenda, 2013, p. 51), el juego de interpretaciones que establece podría ser de ayuda al desarrollo lingüístico. Tal como se ha dicho, "la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica" (Bruner, 1995, p. 215).

Resulta relevante hacer notar que es moneda corriente entre los educadores la idea de que "la adquisición infantil del lenguaje está íntimamente ligada a otras formas de representación-imitación, juego simbólico y fantasía mental que emergen simultáneamente en su desarrollo" (Labinowicz, 1987, p. 113). De ahí que el juego sea considerado como un ejercicio intelectual (*cf.* Wittgenstein, 1953; Cook, 1997), aunque muchas veces se le haya confundido con un fenómeno predominantemente preparatorio, característico de la infancia.

Así, se ha dicho que el juego es una conducta crucial para la salud mental de los niños y sirve de orientación para su ingreso a otros entornos sociales distintos al familiar, como la escuela; además de proveer ventajas sociales y cognitivas para los adultos en los que se convertirán (*cf*. Golinkoff *et al*., 2006, p. 8). Es en este sentido que el juego infantil previo y durante la edad escolar puede entenderse como una conducta potenciadora del desarrollo; pues los patrones que forman los niños durante su infancia se nutren de los juegos que los adultos inventan o reproducen mientras los están cuidando.

Por otro lado, investigaciones previas han establecido que cuando el juego escasea, el aprendizaje decae (*cf.* Bruner, 1984, pp. 217-218). Ante la poca importancia que los programas educativos contemporáneos le han dado al juego, la Academia responde con un llamado de atención:

> This message about play holds not only for preschoolers, but also for older children. Middle schoolers are suffering from increased pressure and the lack of downtime needed to absorb the events of the day and regroup their emotions (Golinkoff *et al*., 2006, p. 10)[20].

Es interesante la caracterización que Golinkoff y sus colaboradores hacen de los efectos del juego; ese "tiempo para absorber los eventos del día y reagrupar sus emociones" define y amplía el ámbito del juego desde lo cognitivo hasta lo emotivo. Se muestra así que los autores conciben a los niños no sólo como sujetos de conocimiento, sino como entidades sociales cuyas emociones contribuyen a determinar sus reacciones frente al proceso de desarrollo. Vale la pena entonces hacer notar que el juego en general se nutre de la capacidad simbólica infantil y establece un espacio favorable para que los niños construyan interacciones con los adultos que los cuidan y, sobre todo, con sus pares, lo que da pie a pensar que el chiste, como espacio de juego lingüístico en el que se da un intercambio cooperativo bajo sus propios términos discursivos, también provee un espacio favorable para la interacción.

[20] Se trata de una investigación realizada en escuelas de los Estados Unidos de Norteamérica. Pero una revisión de los currículos de las escuelas mexicanas del sector privado, y de las llamadas escuelas de tiempo completo del sector público revelará que estamos copiando dicho modelo, en donde el juego tiende a ser nulificado a favor de una sobre exposición a contenidos.

En ese tenor, Vygotsky le confirió al juego un estatus primordial en el desarrollo de la creatividad infantil, al establecer que el juego simbólico le permite al niño ejercitar la fantasía tomando de su realidad cotidiana los elementos para elaborar con ellos combinaciones nuevas y audaces (*cf*. Vygotsky, 2003).

Dadas estas características, es posible afirmar que

> En sus formas superiores el juego tiende a la representación de algo, es decir, a la figuración (y, podría añadirse, a la transfiguración) de la realidad. El juego es por ello un fenómeno cultural (en un sentido amplio de esta expresión) (Ferrater Mora, 2001, p. 1997).

Aún otra característica del juego simbólico resulta primordial: "estos juegos no tienen reglas o limitaciones" (Labinowicz, 1987, p. 68). De ahí que el juego como experiencia creativa sirva para fundamentar habilidades y competencias para el resto de la vida del niño, asegurando así su supervivencia. Por otro lado, dado que no existen límites, la práctica constante del juego debería hacer que el jugador doble a voluntad la experiencia del mundo a su alrededor. Así, se establece que

> El buen jugador tiene un poder intuitivo capaz de advertir al vuelo las posibilidades que abren y las que obturan las diversas acciones que puede realizar en una situación lúdica determinada (López Quintás, 1982, p. 29).

Es posible entonces entender cómo se ha urdido la trama del juego con la trama del lenguaje en la mente infantil. El juego, y en especial el juego lingüístico son fenómenos de "particular relevance to mental adaptation, for individuals, for societies, and for the species" (Cook, 2000, p.5). Esta adaptación incluye el aprendizaje de sus reglas, que se traducen en el conocimiento de las respuestas deseables en un momento determinado de la actividad lúdica (*cf*. Snow, 1981, p. 203). Ahora bien, si el lenguaje le da a los niños la facultad para responder creativamente al entorno que lo rodea, no por el entorno mismo sino por las intenciones de las que se reviste por efecto de la acción y comunión humanas, esta facultad cognitiva también es aplicable al juego, ya que

> Games often involve deception and a subtle calculation and monitoring not only of what each player is thinking, but also an estimation of what each player *thinks* that the other thinks (Cook, 2000, p. 128).

De modo que una de las funciones del juego es fomentar y mantener la facultad de percibir y reconocer los pensamientos de otros (*cf*. Abelenda, 2013, p. 51). Si esto sucede con el juego, por un lado, y con el lenguaje, por otro, el argumento desemboca en una afirmación reversible: "games are like language, but language is also like a game" (Cook, 2000, p. 128.).

Ahora bien, la función del juego en el lenguaje no es inmediatamente reconocible (*cf. Ibid.,* p. 11). Pero el juego con el lenguaje marcaría la creación de una serie de realidades propias de quien juega, llámese niño o adulto. Los hablantes que comparten una

misma lengua la usan para consolidar sus relaciones, expresar sus afectos, contar historias y jugar; para crear realidades, a veces bajo la forma de chistes; más importante aún, para interpretarlos y para darle sentido a lo escuchado. Tal como se ha señalado anteriormente: "l'humor afavoreix els desenvolupaments cognitius relacionats amb la interpretació del significat, els coneixements sobre societat i cultura" (Abelenda, 2013, p. 51).

Se revela así una característica primordial y favorable al uso del chiste lingüístico para la investigación del desarrollo: siguiendo el afán interaccionista de estudiar el lenguaje en uso, no habrá herramienta más apropiada para diseñar los instrumentos de observación de la comprensión del lenguaje que el chiste lingüístico. Ya que es un discurso con el que se juega dentro y fuera del salón de clases, su manipulación estaría revelando de manera certera los avances que los niños han tenido en los años escolares en cada uno de los ejes de su desarrollo.

Entonces, en cuanto su utilidad para el interaccionismo, diré que el chiste propicia los tres desarrollos que se potencian en los años escolares: el cognitivo (movimiento de estructuras del conocimiento), el lingüístico (reacomodo y resemantización de las estructuras lingüísticas), y social (generación, mediante las interacciones con sus pares y con los adultos que lo rodean, e instalación de nuevos significados de acuerdo con la visión del mundo del medio social y cultural en que se mueve el niño).

Como ya mencioné en el apartado anterior, el juego que establecen los chistes lingüísticos repercute en los distintos niveles de la lengua. Se entiende entonces que "Un dels motius pels quals els acudits són rellevants en l'etapa escolar és la possibilitat que ofereixen als infants d'exercitar l'analogia i el llenguatge figurat juntament amb altres recursos de la llengua" (Abelenda, 2013, p. 51). Además de la analogía y el uso del lenguaje figurativo, los chistes lingüísticos ofrecen, por su enfoque en las formas y las estructuras, la posibilidad de analizar los juegos que se establecen para la correcta interpretación de sus sentidos; pues se trata de discursos que presentan un uso especial del lenguaje "that rely for their effect on the construction of two internally consistent interpretations that conflict with each other" (Yuill, 1996, p. 193).

Por su forma, se entiende que el chiste lingüístico puede privilegiar el juego fonológico, el léxico-semántico o el sintáctico, generalmente un nivel a la vez. Aunque es común que los niveles lingüísticos interactúen para producir la violación de las expectativas del oyente, es necesario enfatizar que es en uno de ellos donde surge la ambigüedad que regirá cada chiste. Para entender la importancia de observar el desarrollo a través de esta ventana discursiva será necesario enfocar el fenómeno que la rige: la ambigüedad. Tal como se ha expresado anteriormente: "In linguistic jokes, the duality/multiplicity of semantic interpretation takes on the form of linguistic ambiguity" (Lew, 1996a, p. 30).

De entre las distintas funciones de las que se reviste el lenguaje humano, quizás la más controversial haya sido la ambigüedad, por su naturaleza elusiva. Si bien "one of the primary considerations in the study of ambiguity must be its absolute pervasiveness.

Ambiguity is rife throughout the language, though obviously not in any conscious sense" (Kess y Hoppe, 1981, p. 5). Y he aquí el meollo del problema: la toma de conciencia acerca de la ambigüedad no es una característica que los hablantes desarrollen de manera estandarizada. Sin embargo, a pesar de que involucra un esfuerzo especial por parte del hablante, los niños en edades escolares desarrollan no sólo el reconocimiento de ambigüedades en los chistes lingüísticos, sino la producción de las desambiguaciones necesarias para comprender sus mecanismos.

El otro problema al que se enfrenta el estudio de la ambigüedad es la controversia que provoca debido a que le resta claridad a la función comunicativa del lenguaje. Es más, si las investigaciones previas están en lo correcto, "Ambiguity is all about us, and it may be that many seemingly unambiguous sentences, when closely scrutinized, do have more than one reading of at least some part of their total construction" (Kess y Hoppe, 1981, p. 6). Debido a que en muchas ocasiones se genera inconscientemente, cuando se intenta comunicar un mensaje sin dobles intenciones es necesario que los hablantes realicen un esfuerzo cognitivo de modo tal que sea posible evitar múltiples interpretaciones; de ahí que los normativistas, preocupados por la claridad y la univocidad en la expresión se refieran despectivamente a ella como un vicio del lenguaje: la anfibología.

Sin embargo, Raskin (1985) observa que en el modo *non-bona-fide* de la comunicación, la ambigüedad es un ingrediente deseable del discurso. De hecho se ha dicho que la ambigüedad en el chiste lingüístico es su rasgo definitorio y uno de sus mecanismos centrales (*cf.* Lew, 1996, p. 22; Lara, 2006, p. 108). En consonancia, es posible también decir que la ambigüedad que surge en los chistes lingüísticos es específica a cada lengua puesto que el nivel semántico "is composed of a highly structured network of

interrelated categories of meaning that vary in many nontrivial respects from one language to another" (Bowerman, 1982, p. 344). Estas variaciones particulares en cada lengua producen una configuración específica de la red semántica que las vuelve únicas.

Se entiende entonces que una de las pruebas para considerar si un chiste es lingüístico o no, sea su intraducibilidad (*cf.* Lew, 1996b, p. 130); pero dado que ésta sería una prueba externa al propio sistema de la lengua, es necesario indagar con más profundidad las características de la ambigüedad y su funcionamiento dentro del chiste lingüístico.

Ahora bien, dado que la ambigüedad ha sido un tema clásico en los estudios lingüísticos (Shultz y Pilon, 1973; Kess y Hoppe, 1981; Hirsch-Pasek et al., 1986; Schütze, 1997; Nippold, 2007), y por ende ha sido definida en muy diferentes formas, hará falta aquí hacer una breve reflexión para abordar su definición. Para ello comenzaré por establecer que la ambigüedad no es un fenómeno propio del sistema lingüístico sino del discurso. Es decir, aunque se genera cada vez en uno de los niveles del sistema (el fonológico, el léxico-semántico, o incluso el sintáctico), la ambigüedad no llega a existir si el elemento generador no se encuentra como parte de un discurso, cuya unidad básica es la oración[21].

En este sentido, se entienden las limitantes de los primeros estudios generativos que investigaron la ambigüedad en un principio para justificar la existencia de una estructura profunda de la lengua, pero que acabaron por tomarla más como "a catalyst than as a direct field of inquiry" (Kess y Hoppe, 1981, p. 13), debido a que su presencia revelaba los rasgos

[21] De acuerdo con los gramáticos, la oración es "una unidad de comunicación *mínima*" (Seco, 1996, p. 124). Véase, por ejemplo, cómo Lope Blanch pondera esta capacidad comunicativa y considera que: "la oración gramatical, concebida como estructura formal, según hizo la tradición clásica, es el único tipo de enunciado que ha servido de base para construir todo el edificio de la Gramática" (1991: 79).

relevantes para el establecimiento de una división entre la Estructura-S y la Estructura-P de las construcciones sintácticas.

Al investigar la ambigüedad en las lenguas naturales, habrá que tomar en cuenta que la relación entre significado y expresión no es unívoca; es decir, en cualquier lengua del mundo podemos encontrar enunciados que pueden tener más de un significado. Este rasgo, que ha sido llamado 'imprecisión', 'falta de especificidad' o 'indeterminación', se presenta en ocasiones como ambigüedad, que puede entenderse como una de las formas de la 'incertidumbre interpretativa' (Kennedy, 2011, p. 507). Véase cómo, desde su caracterización, el estudioso se ve enfrentado a considerar la ambigüedad como un fenómeno que desborda al sistema y que requiere necesariamente de la participación de un intérprete que dé cuenta de ella.

Así es factible afirmar que "It may be mistaken to consider the study of ambiguity as the study of a small isolated subset of sentence types having little to do with any other aspect of natural language processing" (Kess y Hoppe, 1981, p. 5). Pues la ambigüedad no es simplemente reducible a una serie de oraciones especiales que son interpretables solamente por algunos hablantes privilegiados, sino que se encuentra entreverada en los discursos cotidianos en los que nos movemos. Es, pues, un fenómeno que depende tanto del sistema como del contexto en el que ocurre.

En una definición operativa ofrecida la Enciclopedia de Ciencia Cognitiva del MIT, consultable en línea, la ambigüedad es definida bajo estos términos: "se dice que una unidad lingüística es ambigua cuando está asociada a más de un significado" (Tannenhaus y Sedivy, 2001). Nótese que una vez más se enfatiza la asociación de más de un significado a cierta unidad lingüística; sin embargo, es necesario entender que dicha asociación

depende de su contexto, y sobre todo del dominio que un hablante tenga sobre la lengua y las condiciones en las que está siendo usada, pues pueden existir mecanismos en el resto del discurso o en la situación de enunciación que provean pistas para descartar, anular o reducir el número de interpretaciones posibles de un determinado enunciado.

Nótese también que, tal como lo definen Tannenhaus y Sedivy (2001) y Kennedy (2011) el concepto de ambigüedad está ligado no sólo a una cierta expresión o enunciado lingüístico sino a la interpretación que hace un hablante/oyente del mismo. Se trata, pues, como ya he dicho, de un fenómeno discursivo más que de un fenómeno del nivel fonológico, léxico-semántico o sintáctico del sistema lingüístico. Será útil entonces entender que la ambigüedad implica una "variación en las condiciones de verdad: una oración puede ser juzgada como verdadera en una situación y falsa en otra, o viceversa, dependiendo de cómo sea interpretada" (Kennedy, 2011, p. 508). Esto quiere decir que la existencia de la ambigüedad, aunque es posibilitada por el sistema de la lengua, sólo se actualiza en una situación contextual presente (o ausente) en un discurso dado.

Es importante no confundir la 'ambigüedad' con la 'vaguedad', otra de las formas de la incertidumbre interpretativa, que ha sido definida como el fenómeno lingüístico en el que "dos o más significados asociados con una cierta forma fonológica son […] unidos como subcasos no distinguibles de un mismo significado más general" (Tuggy, 1993, p. 167). Es decir, en general la vaguedad está asociada a casos en los que un ítem léxico tiene un significado único pero poco específico, cuyos límites son poco claros; mientras que la multiplicidad de significados de una expresión ambigua, aunque puede llegar a ser objeto de una falta de claridad en la información que provee, queda definida como tal debido a que el contexto permite interpretarla de esta manera, y no porque sea poco específica o esté mal

delimitada. Con todo, respecto a la diferencia entre una y otra, es necesario matizar cualquier polaridad irreconciliable, ya que la frontera entre 'ambigüedad' y 'vaguedad' es borrosa (Schütze, 1997, p. 70), y las pruebas que existen para distinguir entre una y otra han mostrado ser dependientes de ciertos contextos. Al respecto Quine apunta:

> Relative to the initial phase of word learning we may quite reasonably call a word ambiguous (and not merely general) if it has been conditioned to two very unlike classes of stimulations, each a close-knit class of mutually similar stimulations. […] There is a real difference genetically between conditioning a word to a continuous region of the child's evolving quality space and conditioning it to two widely disconnected regions (Quine, 2013, p. 118).

Esta visión del asunto quedaría en consonancia con la postura de Frenk (2007), hecha desde la perspectiva de los estudios de adquisición, acerca de los términos polisémicos en el lenguaje infantil, en la que afirma que en la polisemia "el niño aprovecha al máximo un mismo molde fónico, ensanchando el radio de acción semántico del correspondiente signo adulto" (§1.41).

Ahora bien, para elaborar una tipología de la ambigüedad es necesario tomar en cuenta que la utilidad del fenómeno reside en que, desde su estudio, se ha probado y definido la existencia de niveles y subniveles de la lengua; ya que, a pesar de que se manifiesta siempre en un discurso ésta puede originarse en uno o más de los diversos niveles lingüísticos. Esto quiere decir que al hablar de 'ambigüedad léxica' se debe

entender que las palabras, que pueden ser polisémicas u homonímicas, insertas en un enunciado específico funcionan como generadores de ambigüedad.

Para entender la complejidad que conlleva el estudio de la ambigüedad y su clasificación de acuerdo con las unidades y los niveles que la generan, a continuación presento un breve recuento de cuatro tipologías del fenómeno; cada una de las cuales establece más o menos tipos de ambigüedad, y los organiza de distinta manera para su estudio.

De acuerdo con García Fajardo (2009), existen ambigüedades fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas y semánticas, una por cada subsistema lingüístico. La justificación para esta tipología reside en que

> toda ambigüedad repercute en el subsistema semántico, puesto que se trata de la multiplicidad de significados, pero es importante para un análisis lingüístico poder detectar desde qué nivel de la expresión se puede explicar su surgimiento, tomando en cuenta los subsistemas de la lengua desde el fonológico hasta el sintáctico" (García Fajardo, 2009, p. 33)

En consonancia con las ideas de García Fajardo, en esta investigación he concedido una importancia especial a la indagación del nivel lingüístico en el que surge la ambigüedad de los chistes lingüísticos que he utilizado para generar los datos de mi *corpus*. También he considerado aquí que debería ser posible caracterizar la repercusión de la ambigüedad en el subsistema semántico como uno de los rasgos de la resemantización en el desarrollo lingüístico infantil en los años escolares.

Otra clasificación de la ambigüedad es ofrecida por Kennedy (2011). Para él, los niveles de análisis lingüístico en los que opera son tan solo cuatro: fonológico, léxico, estructural y de alcance. Este autor menciona que, dependiendo de cómo se conciba la interfaz semántica-sintaxis, un tipo específico de este fenómeno, denominado por los semantistas como 'ambigüedad de alcance'[22], será analizada como sintáctica o semántica.

La clasificación de Kennedy (2011) muestra que los niveles de análisis lingüístico no están fijos en el sistema sino que son categorías establecidas por los autores y no hay un consenso claro del nivel en el que se genera la función de ciertas unidades como los cuantificadores. Esta aparente volatilidad de las categorías más que un defecto es una virtud de los modelos ya que muestran su maleabilidad respecto de la realidad lingüística a la que se enfrentan y con cuya descripción se comprometen.

En el caso de mi investigación, el problema de la interfaz semántica-sintaxis encuentra su mayor expresión en la aparición de fraseologismos en los chistes lingüísticos trabajados. Debido a que ha sido necesario tomar una postura al respecto, que se explicará en un apartado de este mismo capítulo, he considerado no sólo que la interfaz es útil, sino que, además, el análisis de estas unidades lingüísticas se rige a partir del nivel léxico-semántico, es decir, de la concepción de que el significado primario de los fraseologismos proviene de su interpretación como elementos lexicalizados.

Por su parte, Nippold (2007) reporta estudios de desarrollo lingüístico que exploran los efectos de la ambigüedad oracional de cuatro tipos: fonológica, léxica, de estructura superficial y de estructura profunda. Entre estos se halla el de Shultz y Horibe (1974), quienes establecen que la ambigüedad léxica en el chiste se debe a la polisemia, y ocurre

[22] Cuya característica primordial está relacionada precisamente con el alcance de los cuantificadores presentes en una oración.

cuando "a given lexical item has more than one semantic interpretacion" (p. 14). Resulta también interesante la definición de ambigüedad fonológica propuesta por estos autores, de la que dicen que puede ser causada ya sea por la confusión acerca de los límites entre palabras o ya por la condición de homofonía en la cual dos palabras históricamente distintas ocurren con una pronunciación similar. No se confunda, sin embargo, la homofonía de Shultz y Horibe (1974) con la homonimia trabajada en la presente investigación, pues si bien la primera da origen a una ambigüedad fonológica, la segunda produce una ambigüedad léxica, que es en este estudio objeto de interés.

Por último, mencionaré la clasificación hecha por Nava (1996) desde los estudios de lenguas indígenas, quien distingue tres grandes tipos de ambigüedad: la fonológica, la léxica (dentro de la que habría una subclase que sería la morfológica), y la estructural (que se divide, a su vez, en sintáctica y semántica)[23].

Esta breve presentación debería ayudar a entender dos aspectos sobre el trabajo con la ambigüedad lingüística: 1) que para la elaboración de las tipologías corrientes en el campo se ha utilizado la noción de nivel lingüístico y la división se ha hecho atendiendo a la concepción del concepto de 'nivel lingüístico' que tiene cada investigador, lo que genera desacuerdos aparentes que, sin embargo, no afectan el desarrollo de los estudios sobre el tema; y 2) que sólo es posible hablar de ambigüedad atendiendo a unidades mayores que el fonema o la palabra aislada, es decir, a unidades discursivas.

Como es evidente, todos los autores presentados coinciden en la existencia de al menos tres tipos de ambigüedad: la fonológica, la léxica y la sintáctica. Y cada uno, a su

[23] He decidido incluir la referencia a Nava (1996) porque al ser una investigación sobre lenguas tipológicamente muy distintas a las europeas, su trabajo hace evidente que la ambigüedad es un fenómeno que se halla expandido en diversas familias lingüísticas.

manera, afirma que ésta surge porque un discurso contiene algún rasgo que dispara múltiples interpretaciones en uno u otro nivel del sistema.

Conviene aquí entonces presentar una clasificación de los chistes lingüísticos hecha por Yuill (1996) atendiendo a los aspectos de conciencia lingüística que rigen el reconocimiento de la ambigüedad, y por ende la comprensión de los múltiples significados presentados por este tipo de chistes. Así, clasifica como morfofonológicos los chistes que manipulan fonológicamente las palabras, ya sea segmentándolas o reemplazando un sonido o morfema con alguno otro similar. Además de estos, afirma la existencia de chistes sintácticos, que juegan con la ambigüedad en estructuras sintácticas; a estos le siguen los chistes pragmáticos, que violan las expectativas acerca de las intenciones del hablante; y por último establece la existencia de chistes metalingüísticos, que son aquellos que involucran términos lingüísticos para nombrar las entidades de la lengua.

En cuanto al tipo de chistes utilizados en mi investigación, cuya ambigüedad se encuentra generada en el nivel léxico-semántico, Yuill señala que son chistes léxicos aquellos que se basan en dobles sentidos de palabras simples, y a continuación presenta una clasificación más,

> "the *word compound* type. It rests on the multiple interpretations of word compounds such as 'sausage roll' and 'watch dog' where the relation between the two words in the compound has to be 'unpacked' and reassembled in a different and often unusual way" (Yuill 1996, p. 197).

Aunque resulta interesante su aproximación al problema de los compuestos, en esta investigación he decidido no distinguir como pertenecientes a dos niveles lingüísticos distintos los chistes con ambigüedad generada por palabras simples y los chistes cuya ambigüedad proviene de las *word compound* debido a que, a pesar del reanálisis al que son sometidos los compuestos (y, en el caso específico de este estudio, los fraseologismos), el chiste lingüístico los usa en una de sus interpretaciones como elementos lexicalizados para, a partir de ahí, desprender la posibilidad de su descomposición en frases cuyo significado puede ser calculado como la suma de los significados individuales de las palabras que las conforman.

En resumen, en este apartado he establecido que la ambigüedad no surge en aislamiento, sino que es producto de la serie de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que surgen en la mente de los hablantes y que son posibilitadas por las formas lingüísticas (la cadena sonora, la palabra, la oración) al encontrarse en relación con otras formas, con significados y con distintos contextos de uso. De modo que para decodificar la ambigüedad un hablante deberá poner atención al contexto, y no solamente al que se encuentra inmediato a la cadena sonora, la pieza léxica o la estructura que lo revele, sino que deberá almacenar en la memoria la información discursiva hasta que sea evidente la interpretación que se le debe asignar al elemento generador de la ambigüedad. En otras palabras:

> Not only does prior contextual information have an effect upon sensibility interpretations, but also that unclear information of possibly ambiguous linguistic structures may be stored until

> subsequent information provides sufficient contextual narrowing to choose an interpretation (Kess y Hoppe 1981, p. 24).

Nótese que, aunque he caracterizado aquí la ambigüedad como un fenómeno discursivo, he afirmado más de una vez que ésta se genera en un elemento del sistema pero no permanece circunscrita a un nivel específico, sino que incide en la construcción del significado global del discurso y por ende en su interpretación. En el caso de la ambigüedad surgida en el nivel léxico-semántico, que es el mecanismo central en los chistes lingüísticos que conformaron el instrumento para recolectar el *corpus* de esta investigación[24], me interesan la ambigüedad generada por elementos léxicos y la generada por fraseologismos.

**Generadores de ambigüedad léxico-semántica en el chiste lingüístico**

Una vez expuesta la naturaleza de la ambigüedad y su relación con el chiste lingüístico, dedico este apartado a la descripción de las características de cada uno de los elementos generadores de ambigüedad léxico-semántica en los catorce chistes lingüísticos utilizados para recopilar el *corpus* de explicaciones que me permitieron observar el desarrollo lingüístico en los años escolares. Para ello, los he organizado en los dos grandes rubros ya anunciados al final del apartado anterior. A saber: a) los elementos léxicos (denominados anteriormente como palabras simples), y b) los fraseologismos.

[24] Y es también, de acuerdo con Schütze (1997, p. 104): "the main culprit for the proliferation of readings", junto con las ambigüedades sintácticas y de alcance.

Se reconoce entonces que la palabra es "el pivote de la formación del sentido, por cuanto es con ella, con su capacidad para referir a la experiencia de la vida y para conformar un significado inteligible para los hablantes de una lengua, como se construye la predicación y se da sentido al discurso" (Lara, 2008, p. 19). Como pivote, la palabra generadora de ambigüedad funciona en el chiste lingüístico como disruptor de lecturas, posibilitando así la creación de una predicación alternativa que provee al discurso de nuevos sentidos y que revela la intención de su producción.

*Ambigüedad generada por elementos léxicos en el chiste lingüístico*

Entre los mecanismos generadores de ambigüedad, existen dos fenómenos que generan ambigüedad léxico-semántica: la polisemia y la homonimia. Debido a que el tipo de chiste lingüístico que utilizo en esta investigación presenta elementos léxicos afectados por estos fenómenos, es útil hacer un breve recuento de ambos conceptos con el fin de establecer la relación que guardan con las categorías de análisis que presentaré en el siguiente capítulo.

En el proceso de elaboración de esta investigación encontré diversas definiciones de uno y otro fenómeno. Presento aquí las que fueron más esclarecedoras acerca de los problemas que implican su definición y delimitación. Por un lado, la palabra polisémica ha sido concebida como aquella que tiene, "cuando se la considera en aislamiento, es decir, fuera de cualquier contexto, más de un significado" (Lara, 2006, p. 106). Dichos significados se encuentran relacionados entre sí como "acepciones diferentes pero mantienen un anclaje conceptual común" (Domínguez y Estévez 1999, p. 145). Se trata, pues de un fenómeno que, para una concepción nomenclaturista de la lengua, revelaría la

poca claridad de las lenguas naturales (Lara, 2008), y uno de los que guió a los lógicos de antaño a imaginar complejos lenguajes formales para evitar la confusión en las ciencias y lograr una síntesis clara del pensamiento.

Por otro lado, son consideradas palabras homonímicas aquellas que "teniendo la misma forma fonológica y ortográfica, tienen más de un significado diferente" (Dominguez y Estévez 1999, p. 145). Hay, hasta aquí, poca diferencia entre un fenómeno y otro. Sin embargo, en la bibliografía sobre el tema se ha dicho que la polisemia puede estar motivada por la "teoría de los tropos" en general, y en particular por la metáfora y la metonimia (*cf*. Klepousniotou, 2002; Lara, 2008), lo que explicaría la relación que parece mantenerse entre los distintos significados de una palabra polisémica.

Por otra parte, la homonimia es considerada más bien, un fenómeno accidental, como una convergencia fonética cuyos significados no guardan relaciones entre sí:

> A diferencia del fenómeno de la *polisemia*, que manifiesta la naturaleza de la formación del significado de las palabras, el de la *homonimia* es un fenómeno del desarrollo histórico de las palabras, que consiste en una evolución accidental del significante de un signo, que lo lleva a identificarse con otro (*homonimia* quiere decir 'igualdad de nombre') (Lara 2006, p. 203).

Sin embargo, ya que no siempre es posible entender la naturaleza de la formación del significado de las palabras como desligada de su propio devenir histórico, la

accidentalidad de la homonimia no es un rasgo suficiente para delimitarla; a pesar de que se ha intentado establecer la falta de relación como una de sus características definitorias, incluso en investigaciones sobre las etapas tempranas de adquisición del lenguaje:

> El origen de estos homónimos es igual al de la mayoría de los homónimos del habla adulta. Se trata allá como aquí de una convergencia fonética, con la única diferencia de que en el habla normal esa convergencia es, en general, producto de una evolución de siglos, mientras que en el habla infantil se trata de un fenómeno momentáneo, debido a una interpretación sui generis del modelo (Frenk, 2007, p. 57).

Nótese, sin embargo, que la convergencia, producto de un devenir histórico, se presenta lo mismo en la homonimia que en la polisemia; puesto que para que una palabra adquiera un nuevo significado por metaforización o por metonimia, hace falta que transcurra un cierto lapso de tiempo para ello.

Ahora bien, sobre la naturaleza de los significados que se traslapan en los términos polisémicos, se ha dicho que "very often these words have a primary meaning that is spatial and a secondary meaning that is abstract but semantically related to the primary meaning" (Nippold, 2007, p. 36). Sin embargo, esta relación entre concreción y primeridad y abstracción y secundidad no siempre se cumple; ya que, en casos como los presentados en los chistes lingüísticos de mi instrumento, el significado secundario de la palabra es tan concreto y espacial como el primero (véase, por ejemplo, el caso de la polisemia de

'*encender'*, cuyos referentes son concretos y no habría necesidad de proponer un nivel de abstracción mayor para uno o para otro, sino que más bien pertenecen a contextos generalmente diferenciados).

Aunque sería lógico pensar que uno de los dos significados resulta primario para el niño, mientras que el otro es secundario, es problemático decidir cuál de los significados se adquiere primero en términos generalizables. Baste, por ahora, con decir que "words that stand for many meanings also pose challenges. Preschool children undestand the primary meaning of polysemous words, but acquire secondary meanings gradually over subsequent years" (Dockrell y Messer, 2004, p. 47). Esta adquisición gradual presenta ciertas dificultades para los niños durante su desarrollo, y debido a que las palabras polisémicas se encuentran en los libros de texto y los materiales educativos (*cf.* Nippold, 2007, p. 38), en las culturas letradas los educadores le han concedido una atención especial.

Una de las dificultades ligadas al desarrollo de las palabras con múltiples significados estriba, como he dicho, en saber cuándo comienzan a portarlos. Al respecto, se ha afirmado que ésta variación dentro de la palabra es resultado de lo social, pues

> Los significados se van diversificando por los múltiples usos de la palabra a través del tiempo y del espacio, por sus transferencias de un campo semántico a otro, sus empleos especializados, sus aplicaciones metafóricas, etc. (Frenk, 2007, p. 56).

Esta volatilidad del léxico, que afecta las generaciones subsecuentes de hablantes es una de las características que hacen de la polisemia y la homonimia fenómenos de difícil

delimitación, ya que los hablantes no poseen comúnmente un registro suficiente de este devenir histórico de la lengua para decidir si una palabra con múltiples significados es producto de uno u otro fenómeno. Al respecto, es necesario tener en cuenta que:

> Es difícil decidir en los casos particulares dónde termina la polisemia y dónde empieza la homonimia. La primera puede dar lugar a la segunda cuando deja de percibirse la relación existente entre los diversos significados de una palabra, y a su vez la reinterpretación de dos homónimos puede originar una nueva polisemia (Ullman, 1965, p. 204).

Dado el parecido de estos dos fenómenos, y las dificultades que provoca, se entiende, entonces, que el léxico, más que cualquier otro nivel lingüístico, es altamente volátil; se transforma con el paso de las generaciones y de acuerdo con el medio cambiante en el que se desarrollan los hablantes. Para dar cuenta de estos cambios se necesita una noción dinámica del mismo, que lo conciba como un "generador" activo de nuevos significados para sus unidades cuando se combinan entre sí. Esta noción es la que me permite, en esta investigación, proponer una tipificación diádica de los elementos generadores de ambigüedad léxico-semántica, de la cual el primer tipo se centra en el léxico, afectado por los fenómenos de polisemia y homonimia aquí descritos, mientras que el segundo tipo corresponde al de los fraseologismos, que abordaré a continuación.

*Ambigüedad generada por fraseologismos en el chiste lingüístico*

Como un caso especial de ambigüedad, se encuentra la generada por un tipo de elementos estructurales que, al menos en su función dentro del chiste, es limítrofe entre el nivel léxico-semántico y el sintáctico: los fraseologismos, denominación que abarca aquellos elementos que son definibles como "multi-word lexical units where the whole meaning has a holistic nature" (Timofeeva-Timofeev, 2016; p. 276), lo que indica que su significado no puede ser determinado como simple suma de los significados de sus partes, sino como el de una unidad léxica.

Acerca de su naturaleza apunta Martí Sánchez (2005) que "los representantes más prototípicos de los fraseologismos guardan una evidente relación con el léxico de las lenguas por su condición de productos prefabricados, resistentes a la interpretación composicional e irregulares en cuanto a su formación y a su contenido" (p. 51). En el caso de los fraseologismos presentes en los chistes lingüísticos seleccionados para recoger mi *corpus* de explicaciones infantiles, es notable la lexicalización por la que han pasado en dos formas: a) son ya complejos léxicos memorizados que se alojan en la memoria de corto, mediano y largo plazo, y b) son unidades altamente irregulares. Estas dos condiciones comparten los fraseologismos con los elementos léxicos simples del sistema lingüístico español pues tanto unos como otros son susceptibles de ser recuperados por la memoria para su puesta en uso dentro del discurso; y también es improbable encontrar una regularidad universal tanto en los fraseologismos como en los ítems léxicos, que se caracterizan por ser irregulares en sus formas. Apoya esta caracterización de la naturaleza de los fraseologismos, el *Manual* de la NGLE, que establece que los grupos de palabras

lexicalizados "constituyen una sola pieza léxica" (RAE, 2010, p. 13). Ésta es, quizás, una de las razones por las que se ha afirmado que los fraseologismos son combinaciones establecidas de palabras que pertenecen al acervo lingüístico de una comunidad (Zuluaga, 1992, p. 125).

Sin embargo, un rasgo conflictivo de estos complejos léxicos memorizados es que no se hallan totalmente despojados de la posibilidad de ver construido su significado como la suma del significado de sus partes:

> Esta condición de productos prefabricados e inventariados es, además de gradual (los fraseologismos admiten la variación), compatible con el mantenimiento de cierta composicionalidad y literalidad, en un continuo entre los significados idiomático y literal[25] (Martí Sánchez, 2005, p. 51).

Esta condición, que algunos han llamado 'metaforización múltiple', permite que en algunos fraseologismos ocurra la polisemia (Mellado Blanco, 1998, p. 114). De modo que la ambigüedad que se genera por la presencia de un fraseologismo en el chiste requiere que los niños, para entender el fraseologismo, sean capaces de comprender que ésta tiene dos posibilidades para construir su significado: la convencional y la composicional.

En la forma convencional de construir el significado de los fraseologismos, a estos elementos se les interpreta como un solo ítem léxico, cuyo significado es desigual al total

[25] Considérese equivalentes en este documento significado idiomático con 'significado convencional' y significado literal con 'significado composicional', ya que, como explicaré más adelante, la oposición literal/no literal resulta conflictiva en los elementos léxicos y en algunos de los fraseologismos que generan ambigüedad en los chistes lingüísticos utilizados en esta investigación.

de la suma de aquellos de los elementos que la componen; mientras que en la forma composicional de construir su significado se les interpreta como frase, cuyo significado es igual al total de la suma de significados de los elementos que la conforman. A mi parecer, este comportamiento semántico de estos elementos lingüísticos en el discurso sólo puede ocurrir como parte de un juego lingüístico. En el caso que nos ocupa, el chiste lingüístico.

Ahora bien, de todos los fraseologismos posibles en la lengua, en esta investigación interesan las colocaciones, que son combinaciones establecidas de palabras que pertenecen al acervo lingüístico de una comunidad (Zuluaga, 1992, p. 125), y las locuciones, que son definibles como la

> combinación fija de dos o más palabras, que tiene un valor sintáctico unitario o un significado diferente al de la suma de los significados de las palabras que la componen. Se suelen distinguir varios tipos desde una perspectiva sintáctica y entonces se clasifican de acuerdo con la función que desempeñan en la oración (DEM, 2015).

Nótese cómo el DEM, en su definición hace alusión a un valor sintáctico unitario, que apunta al problema de su clasificación: por una parte no son ítems léxicos simples y por otra, tampoco son unidades sintácticas normales. Esto las hace clasificables de acuerdo con la función gramatical que ocupan dentro de la oración, en "locuciones nominales, pronominales, adjetivas, verbales, adverbiales, prepositivas, conjuntivas o interjectivas" (Franco Trujillo, 2015, p. 8).

Por su parte, Seco *et al.* (2004), las definen como

> aquellas agrupaciones más o menos fijas[26] de palabras, conjuntos que tienen su función gramatical (nombre, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición etc.) como lo tienen las palabras individuales; y que también como si fuesen palabras individuales tienen un valor estable propio que no es la suma de los de sus componentes (p. XVI).

En consonancia con la visión que sostengo en esta investigación, Seco y sus colaboradores prefieren adjudicarle un análisis a estas unidades de significación tendiente a lo lexicológico.

Acerca de las colocaciones, Franco Trujillo señala que "su comportamiento permite que sean tomadas como buenos ejemplos de uso ya que reflejan las combinaciones de ciertos grupos de palabras más comunes y utilizadas por los hablantes" (2015, p. 2). Estos grupos de palabras entran en una relación sintáctica que no constituye por sí misma un acto de habla o un enunciado, pero que presenta una fijación en su uso, misma que puede expresarse como restricción combinatoria semántica (Corpas Pastor, 1996, p. 66). Es decir, dentro de la colocación hay una parte del grupo léxico que funciona como base semántica, y tiene el poder de determinar la elección del otro elemento que completará la colocación, así como su acepción, que puede llegar a ser de carácter abstracto o figurativo. De este modo, una forma sintética de caracterizar las colocaciones sería como fenómenos de restricción combinatoria (Franco Trujillo, 2015, p. 9).

[26] Nótese que el DEM prefiere calificarlas como combinaciones fijas mientras que Seco contiende con esta idea. Una salida a esta contradicción resulta de considerar que una de las características definitorias de los fraseologismos es su irregularidad.

Resalta además, en las definiciones provistas de locución y colocación, la condición de variabilidad de la fijeza que las caracteriza, acerca de la cual hay que hacer una precisión: es variable y depende del grado de lexicalización que cada fraseologismo tenga. Es decir, tienen un carácter institucionalizado por su frecuencia de coaparición que manifiesta su esencia como unidad de significación (*cf.* Franco Trujillo, 2015, p. 7). Sin embargo, es más probable que algunos fraseologismos tengan un mayor grado de fijeza que otros. En este sentido, debe entenderse que la fijación puede ser de distintos tipos: si es de orden, existirá una imposibilidad para cambiar el orden de los componentes de un fraseologismo; si es de categoría gramatical, entonces será improbable el cambio de tiempo verbal, de persona, de número, o de género; si se trata de una fijación del inventario de sus componentes, entonces se rechazará la inserción o la supresión de elementos, se mantendrá una inseparabilidad o cohesión absoluta entre sus elementos, o se buscará una insustituibilidad de los mismos.

Es importante señalar que tanto colocaciones como locuciones comparten ciertos rasgos. Para resumir sus características principales, diré que tanto unas como otras tienen una tendencia a estar fijas formalmente. Esta fijación es definible como una "repetición o reproducción de un sintagma en la que no hay alteración de la forma … ya que los hablantes las aprenden y las repiten sin hacer una descomposición de sus elementos constituyentes" (Franco Trujillo, 2015, p. 4). Por su parte, Manuel Seco señala que estas combinaciones "no son formadas libremente por el hablante, sino que se le dan ya prefabricadas, como 'paquetes' que tienen en la lengua un valor propio establecido por el uso tradicional" (Seco, 2004, p. XIII).

Es razonable, entonces, suponer que la existencia de estas unidades apoyaría la visión de las teorías adquisicionistas que hablan del aprendizaje del lenguaje por medio de *clusters*, o paquetes; debido a que son adquiridas en primera instancia como elementos indivisibles, aunque posteriormente se pueda aprender su deconstrucción y se haga uso de ello en los juegos lingüísticos.

Debido a su cualidad fronteriza, entre el nivel léxico-semántico, y el sintáctico, que les aporta una complejidad especial, la subdisciplina lingüística que se encarga de su estudio es la fraseología. Aunque para algunos este tipo de construcciones tiene más que ver con el nivel sintáctico que con el semántico, coincido con Franco Trujillo (2015) en que los fraseologismos tienen un interés lexicológico. Este interés doble, tanto para la fraseología como para la lexicología, se hace especialmente evidente si ocurren dentro de chistes lingüísticos, como los utilizados en el instrumento para la recolección del *corpus* de explicaciones infantiles de mi investigación.

Una vez que he definido los fenómenos generadores de ambigüedad con los que trabajé en esta investigación podrá entenderse claramente que al utilizar los chistes lingüísticos seleccionados en el instrumento principal de mi investigación he buscado proveer un contexto adecuado para mostrar si la presencia de un elemento lingüístico que tenga múltiples significados posibles afecta al reconocimiento del mensaje, es decir, los procesos de comprensión, y si esta pluralidad léxico-semántica es trazable como un rasgo del desarrollo en los años escolares. Para que sea evidente la manera en que he perseguido mis objetivos es preciso dar paso en el siguiente capítulo a la descripción del método que seguí para realizar mi estudio.

# CAPÍTULO 3

# MÉTODO

Este capítulo lo dedico a la descripción de los pormenores del método que seguí en mi investigación. Debido a que se trata de un estudio acerca del desarrollo de la comprensión infantil del chiste lingüístico llevado a cabo bajo un enfoque interaccionista tuve la necesidad de recolectar un *corpus* que consistió en una serie de explicaciones infantiles a 14 chistes lingüísticos previamente piloteados y seleccionados. Mediante el análisis de dichas explicaciones pretendo dar cuenta de los procesos de construcción de significado y los procesos de desambiguación de los niños participantes en el estudio; es decir, de aspectos específicos del desarrollo léxico-semántico en los años escolares.

La conformación final del *corpus* de datos requirió de varias etapas de prueba y error para encontrar el mejor camino para estudiar la comprensión infantil de los chistes lingüísticos en cuestión. En las siguientes páginas hago la descripción de los piloteos, y de las decisiones metodológicas que dieron forma a mi investigación. Este capítulo comprende también la descripción de la muestra y la selección de las escuelas, la lista de los 14 chistes lingüísticos que conformaron el instrumento y una descripción estructural de los mismos, las convenciones de transcripción del *corpus*, así como la categoría y las formas del análisis.

## LOS PILOTEOS

Antes de la recolección de mi *corpus* realicé tres piloteos que me ayudaron a tomar decisiones metodológicas y a fijar mi postura frente a la complejidad del desarrollo léxico-semántico en los años escolares. Gracias a ellos también pude desbrozar el camino y quedarme con lo más sustantivo del problema. Debido a que buscaba que los niños produjeran sus explicaciones a los chistes seleccionados con la mayor naturalidad posible, conviví con ellos en sus clases y recreos escolares durante la semana previa a la entrevista, con el fin de fomentar un ambiente de familiaridad que propiciara la comunicación fluida durante la recolección de los datos. Esta primera fase de observación me permitió realizar un trabajo etnográfico que fue la base para la elección final de las escuelas de las que provendría mi muestra.

Para hacer el primer piloteo trabajé con tres escuelas de tres contextos socio-culturales y económicos distintos: una escuela privada urbana, una escuela pública en la periferia de una zona urbana, y una escuela rural. Las primeras observaciones y el primer piloteo los apliqué en estas escuelas pues estaba interesado en identificar las diferentes prácticas con el lenguaje que realizan los niños en los distintos contextos del espectro social. Sin embargo, pronto dejé de lado la posibilidad de continuar trabajando con las tres instituciones debido a que los resultados de los piloteos en las escuelas urbanas no mostraban una diferencia sustancial. Fue de este modo que centré mi atención en las dos escuelas que presentaban contrastes sociales extremos: la escuela privada urbana y la escuela rural.

En la etapa de observación previa al trabajo con los niños, los directivos de las respectivas escuelas y los profesores de los grupos me autorizaron entrar a las clases de español que reciben los niños para conocer qué tipo de trabajo realizan con la lengua. En el caso de los grupos de 3º, las observaciones adquirieron especial relevancia para mi investigación porque el libro de texto de Español (SEP, 2010) establece, como uno de sus contenidos, el uso del chiste. Y aquí surgió la primera diferencia entre las escuelas, pues las maestras de las escuelas urbanas habían realizado los ejercicios sugeridos, que consistían en el recuento y la discusión de los chistes favoritos de los niños para llegar a la elaboración de antologías grupales que se añadieron a la biblioteca del salón como un elemento bibliográfico más. Por su parte el maestro de la primaria rural se había saltado el tema por considerarlo poco relevante y había preferido continuar con las actividades de gramática y aprendizaje de ortografía previstas en el programa de 3º.

En cuanto a los grupos de grado superior, el trabajo en las tres escuelas estaba más centrado en las prácticas de uso de la lengua y no tanto en el repaso de aspectos gramaticales u ortográficos; aunque, debido a la configuración de los programas, el chiste no se tomó como un elemento de instrucción o de reflexión sobre la lengua.

Después de haber realizado las observaciones, me enfoqué en decidir cuántos y cuáles chistes habrían de formar parte de mis instrumentos. En el primer piloteo realicé una entrevista individual en la que solicitaba a cada niño la explicación de 55 chistes distintos. La lista original contenía chistes con ambigüedad fonológica, léxica, sintáctica, o semántica; los tomé de diversas fuentes: dos libros de chistes infantiles (Ariel, 2010; Santini, 1997) y los que aparecen en el libro de texto gratuito de Español 3º (SEP, 2010).

Procuré que los chistes estuvieran dentro de los intereses infantiles, respondieran a la realidad lingüística mexicana y no fueran traducciones directas de chistes de otras lenguas; sin embargo, la variedad de mecanismos de generación de ambigüedad en el conjunto de 55 chistes implicaba una complejidad inmanejable al momento de realizar el análisis, por lo que tuve que especificar mejor la selección de chistes para abarcar sólo un tipo de ambigüedad que me permitiría verdaderamente sondear en el desarrollo léxico-semántico de los niños. Y más importante aún: el tiempo de sesión, tomando en cuenta el cuestionario y la entrevista, sumaba más de una hora por lo que los niños acababan agotados en el mejor de los casos, o perdían el interés a la mitad de la prueba.

En este primer piloteo los niños oían grabaciones de los 55 chistes, para asegurar que todos recibieran el mismo tipo de estímulo elaborado previamente mediante el uso de una grabadora semiprofesional, y comencé a realizar diversas pruebas para elegir las mejores consignas para que los niños interactuaran conmigo. Sin embargo, debido a que debían utilizar audífonos para escuchar el audio sin interferencia de los ruidos propios del ámbito escolar, la prueba se alargaba porque los niños no siempre avisaban que el chiste ya había acabado.

A esto debe aunársele que mi presencia como único interlocutor en el diálogo con los niños lejos de motivar, entorpecía la producción infantil por que los niños me percibían como un maestro más y no todos fueron cooperativos; así que decidí atacar ese problema incluyendo un tercer interlocutor para la elaboración del segundo piloteo, pues es sabido que: “Motivational and situational factors can affect the types of strategies that young people employ” (Nippold 2007, p. 310).

Por este motivo, en un segundo piloteo, abandoné el formato de entrevista individual y lo reformulé como entrevista por parejas de manera que los niños tuviesen un ambiente propicio para la explicación provisto por una relación simétrica entre pares, que podría contrarrestar los inconvenientes surgidos en la entrevista individual, ya que el trabajo en parejas se desarrolla dentro de la propia comunidad de habla infantil. Esta decisión también responde a que investigaciones previas han señalado que "el uso de parejas es un recurso metodológico que permite a los niños explicitar con más pertinencia las razones que justifican una cierta decisión, ya que explicarle a un compañero –sobre todo cuando éste no comparte la misma opinión- tiene mucho más sentido que explicarle a un adulto que supuestamente 'ya sabe'" (Ferreiro, 2013, p. 10).

Una vez resuelto el problema de la configuración del número de participantes para el diálogo, pude atender el problema de la longitud del instrumento con los chistes lingüísticos utilizables para generar mis datos. Así, fue hasta el tercer piloteo cuando la entrevista quedó definida en 14 chistes que debían ser explicados en una entrevista por parejas de niños de cada uno de los grupos seleccionados, configuración que mantuve para la recolección final de datos.

Además, en el último piloteo cambié la forma de presentación de los chistes, de un estímulo pregrabado a una lista para lectura en voz alta. Como se trataba de un trabajo en parejas hizo falta decidir de qué manera se distribuiría la actividad de lectura de los 14 chistes lingüísticos presentados en la entrevista. La solución de la lectura alternada fue sugerida por uno de los participantes, y resultó la mejor para el estudio.

Esta decisión modificó la elección de los grados escolares en los que haría mis observaciones. Aunque en el primer piloteo tomé participantes de los grados 1º, 3º y 5º, en

la recolección definitiva de los datos acabé por concentrarme en dos: 3º y 6º, que pueden ser entendidos como grados polares en el sentido de que los niños ya que para 3º de primaria comienzan a tener un dominio autónomo de los procesos de lectura y escritura, , y para cuando se encuentran en 6º, cerca del fin de la instrucción primaria, se ha concretado esta autonomía lingüística que han ido adquiriendo con respecto a la función de los adultos en el ámbito escolar.

Para el diseño definitivo del estudio, además de la decisión de hacer la entrevista por parejas y de sólo incluir 14 chistes con ambigüedad léxico-semántica en mi instrumento, establecí dos tareas con los niños. Dichas tareas se realizaron en dos momentos con dos objetivos diferentes: a) indagar la configuración del contexto socio-cultural de cada escuela mediante una ficha sociolingüística de la cual obtuve datos personales de cada participante, y b) explorar la comprensión del chiste lingüístico mediante una entrevista en la que las parejas participantes debían explicar los 14 chistes lingüísticos seleccionados.

## LAS DECISIONES METODOLÓGICAS

La experiencia de observación de los entornos escolares y mi sondeo con los chistes me llevaron a tomar una serie de decisiones metodológicas que implicaban, como ya he dicho, la reducción del número de escuelas de tres a dos para mostrar los estratos sociales más polarmente distintos; y el establecimiento de parámetros objetivos para la selección de la

muestra, y la elaboración de los instrumentos de levantamiento de datos; decisiones que detallo a continuación.

**La selección de las escuelas y la muestra**

A la luz de los piloteos decidí tomar en cuenta las siguientes variables para la conformación de mi muestra: grado escolar, y contexto socio-económico, en oposiciones binarias. De modo que decidí trabajar con sólo dos escuelas de dos estratos sociales distintos: la primera es la Escuela "Rafael Ramírez" de Tapachapan, Veracruz, una comunidad rural que se encuentra cercana a la ciudad de Coatepec, cuyos alumnos viven o en la comunidad o en caseríos cercanos por lo que llegan a caminar de 30 a 45 minutos para llegar por la mañana. La segunda escuela es el Instituto Anglo-Xalapeño A.C., de Xalapa, Veracruz, que se encuentra en un área geográfica que ha presentado el mayor desarrollo económico en la ciudad durante los últimos años; por lo que los estudiantes que asisten a esta escuela son comúnmente hijos de profesionistas y burócratas que trabajan en las dependencias gubernamentales y las empresas privadas de los alrededores, o que viven en los fraccionamientos y desarrollos habitacionales que se encuentran en la zona.

Así, mi muestra quedó integrada por 16 niños, de entre 8 y 12 años. De estos dieciséis niños, ocho eran alumnos en la Escuela "Rafael Ramírez" de Tapachapan, Ver. (Escuela Rural), y ocho eran alumnos en la Escuela "Instituto Anglo-Xalapeño A.C." de Xalapa, Ver. (Escuela Urbana). Del total de dieciséis niños, ocho cursaban 3º y los otros

ocho el 6º; es decir, la muestra contó con cuatro niños por grado escolar por cada tipo de escuela[27].

La principal razón que motivó mi decisión de realizar dos cortes cronológicos en los años escolares para observar el desarrollo léxico-semántico (uno en 3º de primaria, y otro en 6º de primaria) es porque estos son considerados como puntuales en el desarrollo lingüístico, pues es en 3º cuando hay un cambio en el desarrollo cognitivo y además el contacto con la cultura escrita ha dejado de imponerles un reto mayor a los niños (*cf.* Ferreiro *et al*. 1996, Barriga Villanueva 2002, Hess Zimermann 2010). Por otra parte, los participantes del 6º, que han llegado al final del periodo de la infancia, terminando la primaria, se encuentran en una fase más adelantada de la reestructuración de su sistema lingüístico.

A continuación presento, en la Tabla 1, las etiquetas que utilicé para codificar a los participantes de esta investigación. Las etiquetas están conformadas por una letra inicial que indica el sexo del participante (H o M, según sea el caso), seguida por el número de participante de acuerdo con el grupo y la escuela a la que pertenece (puede variar entre 1 y 4), a estos dos elementos se añaden las 4 primeras letras del lugar donde se encuentra la escuela (Xala/Tapa) y por último, un número indicando el grado escolar que cursa (3 o 6). La Tabla 1 también presenta la conformación de mi muestra tal como la he descrito aquí, organizada de acuerdo con las parejas que formé para la entrevista de recolección de datos:

[27] Aunque la variable 'sexo' no era parte de mi estudio por no haber sido significativa en estudios previos (Shultz y Horibe, 1974; Shultz y Pilon, 1973), en la medida de lo posible procuré que fuera el mismo número de participantes de ambos sexos. Sin embargo esta proporcionalidad no pudo mantenerse en la escuela urbana, en cuyo grupo de sexto grado había agotado, durante los piloteos, la posibilidad de trabajar con los niños y ya sólo podía trabajar con las niñas.

Tabla 1 Conformación de la muestra

| Grado/ Escuela | Urbana | Rural |
|---|---|---|
| 3º | H1Xala3, M1Xala3 | H1Tapa3, M1Tapa3 |
| | H2Xala3, M2Xala3 | H2Tapa3, M2Tapa3 |
| 6º | M1Xala6, M2Xala6 | H1Tapa6, M1Tapa6 |
| | M3Xala6, M4Xala6 | H2Tapa6, M2Tapa6 |

Esta muestra me permitió hacer estudios de caso puntuales, útiles para comparar la construcción de sentidos en el proceso de reconocimiento de la ambigüedad y la oposición de los mismos en el proceso de la desambiguación de los elementos del chiste lingüístico que revelan su comprensión en los ámbitos sociales y de grado escolar previamente específicados. Con el análisis de estos casos y la cuantificación de los datos arrojados por las explicaciones producidas sería posible verificar si hay o no desarrollo léxico-semántico en los años escolares.

**Los instrumentos y la entrevista**

En la búsqueda por trabajar la lengua en uso en situaciones reales y cotidianas, de acuerdo con los postulados del enfoque interaccionista que rige esta investigación, diseñé dos instrumentos interrelacionados para alcanzar mis objetivos: una ficha sociolingüística con preguntas cuyas respuestas fueron útiles para delimitar aspectos de la cultura y el entorno social de cada uno de los participantes, así como para ayudar a determinar la familiaridad que pudiesen tener con el chiste lingüístico; y una entrevista que me permitió indagar en su comprensión por parte de los niños.

*La ficha sociolingüística*

Diseñé la ficha sociolingüística, que aparece en el Anexo 1, con dos objetivos en mente: a) conocer las características sociolingüísticas de las dos poblaciones elegidas, por medio de una exploración el entorno familiar, la escolaridad de los padres, y los hábitos de consumo cultural, que fungieron como indicadores del contexto social; y b) determinar la familiaridad de los niños de ambas poblaciones con el chiste lingüístico como forma de discurso conectado muy usado en el ámbito escolar. De acuerdo con los resultados, organizados en las tablas 2 y 3 que se presentan a continuación, pueden notarse diferencias sustanciales debidas al contexto social de los participantes.

En la Tabla 2 muestro, condensados, los datos correspondientes al contexto familiar investigado en la ficha sociolingüística de cada participante. Las 5 columnas que siguen a la primera, en donde consigno el código del participante al que pertenecen los datos, distribuyen los datos correspondientes a las respuestas de las preguntas 5, 6 y 7 de la ficha sociolingüística:

**Tabla 2 Datos sobre el contexto familiar obtenidos de la ficha de datos personales de los participantes**

| Niño | Edad | TV en casa | Programas que ve en la televisión | Trabajo de los padres | Escolaridad de los padres |
|---|---|---|---|---|---|
| H1Tapa3 | 9 | Sí | Películas<br>Infantiles | P: albañil<br>M: ama de casa | P: secundaria<br>M: sin escolaridad |
| M1Tapa3 | 12 | Sí | Novelas<br>Los Simpson | P: Ranchero<br>M: ama de casa | P: sin escolaridad<br>M: licenciatura |
| H2Tapa3 | 10 | Sí | Infantiles<br>Los simpson | P: campo<br>M: manufactura de productos naturales | P: 2º primaria<br>M: sin escolaridad |
| M2Tapa3 | 11 | Sí | Infantiles | P: campo / albañil<br>M: ama de casa | P: sin escolaridad<br>M: sin escolaridad |
| H1Tapa6 | 12 | Sí | Novelas<br>Infantiles | M: empleada doméstica | M: secundaria |
| M1Tapa6 | 13 | Sí | Novelas<br>Infantiles | P: campo<br>M: ama de casa | P: 2º primaria<br>M: sin escolaridad |
| H2Tapa6 | 11 | Sí | Humorísticos<br>Novelas | P: albañil / carpintero<br>M: ama de casa | P: primaria<br>M: secundaria |
| M2Tapa6 | 12 | Sí | Infantiles | P: dueño de taxi<br>M: ama de casa | P: licenciatura<br>M: primaria |
| H1Xala3 | 8 | Sí | Infantiles (cable) | M: repostera | M: licenciatura |
| M1Xala3 | 8 | Sí | Infantiles (cable) | P: no sabe<br>M: chocolatera | P: no sabe<br>M: no sabe |
| H2Xala3 | 8 | Sí | Infantiles (cable) | P: supervisor<br>M: maestra | P: licenciatura<br>M: licenciatura |
| M2Xala3 | 8 | Sí | Infantiles (cable) | P: comerciante<br>M: no sabe | P: licenciatura<br>M: licenciatura |
| M1Xala6 | 11 | Sí | Infantiles (cable) | P: doctor<br>M: ama de casa | P: doctorado<br>M: licenciatura |
| M2Xala6 | 11 | Sí | Infantiles (cable) | P: ing. civil /arquitecto<br>M: ingeniera electrónica | P: doctorado<br>M: doctorado |
| M3Xala6 | 11 | Sí | Infantiles (cable) | P: plataformas (PEMEX)<br>M: ama de casa | P: licenciatura<br>M: licenciatura |
| M4Xala6 | 11 | Sí | Infantiles (cable) | P: diseño gráfico<br>M: diseño gráfico | P: licenciatura<br>M: licenciatura |

Como se puede ver, por las respuestas afirmativas de la tercera y cuarta columnas de la Tabla 2, todos los niños cuentan con televisión en casa, aunque en la escuela rural sólo hay acceso a los canales que ofrece la televisión pública, y no todos los participantes pueden ver contenidos infantiles (como la caricatura del Chavo, que fue el programa más mencionado en el levantamiento de datos) pues algunos de ellos ven también contenidos originalmente pensados para un público adulto (las novelas, en la mitad de los casos). Por el contrario, los participantes de la escuela privada cuentan con servicio de televisión por cable, en donde

sintonizan canales especializados en programas infantiles, como *Cartoon Network, Nickelodeon* o *Disney Channel*.

En cuanto al trabajo y la escolaridad de los padres, expresados en la quinta y sexta columnas, también puede observarse una marcada diferencia entre la comunidad rural y la urbana. En el caso de la escuela rural, sólo un padre y una madre de familia cuentan con licenciatura, y hay algunas madres de familia que ni siquiera cuentan con estudios de nivel básico. El tipo de trabajo más común entre este grupo de padres es el relacionado con las labores del campo o la construcción. En contraste, los padres de los niños de la escuela privada son, casi todos, profesionistas, entre los cuales hay profesores, ingenieros, comerciantes e incluso artistas; el grado de escolaridad mínimo es licenciatura, lo que conlleva un poder adquisitivo que se ve reflejado en todo su entorno socio-cultural.

Otro aspecto interesante para destacar de la información concentrada en la Tabla 2 es la edad de los niños, que en la escuela rural es más variable, revelando que no todos los niños de 3º o de 6º tienen la misma edad. Es por esta diferencia de edades que la variable grado escolar fue tomada en cuenta como una constante, en lugar de la variable edad.

La Tabla 3 da cuenta del uso y conocimiento que los niños tienen de los chistes, y condensa las respuestas relativas a las primeras preguntas de la ficha sociolingüística. Los sombreados de la tabla marcan la distinción entre los niños de acuerdo con el grado escolar y la línea divisoria triple establece la distinción entre las dos escuelas de las que provienen los datos.

**Tabla 3 Datos relativos al uso y percepción del chiste obtenidos de la ficha de datos personales**

| Niño | Gusto por los chistes | Proveyó definición | Contó chiste | Chistes en la escuela | | Chistes en la casa | | Chistes en la tv |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Compañeros | Maestra/ Maestro | Padres | Hermanos/ familiares | |
| H1Tapa3 | Casi no | Sí | No | Sí | No | No | Sí | Sí |
| M1Tapa3 | No | No | No | No | No | No | No | No |
| H2Tapa3 | Sí | Sí | No | Sí | Sí | No | No | Sí |
| M2Tapa3 | Sí | Sí | No | Sí | Sí | No | No | Sí |
| H1Tapa6 | Mucho | Sí | No | No | Sí | No | Sí | Sí |
| M1Tapa6 | Poco | Sí | No | No | Sí | No | No | Sí |
| H2Tapa6 | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí |
| M2Tapa6 | Sí | Sí | No | Sí | No | No | Sí | Sí |
| H1Xala3 | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | No | Sí |
| M1Xala3 | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | No | Sí |
| H2Xala3 | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | - | Sí |
| M2Xala3 | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí |
| M1Xala6 | Más o menos | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| M2Xala6 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| M3Xala6 | Sí | No | No | Sí | No | No | - | Sí |
| M4Xala6 | Más o menos | No | No | Sí | No | No | Sí | Sí |

Como se puede ver por los datos resumidos en la segunda columna, la mayoría de los participantes de cada contexto reporta un gusto por los chistes: 5 de 8 en la escuela rural, y 6 de 8 en la escuela urbana. Decidí no considerar como afirmativas las respuestas como ‘casi no’, ‘poco’ o ‘más o menos’ ya que matizan una negativa.

De acuerdo con la tercera, cuarta y última columna, trece de los dieciséis participantes definieron el chiste en sus propias palabras; y, a pesar de que sólo 1 participante de la escuela rural y 6 de la escuela urbana contaron chistes en esta parte de la entrevista, quince de los dieciséis reconocieron la presencia de este tipo de discurso en los programas televisivos que consumen regularmente; lo cual muestra que al menos conocen la forma discursiva y sus características básicas.

La quinta y la sexta columna están divididas en dos rubros: el de las relaciones con los adultos (maestros o padres) y el de las relaciones con sus pares (compañeros de salón o hermanos). En la comunidad rural, la tendencia más clara es que en casa quienes cuentan los chistes sean los niños con sus hermanos, pero no con sus padres; mientras que en la escuela no hay una clara tendencia acerca del uso de esta forma discursiva. En cambio, en la comunidad urbana, la tendencia clara es que los compañeros usan chistes en el ámbito escolar; pero, contrario a lo que sucede en el ámbito familiar en el contexto rural, los papás de los participantes de la escuela urbana sí usan los chistes en casa.

Los datos mostrados en las Tablas 2 y 3 ayudaron a caracterizar los dos contextos socio-culturales elegidos para esta investigación, y proveyeron puntos de partida para establecer la familiaridad que tenían los niños con el chiste como forma discursiva antes de pasar a la segunda tarea, que era la entrevista de comprensión de chiste lingüísticos.

*La entrevista*

Esta tarea consistió en presentarle a las parejas de niños de cada grado y en cada escuela la lista de 14 chistes lingüísticos para que los leyeran[28] por turnos alternados y los explicaran. Dicha lista, con los títulos de los chistes utilizados en el análisis, se encuentra en la Tabla 4:

[28] La lectura de los chistes por parte de los participantes en la entrevista eliminaba un posible sesgo que habría surgido de haber utilizado audiograbaciones para presentar los chistes del instrumento debido a que habría introducido el problema de mi propia actuación como contador de chistes. Mediante la lectura, en cambio, los propios niños se presentan como los contadores de chistes y no un adulto que, si bien ha sido aceptado como parte de la comunidad, no forma parte de ella propiamente.

**Tabla 4 Chistes lingüísticos para lectura en la entrevista**

| Chistes con ambigüedad por elementos léxicos | Chistes con ambigüedad por fraseologismos |
|---|---|
| **(1: "La computadora")**<br>Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!<br>El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.<br>El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.<br><br>**(2: "El camionero")**<br>Una viejita le pregunta al camionero:<br>- ¿Cómo se puede llegar más rápido al cementerio?<br>Y el camionero le responde:<br>-¡Póngase debajo de la rueda, señora!<br><br>**(3: "Pepito y el jardín")**<br>La maestra le pregunta a Pepito:<br>-¿A dónde van las hormigas después del jardín?<br>Y Pepito le responde: ¡A la primaria!<br><br>**(4: "El pato viudo")**<br>En el zoológico un niño le pregunta al guía de turistas:<br>-¿Qué pasa si un elefante se para en una pata?<br>Y el guía le responde:<br>¡El pato se queda viudo!<br><br>**(5: "El borrachito")**<br>Un borrachito llega a su casa a las 4:45 de la mañana y su señora le dice:<br>-¿Ya viste? ¡Falta un cuarto para las cinco!<br>Y el borrachito le dice:<br>-¡Ya me cansé de que en esta casa siempre falte algo!<br><br>**(6: "La niñera")**<br>Una niñera regresa de pasear al bebé, pero trae otro.<br>La mamá del niño le pregunta:<br>-¿Dónde está mi hijo, quién es este bebé?<br>La niñera le responde:<br>-Es que usted me dijo que si se ensuciaba, lo cambiara.<br><br>**(7: "Las llamas")**<br>Estaban dos jirafas platicando en el zoológico:<br>-¿Supiste que ayer se quemó la jaula del oso?<br>-¿Y de quién se sospecha?- pregunta la otra<br>-¡Se sospecha de las llamas! | **(8: "La crema para las arrugas")**<br>Un hijo y una mamá están platicando:<br>-Mamá, ¿qué te untas en la cara? –dice el niño.<br>-Una crema para las arrugas – le responde la mamá.<br>-¡Pues debe ser muy buena porque cada día tienes más!<br><br>**(9: "Los lentes para el sol")**<br>Llega un niño a una óptica y dice:<br>-¿Me da unos lentes?<br>y el señor le pregunta: -¿Para el sol?<br>y el niño le dice: -¡No ,son para mi!<br><br>**(10: "Los quince años")**<br>Le dice un amigo a otro:<br>-Te invito a una fiesta de quince años.<br>El amigo le responde:<br>-Sí, pero yo me regreso mañana.<br><br>**(11: "El vestido de flores")**<br>Era una señora tan pero tan gorda que cuando quiso ponerse un vestido de flores se acabó la primavera<br><br>**(12: "El pie de atleta")**<br>Era un hombre tan, pero tan tonto, que creía que llegaría a ser un buen deportista porque tenía pie de atleta.<br><br>**(13 "El jugador de futbol")**<br>Un famoso jugador de futbol está a punto de salir de los vestidores hacia la cancha.<br>-¡Espera, Cuauhtémoc! –le dice el entrenador- ¿Qué no vas a bañarte antes de salir a la cancha?<br>-No. Voy a jugar sucio.<br><br>**(14: "El jardín de niños")**<br>Primer acto:<br>Un niño plantado en la tierra<br>Segundo acto:<br>Un niño plantado en la tierra<br>Tercer acto:<br>Un niño plantado en la tierra<br>¿Cómo se llamó la obra?<br>Jardín de niños |

Ahora bien, para realizar la selección de los catorce chistes que presento en la Tabla 4, requerí hacer un análisis de los fenómenos generadores de ambigüedad para verificar que efectivamente éstos estaban trabajando desde el nivel léxico-semántico para crearlas. Tal como se puede ver en las divisiones de la Tabla 4, el primer eje rector del análisis de estos chistes consistió en identificar cuáles eran las formas lingüísticas que estaban produciendo las dos lecturas probables en el chiste, con lo que se obtuvo una división binaria de los chistes lingüísticos: aquellos que contienen un elemento léxico que genera ambigüedad (el caso de los chistes 1 "La computadora", 2 "El camionero", 3 "Pepito y el jardín", 4 "El pato viudo", 5 "El borrachito", 6 "La niñera" y 7 "Las llamas", que incluyen los verbos *encender, llegar, faltar y cambiar*, y los sustantivos *jardín, pata* y *llama*), y aquellos chistes que contienen fraseologismos generando ambigüedad (los chistes 8 "La crema para las arrugas", 9 "los lentes para el sol", 10 "Los quince años", 11 "El vestido de flores", 12 "El pie de atleta", 13 "El jugador de futbol" y 14 "El jardín de niños", que emplean los fraseologismos *crema para las arrugas, lentes para el sol, fiesta de quince años, vestido de flores, pie de atleta, jugar sucio* y *jardín de niños* respectivamente).

Cada uno de estos chistes, analizados desde la perspectiva de la Teoría de los Guiones Semánticos del Humor (SSTH), expuesta en el capítulo 2, articula en una forma léxica nodal dos guiones que se sobreponen y se oponen entre sí dentro de su estructura. El resultado de este análisis, que hace explícitos los guiones presentes en estos chistes, está expresado en la Tabla 5.

**Tabla 5. Guiones de los chistes lingüísticos utilizados en la entrevista**

| Chiste | Elemento generador de ambigüedad | Guión 1[29] | Guión 2 |
|---|---|---|---|
| **1 "La computadora"** | *encendió* | [DESTRUCCIÓN] | [USO] |
| **2 "El camionero"** | *llego* | [TRAYECTO] | [FIN] |
| **3 "Pepito y el jardín"** | *jardín* | [ÁREA] | [INSTITUCIÓN] |
| **4 "El pato viudo"** | *pata* | [MALABAR] | [ACCIDENTE] |
| **5 "El borrachito"** | *falta* | [HORARIO] | [NECESIDAD] |
| **6 "La niñera"** | *cambiara* | [ASEO] | [SUSTITUCIÓN] |
| **7 "Las llamas"** | *llamas* | [PERPETRADOR] | [CAUSA] |
| **8 "La crema para las arrugas"** | *crema para las arrugas* | [MAQUILLAJE] | [ENVEJECIMIENTO] |
| **9 "Los lentes para el sol"** | *lentes para el sol* | [INSTRUMENTO] | [USUARIO] |
| **10 "Los quince años"** | *fiesta de quince años* | [EDAD] | [DURACIÓN] |
| **11 "El vestido de flores"** | *vestido de flores* | [TÉCNICA] | [MATERIAL] |
| **12 "El pie de atleta"** | *pie de atleta* | [ENFERMEDAD] | [CUALIDAD] |
| **13 "El jugador de futbol"** | *jugar sucio* | [TRAMPA] | [ASEO] |
| **14 "El jardín de niños"** | *jardín de niños* | [ESCUELA] | [PLANTACIÓN] |

El resultado del análisis estructural de los catorce chistes lingüísticos utilizados para la entrevisa presentado en la Tabla 5 permite establecer que cada uno de los chistes elegidos es congruente con la definición establecida en el capítulo 2, ya que articula un elemento lingüístico superficial que genera ambigüedad (segunda columna) con los dos guiones que se sobreponen en él y se oponen entre sí (tercera y cuarta columnas), y se actualizan en el

[29] La numeración de los guiones responde a la necesidad de diferenciarlos; el lector no deberá pensar que se trata de una alusión a una ordinalidad en cuanto a su aparición dentro de las interpretaciones infantiles.

chiste por medio de la selección contextual que sugiere la forma discursiva en la que se halla inserto el elemento generador de ambigüedad.

Como se puede ver en la Tabla 5, cada chiste lingüístico contiene un elemento que, al menos en uno de sus sentidos (en especial en los chistes 8-14 cuyos elementos clave son fraseologismos), es interpretado como una unidad léxica, la cuál corresponde al guión 1; pero que también puede ser interpretado bajo los criterios establecidos para su funcionamiento mediante el guión 2 debido a las licencias de construcción de sentidos que le son propias al chiste, discutidas con antelación en el capítulo 2.

Nótese que el etiquetado de los guiones, entre corchetes y en versalitas, pretende hacer una distinción entre su naturaleza cognitiva y el contenido lingüístico al que se aplican. Es decir, la etiqueta que nombra al guión hace referencia al conjunto de ideas que están implicadas en la elección de uno u otro significado del elemento polisémico u homonímico dentro del contexto del chiste lingüístico; pero no debe entenderse como una etiqueta sinonímica del sentido de dicho elemento. Nótese también que, al menos en un sentido local, los elementos de la tercera columna de la Tabla 5 (Guión 1) son antonímicos de aquellos en la cuarta columna de la misma tabla (Guión 2).

Ya que en el capítulo 2 establecí que toda antonimia de los guiones existentes en un chiste podía ser reducida a tres oposiciones básicas: real/irreal, normal/anormal y posible/imposible, presento en la Tabla 6 los guiones agrupados bajo estos tres criterios, ya que esta distinción es realizada también intuitivamente en algunos de los casos por los participantes de mi estudio.

**Tabla 6 Oposiciones básicas de los guiones en los catorce chistes lingüísticos del instrumento**

| Chiste | Real / Irreal | Normal/Anormal | Posible/Imposible |
|---|---|---|---|
| **1 "La computadora"** | | [USO] / [DESTRUCCIÓN] | |
| **2 "El camionero"** | | [TRAYECTO] / [FIN] | |
| **3 "Pepito y el jardín"** | [ÁREA] / [INSTITUCIÓN] | | |
| **4 "El pato viudo"** | | [MALABAR] / [ACCIDENTE] | |
| **5 "El borrachito"** | | [HORARIO] / [NECESIDAD] | |
| **6 "La niñera"** | | | [ASEO] / [SUSTITUCIÓN] |
| **7 "Las llamas"** | [CAUSA] / [PERPETRADOR] | | |
| **8 "La crema para las arrugas"** | | [MAQUILLAJE] / [ENVEJECIMIENTO] | |
| **9 "Los lentes para el sol"** | [INSTRUMENTO] / [USUARIO] | | |
| **10 "Los quince años"** | [EDAD] / [DURACIÓN] | | |
| **11 "El vestido de flores"** | | | [TÉCNICA] / [MATERIAL] |
| **12 "El pie de atleta"** | | | [ENFERMEDAD] / [CUALIDAD] |
| **13 "El jugador de futbol"** | | [ASEO] / [TRAMPA] | |
| **14 "El jardín de niños"** | [ESCUELA] / [PLANTACIÓN] | | |

La descripción de los guiones que se superponen y se oponen en cada uno de los catorce chistes permite comprobar que el meollo de su interpretación se encuentra en el nivel léxico-semántico, por lo que resultan útiles para constatar si hay o no desarrollo lingüístico de esta índole en los años escolares.

Una vez que determiné los procesos de generación de ambigüedad en el contenido léxico-semántico y las características estructurales de cada uno de los catorce chistes

lingüísticos seleccionados, procedí a refinar la consigna introductoria a la entrevista, que había probado en los piloteos. Considerando que Gombert señala como un error común en las investigaciones sobre el desarrollo la utilización: "en effet dans la consigne adressée à l'enfant le terme métalinguistique "mot" dont la compréhension est tardive" (Gombert 1990, p. 93), evité la utilización de términos metalingüísticos como 'palabra', 'expresión' o 'frase'. Así, la consigna introductoria quedó establecida en el levantamiento de datos definitivo de la siguiente manera:

> *Tengo la idea de utilizar algunos de los chistes que tengo aquí, en mi computadora, para hacer un concurso de chistes; así que necesito su opinión secreta. Yo les voy a mostrar una serie de chistes y ustedes los van a leer. Como ustedes son dos y sólo tengo una máquina, podemos organizarnos para que cada quien lea uno. Pero además de su opinión sobre el chiste, necesito que quien esté escuchando la lectura me diga: "¿Dónde está el chiste?", ¿sale?*[30]

Con la consigna así formulada, los niños se encontraron más dispuestos a cooperar brindando explicaciones sobre los textos leídos[31]. Dichas explicaciones conformaron mi *corpus*. Ya que el instrumento fue diseñado para trabajar con parejas de niños, la regla consistió en que la pregunta debía ser contestada por quien escuchaba el chiste, aunque los

[30] Como puede observarse, siguiendo a Gombert (*cf.* 1990, p. 93), evité la utilización de términos metalingüísticos como 'palabra', 'expresión' o 'frase'; puesto que su comprensión es tardía en los niños y utilizarlos podía crear dificultades innecesarias en la tarea para los participantes en el estudio.

[31] El concurso de chistes al que hace alusión la consigna fue llevado a cabo, pero decidí reservar el reporte de los resultados para una futura investigación.

participantes tenían la libertad de intervenir en el momento en que quisieran. Decidí realizar el trabajo de esta manera para propiciar una reflexión sobre la lengua más fluida, plasmada en explicaciones, discurso conectado característico de los años escolares y vía segura para explorar en la comprensión y en el valor del andamiaje adulto e infantil en el desarrollo. Esta estrategia me permitió observar las particularidades de la expresión infantil en los años escolares cuando el niño interactúa con nuevos actores: sus pares y los maestros.

Las situaciones que se presentaron (como el traslape de turnos, o la toma agresiva del mismo, e incluso el silencio) implicaron retos para el análisis porque el trabajo de desvelar la influencia entre uno y otro participantes del diálogo se hizo arduo debido al fino entramado lingüístico que se formó. Con todo, aunque la entrevista había sido pensada inicialmente con una alternancia entre lectores y explicadores, y el respeto a las reglas del diálogo estaría revelando las habilidades comunicativas adquiridas mediante el juego de las que hablaba Snow (1981, pp. 205-206), las intervenciones traslapadas de aquellos que tomaban o arrebataban el turno revelaron que los participantes del estudio hicieron suyo el espacio de la entrevista; todos de distinta forma: unos acaparando las respuestas, otros siendo respetuosos de la consigna.

**La formación del *corpus***

El *corpus* generado a partir de la comprensión de los catorce chistes lingüísticos presentados a los participantes en la entrevista consistió en las explicaciones producidas como resultado de la entrevista, que me permitían observar la construcción infantil de

significados y las desambiguaciones posibles, junto con las formas cognitivas de reflexión sobre la lengua y las formas sociales expresadas en los diversos tipos de andamiaje que los niños ocuparon.; resultando todo ello en una observación detallada del desarrollo infantil en el nivel léxico-semántico durante los años escolares.

La delimitación del material analizable resultó ser crucial. Dado que sólo analizaría las explicaciones infantiles ofrecidas a los catorce chistes lingüísticos, no convenía considerar la conversación completa de cada pareja de participantes por lo que suprimí las partes en las que el diálogo derivaba en otros temas o incluso se disparaba debido a errores cometidos al momento de la lectura.

Dado que el material analizable comienza siempre después de la pregunta "*¿Dónde está el chiste?*", he omitido su aparición en los ejemplos transcritos en esta tesis. Sin embargo, debido a que esta investigación sigue el enfoque interaccionista, consideré el resto de mis participaciones en el diálogo como parte del proceso de construcción de las explicaciones, por lo que no las descarté al momento de presentar las explicaciones producidas por los participantes.

*La transcripción*

Para realizar la transcripción de las explicaciones dadas por los niños en la entrevista utilicé un criterio ortográfico, en el que se ofrecen signos de puntuación en su uso convencional para marcar las pausas, y los límites de las ideas. Utilicé también en su forma convencional los signos de interrogación y admiración para marcar el énfasis.

Pero además ofrezco un par de reformulaciones de la convención ortográfica: se trata del uso del punto para marcar no solamente final de enunciado sino también interrupción de palabra o de frase; y el uso de guiones medios entre sílabas de una palabra (cuando se trataba de una segmentación silábica ofrecida por los niños) o palabras de una frase para representar un énfasis especial dado por los niños.

Las pausas dentro de la frase las representé con comas cuando son breves y con puntos suspensivos cuando son más largas. También los puntos suspensivos sirven para marcar que una idea quedó inconclusa, o para anotar las interrupciones provocadas por una toma de turno abrupta. Para marcar la simultaneidad de un par de intervenciones he utilizado los símbolos '#' en lugar de los corchetes.

Al inicio de cada intervención conservé los códigos de hablante que establecí para cada uno de los dieciséis participantes en lugar de sus nombres. Esto me permite, dentro del texto, ubicar con precisión a qué participante corresponde cada una de las intervenciones.

## EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos del *corpus* de explicaciones infantiles requirió establecer una categoría que se reviste de tres tipos de formas. Para establecer puntos de caracterización de la comprensión del chiste lingüístico y lo que ella nos revela acerca del desarrollo léxico-semántico, a continuación presento las decisiones analíticas en donde establezco la explicación infantil como categoría de análisis, de la cual me interesa la descripción de las formas lingüísticas que revelan la construcción de sentidos por parte de los niños y su

desambiguación; la expresión de las formas cognitivas, que se establecen por medio de las expresiones metalingüísticas o epilingüísticas que revelan la reflexión sobre la lengua hecha por los niños; y la influencia de las formas sociales bajo el influjo del andamiaje adulto, de pares o mixto con el cuál los niños las construyen. Cada una de estas formas ha sido trabajada en los 14 chistes lingüísticos de mi instrumento para cada uno de los participantes en mi estudio por medio de un análisis cualitativo e interpretativo con apoyos cuantitativos.

**La explicación, categoría de análisis**

La explicación, como categoría de análisis, tiene funciones en los tres ejes de mi estudio: lingüísticamente sirve para observar la manera en que los participantes construyen los sentidos de un chiste lingüístico de manera que den cuenta de los mecanismos de ambigüedad presentes en él, y también para observar la manera en la que desambiguan dichas ambigüedades; cognitivamente sirve dar cuenta de la manifestación de su desarrollo metalingüístico, que consiste en la toma de conciencia que hacen los niños acerca del lenguaje como objeto de pensamiento; y socialmente sirve para verificar la influencia de los procesos de andamiaje en la construcción y expresión de los sentidos del chiste.

**Las formas lingüísticas de la explicación**

Para analizar el aspecto lingüístico de la comprensión infantil de los chistes lingüísticos, seguí dos rutas paralelas, que ocurren en la explicación al chiste lingüístico producida por los niños durante la entrevista. Ambas rutas toman una parte de la expresión lingüística y se distinguen por los enfoques que cada una aporta acerca de la comprensión en relación al discurso explicativo infantil producido. La primera es el reconocimiento infantil de la ambigüedad generada en el chiste lingüístico, cuyo enfoque resalta las relaciones semánticas que puede formular el niño a partir del discurso escuchado de modo que sea posible asignarle los sentidos adecuados para su interpretación. La segunda es la desambiguación, que genera, a partir de la comprensión, mecanismos lingüísticos para evitar que la ambigüedad de los chistes se traslade también a las explicaciones infantiles.

*El reconocimiento de la ambigüedad*

Para el 'reconocimiento de la ambigüedad' valoré tres posibles estrategias seguidas por los niños en sus explicaciones:

a) *No asigna ninguno de los sentidos del chiste*: el niño no señala explícitamente ninguno de los sentidos que se le pueden atribuir a las partes del chiste. Puede limitarse a mencionar aquellas en las que se expresa la ambigüedad.
b) *Asigna uno de los sentidos del chiste*: el niño señala explícitamente sólo uno de los sentidos que se le pueden atribuir al chiste o a sus partes.

c) *Asigna los dos sentidos del chiste*: el niño señala explícitamente los dos sentidos que se le pueden atribuir al chiste o a sus partes y que están generando la ambigüedad.

Para el conteo general de los datos opté por dar cuenta de los acuerdos surgidos entre las parejas al explicar el chiste, pues en ocasiones algunos niños no participaban dando la explicación a un chiste ya sea porque no fuese su turno de ofrecerla o porque estaban de acuerdo con lo dicho por su compañero. En dichas ocasiones marqué el silencio de uno u otro miembro de la pareja como 'acuerdo de asignación de sentido', y así se cuenta. También ocurrió el caso de que uno y otro participantes ofrecían cada quien una interpretación y acordaban que ambas eran válidas. En este caso el acuerdo lo conté para ambos. En cambio, no conté cuando un niño de la pareja explícitamente negaba haber entendido el chiste o una de sus interpretaciones.

*Estrategias desambiguadoras*

Presento a continuación una caracterización de las estrategias de desambiguación encontradas en las explicaciones de mi *corpus*.

Para determinar si un participante desambiguaba o no, busqué si evitaba que surgiera la ambigüedad en su explicación por medios lingüísticos. La desambiguación es expresable mediante dos mecanismos: a) definición de los sentidos involucrados, y b) uso de sinónimos. La descripción de los valores que puede tomar esta categoría es como sigue:

a) el niño define los sentidos atribuibles al chiste lingüístico a partir del elemento generador de ambigüedad o señala su contraste
b) el niño provee sinónimos para dar cuenta de los sentidos atribuibles al chiste lingüístico

Entre las estrategias que los niños utilizan para producir la desambiguación de los chistes lingüísticos, la sinonimia fue una de las más usadas en las explicaciones de los niños; ello habla de que el desarrollo semántico está en juego. La naturaleza de la sinonimia ha sido discutida por lexicólogos y semantistas. Una definición operativa apunta a que se trata de una "igualdad de significado" (Lara, 2006, p. 107). Sin embargo, existen pocas posibilidades de que dos palabras de una misma lengua sean intercambiables entre sí en absolutamente todos los contextos en los que pueden ocurrir; siempre hay un matiz de diferencia en sus significados, ya sea porque una palabra y otra pertenecen a dialectos diferentes de la lengua, porque presentan diferencias estilísticas o de registro, porque tienen significados emotivos o valorativos distintos, porque tienen restricciones de distribución o incluso porque sólo se traslapan sus significados vagamente (*cf.* Palmer, 1978, pp. 79-84). La visión que sostengo en esta investigación es que la sinonimia siempre es parcial; podría hablarse más bien de un fenómeno que hace evidente la 'equivalencia' de significados de dos o más expresiones lingüísticas. Esto hace muy interesante su uso en el habla infantil.

## Las formas cognitivas de la explicación

Entre las formas cognitivas que dan paso al discurso explicativo, he señalado que en los años escolares el niño desarrolla la percepción de la perspectiva de su oyente (Ninio y Snow, 1996, p. 191) y, en el caso de las explicaciones, ésta se entrelaza con conocimientos sociales, discursivos, metalingüísticos y lingüísticos específicos. En esta investigación, he decidido entender las habilidades de reflexión sobre la lengua demostradas por los participantes como una expresión de las formas cognitivas imbrincadas en el desarrollo lingüístico infantil.

### *Habilidades de reflexión sobre la lengua*

Para analizar la reflexión sobre la lengua que hacen los niños al pedirles que den cuenta de su comprensión de un chiste lingüístico, tomé dos valores, de acuerdo con Gombert (1990):

1) Habilidad epilingüística. Ésta se define como un comportamiento en el cual la explicación producida no controla conscientemente el uso de los rasgos metalingüísticos de la lengua, sino que se manifiesta como un comportamiento que no va más allá del afán comunicativo de los participantes.
2) Habilidad metalingüística. Por oposición a la anterior, ésta se define como un comportamiento lingüístico en un uso consciente de marcas lingüísticas que explican los procesos revelados por el chiste en cuestión.

Cada una de estas actividades podía pertenecer a uno de dos rubros: al ámbito de reflexión léxica o al ámbito de reflexión semántica. Estos rubros se definen como sigue:

A) Ámbito de reflexión léxica. En este tipo de reflexión se expresan todas aquellas habilidades epilingüísticas o metalingüísticas en las explicaciones que los niños hacen de los chistes cuya ambigüedad ha sido generada por una palabra polisémica u homonímica.
B) Ámbito de reflexión semántica. Entran en esta clasificación todas aquellas habilidades epilingüísticas o metalingüísticas en las explicaciones que los niños han hecho a los chistes cuya ambigüedad ha sido generada por fraseologismos.

Aunque Gombert (1990) puntualiza que el ámbito léxico y el semántico no son tajantemente separables entre sí debido a que "il est très difficile de dissocier les deux aspects dans l'observation des conduites langagières réelles" (p. 87), y en esta tesis he sostenido también esta idea, sigo también a Gombert en la formulación de esta división un poco artificial que aquí funciona con fines meramente prácticos.

**Las formas sociales de la explicación**

Como el enfoque interaccionista establece, el lenguaje surge en la interacción social entre el niño y sus pares o el niño y los adultos con los que interactúa. Es por este motivo que, en mi investigación, el andamiaje toma un papel importante como forma social que genera el

intercambio necesario para la aparición de la explicación. En este sentido, el análisis de su influjo en el proceso explicativo de los participantes es necesario para dar cuenta con claridad del desarrollo que se busca describir.

*Andamiaje*

Como ya había mencionado, el andamiaje adquiere un valor importante en la interacción que dio paso a la elaboración de las explicaciones por parte de los niños participantes en mi investigación; de ahí que lo haya tomado en cuenta como una de las fuerzas en la construcción de los discurso que ponen en evidencias la comprensión del chiste lingüístico. Su análisis tomará los cuatro valores descritos a continuación:

i) Andamiaje adulto: el niño construye su explicación haciendo uso de una o más intervenciones por parte del adulto, que ha solicitado, corroborado o corregido la información proporcionada por el niño para fomentar el diálogo.

ii) Andamiaje infantil: el niño construye su explicación haciendo uso de una o más intervenciones por parte de su compañero, que ha solicitado, corroborado o corregido la información proporcionada por el niño.

iii) Andamiaje mixto: el niño construye su explicación haciendo uso de intervenciones por parte de su compañero y el adulto participante en la tarea de comprensión, quienes han solicitado, corroborado o corregido la información proporcionada por el niño.

iv) Ausencia de andamiaje: el niño no hace uso de ningún tipo de apoyo lingüístico de parte del resto de los participantes en el triálogo.

# CAPÍTULO 4

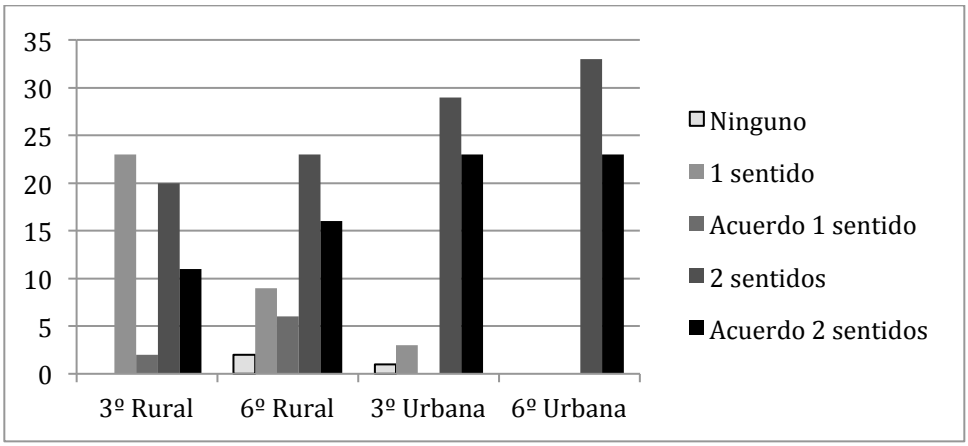
# ANÁLISIS DE LAS FORMAS LINGÜÍSTICAS DE LA EXPLICACIÓN

En este capítulo presento el análisis de las formas lingüísticas de las explicaciones que conforman mi *corpus.* Éste, como señalé en el capítulo 3, abarca la descripción de dos formas lingüísticas: las estrategias utilizadas por los niños para la construcción del sentido en los chistes lingüísticos presentados en la entrevista, y para dar cuenta de la desambiguación. La primera parte, dedicada a la construcción del sentido en los chistes lingüísticos refiere al reconocimiento infantil de la ambigüedad; es decir, al reconocimiento de los mecanismos propios de funcionamiento del chiste lingüístico. Mientras que en la segunda entran en juego las estrategias utilizadas por los niños para realizar la desambiguación de los chistes.

Cada una de las partes de este análisis refleja el proceso recorrido por los niños dentro del ámbito léxico-semántico de su desarrollo. De modo que he dividido el capítulo en dos secciones: en la primera presento el análisis de la construcción de sentido en los catorce chistes lingüísticos seleccionados para la entrevista, organizado de acuerdo con sus fenómenos generadores de ambigüedad; en la segunda presento el análisis de las estrategias de desambiguación presentes en las explicaciones infantiles a los mismos chistes lingüísticos.

Dado que la ambigüedad plantea una incertidumbre interpretativa en quien la percibe dentro de un discurso dado, parto, en mi análisis, de un conteo general del reconocimiento infantil de la ambigüedad de los 14 chistes lingüísticos de la entrevista. Entiendo por ésta la asignación de los dos sentidos posibles al chiste lingüístico por parte de su receptor. Los resultados revelan lo siguiente:

**Figura 1 Reconocimiento de la ambigüedad. Conteo general**




En la Figura 1 puede verse cómo el reconocimiento de la ambigüedad de los chistes lingüísticos utilizados en la entrevista va avanzando, de acuerdo con el grado escolar. En el caso de los participantes de 3º de la escuela rural, en las que los niños reconocieron la ambigüedad (sumando las frecuencias de los valores '2 sentidos' y 'Acuerdo 2 sentidos') obtuve 31 intervenciones de este tipo, contra 39 de los alumnos de 6º. Por otro lado, en la escuela urbana obtuve 52 intervenciones para los mismos valores en los participantes de 3º, contra 56 del grupo de 6º.

Nótese cómo los niños de 3º de cada una de las escuelas, aunque llegan a reconocer los dos sentidos del chiste, no lo hacen en todas las ocasiones, por lo que sus frecuencias se encuentran distribuidas entre los distintos valores del reconocimiento de la ambigüedad. En cambio, los niños de 6º reconocen con mayor frecuencia los dos sentidos del chiste, ya sea mediante su mención explícita, o por medio de un acuerdo en el que uno de los participantes acepta la explicación del otro como válida y adecuada.

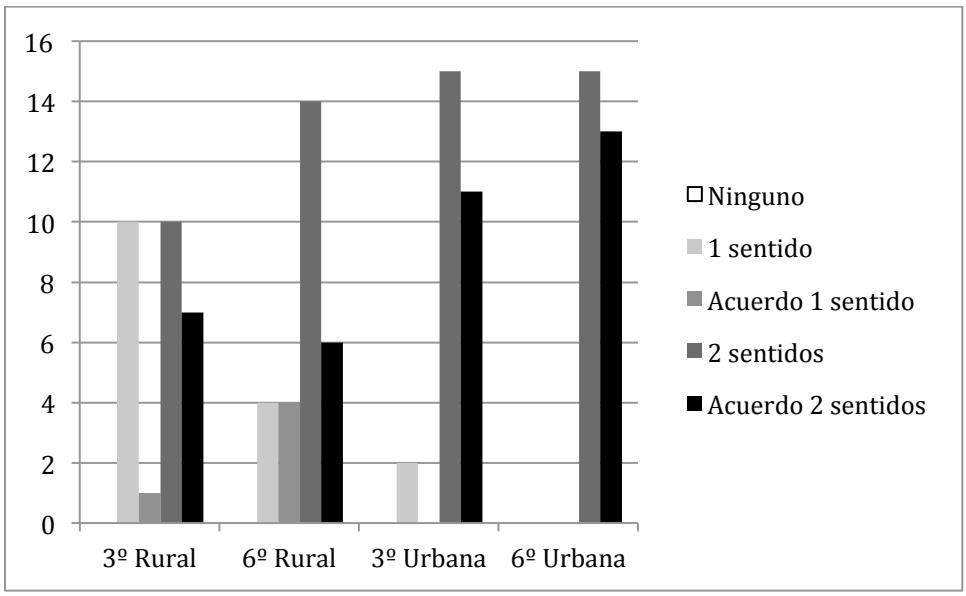
Por otra parte, en la Figura 1 también puede observarse una diferencia entre los datos correspondientes a la escuela rural, que se encuentran más distribuidos entre los distintos valores que podían tomar, y los datos de la escuela urbana, que tienden a concentrarse en los valores que indican el reconocimiento pleno de la ambigüedad ya sea de manera individual o por acuerdo. Esta diferencia en la distribución de las frecuencias puede entenderse como un reflejo del contexto socio cultural de los participantes.

Será conveniente proveer ahora un recuento detallado del reconocimiento de la ambigüedad de los chistes lingüísticos dividiéndolos por el tipo de generador de ambigüedad con el que trabajan. Ya que en los textos utilizados había dos tipos de fenómenos generadores de ambigüedad (a saber: por elemento léxico, y por fraseologismos), presento los resultados del análisis divididos en dos apartados titulados en consonancia con estos fenómenos.

**Reconocimiento de la ambigüedad generada por elementos léxicos en chistes lingüísticos**

El análisis de la asignación infantil de sentidos en las explicaciones a los chistes lingüísticos cuya ambigüedad es generada por polisemia de una de sus palabras (4 chistes en total: véase los chistes 1 "La computadora", 2 "El camionero", 3 "Pepito y el jardín", 4 "El pato viudo", 5 "El borrachito", 6 "La niñera" y 7 "Las llamas" en la Tabla 4 del Cap. 3), reveló lo siguiente:

**Figura 2 Reconocimiento de ambigüedad generada por elementos léxicos en chistes lingüísticos**




En la Figura 2 he graficado las frecuencias del reconocimiento de la ambigüedad de los chistes lingüísticos generada por uno de sus elementos léxicos (chiste 1 *encender*, chiste 2 *llegar,* chiste 5 *faltar* y chiste 6 *cambiar*). Tomadas en conjunto, las frecuencias muestran que el grupo de 6º de la escuela urbana es el más avanzado en el desarrollo léxico-

semántico puesto que sus miembros no presentan dudas al asignar dos sentidos a los elementos léxicos que funcionan como generadores de ambigüedad en cada uno de los chistes en cuestión; mientras que el grupo de 3º de la escuela rural es el que aún tiene que recorrer un camino más largo en su desarrollo ya que en más de la tercera parte de sus respuestas sólo asignaron un sentido a este tipo de chistes.

En la gráfica de la figura 2 se puede apreciar también cómo los niños de la escuela rural van mejorando entre 3º y 6º de primaria su asignación de los sentidos de un chiste. Resalto el hecho de que el valor '2 sentidos' en las explicaciones de los siete chistes lingüísticos en cuestión se acrecentó entre los participantes de 3º y los de 6º. Sin embargo, sus respuestas se dispersan en los distintos valores que puede tomar esta categoría. Dicho incremento apunta a un desarrollo léxico-semántico por parte de los niños de la escuela rural, y es lo suficientemente constante como para no pasarlo de largo al momento de estar analizando su asignación de sentidos a un chiste basados en su conocimiento de los significados de un elemento léxico. En el aumento de estas frecuencias se comienza a mostrar la tan característica resemantización del sistema de la que habla Barriga Villanueva (2002, p. 37).

Por otro lado, en la escuela urbana los niños de 3º ofrecen el mismo número de explicaciones explícitas de los sentidos del chiste que sus compañeras de 6º; sin embargo, las niñas de 6º presentan un aumento en su capacidad para llegar a acuerdos. Véase, además, que la columna 'un sentido' carece de frecuencia en los datos de las niñas de 6º, por lo que sus respuestas se concentran en asignar dos sentidos al chiste lingüístico cuya ambigüedad es generada por uno de sus elementos léxicos. Es posible afirmar entonces que para este tipo de chistes lingüísticos mi hipótesis acerca del desarrollo se sostiene en ambos

contextos sociales; si bien, en los grupos de la escuela urbana se presenta más sutil. El análisis detallado de los datos revelará la naturaleza de las diferencias que existen entre ambos pares de grupos de niños.

Muestro a continuación algunas de las intervenciones que considero que arrojan luz acerca de los datos presentados. El desarrollo léxico-semántico resulta evidente entre las explicaciones provistas por los niños de 3º y 6º grados de la escuela rural en (1), (2) y (4):

(1) [Chiste explicado: 1 "La computadora",

Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!

El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.

El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.

Elemento léxico generador de ambigüedad: *encendió.*]

M1Tapa3: ¿Cuando el fuego llega a su cuarto?

Inv.: ¿Por qué?

M1Tapa3: Quién sabe.

Inv.: ¿Quién sabe? ¿Qué es lo que le dice el niño al papá?

M1Tapa3: Que: su he:rmana prendió la computadora.

Si bien en (1) sería exagerado afirmar que M1Tapa3 provee una explicación del chiste en cuestión, hago notar que la niña identificó adecuadamente su disyuntor al inicio de nuestro diálogo. Esta operación es suficiente para afirmar que ella ha asignado al menos un sentido al verbo '*encendió'*, y es respaldada por su respuesta al segundo requerimiento que le hice, cuando intercambió el conector con su sinónimo '*prendió*'. Si bien la nueva palabra utilizada también produce ambigüedad, es el contexto lo que provee la

interpretación que está ocupando M1Tapa3: ya que ha señalado el disyuntor del chiste, el sentido asignado será el de 'prender fuego a algo' que corresponde al guión [DESTRUCCIÓN]. Así, queda descartado en (1) la presencia del guión [USO], pues no hay evidencia lingüística que apunte hacia aquel.

Ahora bien, sería poco adecuado decir que los niños del grupo de 3º de la escuela rural son incapaces de asignar dos sentidos al chiste en sus explicaciones. En (2) muestro el desempeño de H2Tapa3, quien asigna los dos sentidos previstos para el chiste y los explica satisfactoriamente, aunque sin hacer propiamente explícita la relación entre ellos, tal como puede verse a continuación:

(2) [Chiste explicado: 1 "La computadora",

Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!

El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.

El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.

Elemento léxico generador de ambigüedad: *encendió*.]

H2Tapa3: E:n donde.. llegó e:l niño y le dijo a su papá que. su hermanito estaba.. ¿incendiada la computadora?

Inv.: Ajá. ¿Por qué está así?

H2Tapa3: Porque:... un niño de menor edad no puede:... encende:r. la computadora

Inv.: ¿Qué es encender la computadora?

H2Tapa3: ¿Prenderla?

Lo primero que llama la atención en (2) es la reformulación que hace H2Tapa3 de su primer turno. Lo que comienza siendo un discurso reportado, después de una breve pausa, toma tintes de interpretación explicativa. Esta última parte del primer turno de H2Tapa3 en (2), lanzada con la entonación propia de las preguntas[32], resulta interesante por la manera de utilizar el verbo rector presente en la primera sección del turno para construir por asociación paradigmática la expresión sinonímica que le ayudará a hacer su intervención más económica.

Así, la segunda intervención se aleja del ímpetu narrativo inicial y se avoca a la explicación de los elementos del chiste. De modo que la expresión '*un niño de menor edad'* viene a sustituir la mención de la '*hermanita*' personaje del chiste. Nótese que, como explicación, la frase requiere una lectura inespecífica[33]; es decir, se refiere a un individuo no identificable de cierto conjunto que se define por la cualidad de ser 'de menor edad'. Hay aquí un uso muy semejante al del adulto revelando el "more abstract level of linguistic competence" que Karmiloff-Smith (1986, p. 463) había hipotetizado después de haber hecho una reflexión sobre las claves funcionales, semánticas y pragmáticas a las que se encuentra expuesto un niño de ocho años.

Es en la tercera intervención cuando H2Tapa3 hace evidente que está entendiendo el verbo '*encendió*' de dos maneras distintas al usar otro sinónimo, distinto del que ya había

[32] Resalto aquí otra cuestión que definitivamente rebasa los límites de mi trabajo, pero que vale la pena anotar como otra de las posibles salidas de investigación futura: durante el curso de las entrevistas, los niños solían responder con la entonación propia de las preguntas a las cuestiones que les iba planteando. Mi impresión, ajena a todo análisis formal, es que al percibirme como parte del cuerpo docente de la escuela, los niños utilizaban esta estrategia como un recurso cotidiano que habrían utilizado comúnmente para responderle a sus maestros de grupo. Esta impresión, basada en mi codificación de los datos sin haber llegado a un análisis, merecería un futuro estudio, dedicado a analizar los valores entonativos de los enunciados en la relación alumno-maestro.

[33] Afirma García Fajardo (2009) que las frases nominales indefinidas las utiliza un hablante para "expresar que habla de un objeto o de un individuo con las propiedades mencionadas" (p. 60). Así, encontramos cierto nivel de abstracción en la construcción presentada por H2Tapa3; abstracción que, tal como lo afirman las investigaciones citadas en mi capítulo 1, se encuentra en pleno desarrollo.

presentado. Ahora bien, aunque la explicación provista en (2) no resulta tan decididamente clara, H2Tapa3 hace uso de dos expresiones sinonímicas para dar cuenta de los sentidos del chiste, y su discurso revela una distinción explícita entre los sentidos que le asigna a cada sinónimo. Esquematizo esta distinción en (3):

(3) *Encendió* > *estaba incendiada* > [DESTRUCCIÓN]
> *prenderla* > [USO]

Tal como se puede observar, H2Tapa3 ha provisto dos expresiones sinonímicas para el término polisémico presente en el chiste, cada una de las cuales es identificable con uno de los guiones que se están traslapando en el verbo '*encendió*', conector polisémico del chiste 1 "La computadora". El hecho de que H2Tapa3 los haya mencionado en el curso de su explicación revela que estos elementos están interrelacionados.

Esta interrelación viene a revelar lo afirmado por Nippold (2007) acerca del crecimiento del léxico infantil durante los años escolares: "Growth also occurs through the development of an organized semantic network in which related words become more closely associated" (p. 27). En el caso que nos compete, el medio de asociación es la explicación ofrecida por H2Tapa3 a su comprensión del chiste 1 "La computadora", que funciona como disparador, en el que se encuentran implícitas las relaciones hechas explícitas por H2Tapa3 en (2) y organizadas con fines analíticos en (3).

Por otra parte, en (4) presento un ejemplo de lo realizado por los niños de 6º de la escuela rural:

(4) [Chiste explicado: 1 “La computadora”,

Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!

El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.

El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.

Elemento léxico generador de ambigüedad: *encendió.*]

H2Tapa6: Es que encendió la computadora la niña: ... eso es lo que entendí yo.

Inv.: ¿Es que qué?

H2Tapa6: Encendí. encendió. la computadora. y: el papá le dijo que pensaba. que encendió.

M2Tapa6: O sea que el papá le: b.le entendió que había #1 prendido la computadora #

H2Tapa6: #2 prendido la computadora #

H2Tapa6: Pero se estaba quemando la computadora. *risa*

En (4) es notable el camino del desarrollo. No sólo se presenta la identificación del disyuntor como elemento estructural portador de las condiciones de asignación de sentido por parte del participante H2Tapa6, sino que, cuando mi pregunta le sugiere que requiero alguna aclaración (‘*¿Es que qué?*’), el niño la proporciona. Si bien H2Tapa6 tiene alguna dificultad para expresar con claridad su comprensión de la oposición de sentidos implicada en la presencia del conector ‘*encendió’*, esta situación queda resuelta con la intervención que hace su compañera, M2Tapa6, al ofrecer un sinónimo (‘*había prendido*’) para hacer más claro que han comprendido el chiste. El niño intenta aportar como suya la aparición del

sinónimo al momento en que se percata de la dirección de la intervención de su compañera, lo que resulta en el traslape de turnos señalado en (4).

Nótese, en la segunda intervención de H2Tapa6 en (4), cómo el participante estructura su discurso para intentar hacer evidente la distinción entre un sentido y el otro. Aunque falla en proveer un sinónimo, usa un verbo epistémico (‘*pensaba*’) que no se encuentra en la narración original. Encuentro aquí que H2Tapa6 tiene bien clara la distinción entre lo que ha sido dicho y lo que se ha querido decir, que es uno de los logros infantiles en los años escolares. En este contexto, el verbo *pensaba* pareciera externar el proceso de comprensión del niño; como si proyectara en el personaje del padre su propia recepción del término polisémico dentro del cuerpo del discurso.

La adversativa final en la última intervención de (4) hace evidente que el verbo epistémico había sido usado con la finalidad de cambiar el sentido de l verbo ‘encendió’ tal como lo estaba usando H2Tapa6 en su segundo turno. Así, encuentro aquí una segunda expresión sinonímica ‘*se estaba quemando la computadora’* que introduce el guión [DESTRUCCIÓN] a la explicación, y contrasta con el sinónimo más inmediato ‘*había prendido la computadora’* que corresponde al guión [USO].

Merece también un un apunte la intervención de M2Tapa6. Esta explicación tiene un carácter aclaratorio, más que probatorio. Mientras que H2Tapa6 pretende dar cuenta de su adecuada comprensión del chiste, la explicación de su compañera tiene la intención de aclarar el sentido de lo expresado anteriormente por su compañero. De ahí el uso del marcador discursivo ‘*o sea*’ y la consecuente aparición del verbo epistémico ‘*entendió*’.

En contraste con los datos presentados de la escuela rural, propongo ahora ejemplos del análisis de las explicaciones ofrecidas por los grupos de la escuela urbana. Tal como lo

ha mostrado la Figura 2, los resultados de 3º y 6º de la primaria urbana son semejantes. En (5) se encuentra un ejemplo de los mecanismos utilizados por el grupo de niños de 3º en la explicación de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por uno de sus elementos léxicos:

(5) [Chiste explicado: 7 “Las llamas”,

Estaban dos jirafas platicando en el zoológico:

-¿Supiste que ayer se quemó la jaula del oso?

-¿Y de quién se sospecha?- pregunta la otra

-¡Se sospecha de las llamas!

Elemento léxico generador de ambigüedad: *llamas*.]

H1Xala3: ¡A::h ya entendí ya entendí! Es que... (5 s) a ver... ¡ah! es que:... la jirafa... le:... em... le dice "¿ya... ya viste que: quemaron... que se quemó la casa de:... ¡digo! la jaula: del oso? Y:... (4s)

Inv. : ¿Mm hm?... ¿Y?

H1Xala3: Y pue:s...(3s) e:h... la otra... jirafa...l:... digo... y esa jirafa le: la otra. le: dijo...

M1Xala3: *risa*

H1Xala3: Y. y. ¿Y de quién se sospecha?... pregunta la otra... en... y:... y. y... y se. ¡se sospecha de las llamas! ¡O sea: de la llama, pero: del fuego!... y pensaron que las llamas de:... ¡camello!... Ese camello que na'más tiene una joroba.

En (5) H1Xala3 provee una explicación basada en su percepción de la oposición de guiones, que hace evidente en su última intervención, en la que primero presenta la interpretación del guión [CAUSA] como la que debería ser la portadora del sentido adecuado de '*llamas*' para la conversación que sostienen las jirafas, y sólo después provee el guión [PERPETRADOR], que corresponde a la forma en la que ha sido interpretado el elemento léxico generador de ambigüedad.

Aunque ya he dicho que los resultados de frecuencia entre 3º y 6º de la primaria urbana son semejantes, es notable cómo en (5) los turnos de H1Xala3 están llenos de falsos comienzos y de correcciones espontáneas; por el contrario, el análisis de (6) mostrará que las niñas del 6º tienen un mejor control de sus habilidades discursivas por lo que producen discursos más cohesionados, sin tantos titubeos ni muletillas, tal como se mostró en las explicaciones a los otros tipos de chistes lingüísticos. Esto iría en consonancia con lo expuesto por Ninio y Snow (1996) respecto de las características de una conversación experta:

> Avoidance of overlaps, interruptions, and disfluencies. In addition to avoiding interturn pauses, competent conversations avoid periods of overlapping speech (although what is considered "overlapping" is highly culturally determined), interruptions of turns, intraturn pauses or disfluencies that might elicit interruptions, and other violations of the joint principles "only one speaker at a time" and "at least one speaker all the time" (pp. 144-145).

Así, dadas las características enunciadas, la conversación presentada en (4) sería una conversación más experta que las presentadas en (1) y (2), revelando así un desarrollo pragmático mayor en el nivel productivo de los niños de 6º de la escuela rural con respecto a los grupos de 3º de esa misma escuela. Por su parte, las conversaciones de las niñas de 6º de la primaria urbana muchas veces se reducen al intercambio pregunta-respuesta durante la entrevista. Fue evidente que ellas utilizaban menos turnos para explicar los chistes, tal como se puede ver en (6), donde M4Xala6 ocupa solamente un turno para dar su explicación de los fenómenos observados en el chiste 7 "Las llamas":

(6) [Chiste explicado: 7 "Las llamas",

Estaban dos jirafas platicando en el zoológico:

-¿Supiste que ayer se quemó la jaula del oso?

-¿Y de quién se sospecha?- pregunta la otra

-¡Se sospecha de las llamas!

Elemento léxico generador de ambigüedad: *llamas*]

M4Xala6: Se sospecha de las llamas...puede: tener... creo que dos sentidos... las llamas de animales y las llamas de fuego.

Nótese cómo en (6), M4Xala6 provee elementos que hacen referencia a los dos guiones en los que está basado el chiste introduciéndolos con una frase que acusa su desarrollo metalingüístico: '*puede tener… creo que dos sentidos*'. Estos dos sentidos a los que se refiere son enunciados a continuación con dos frases nominales: '*las llamas de animales*', que corresponde al guión [PERPETRADOR], y en este caso el sentido inesperado

es enunciado primero en la explicación; y '*las llamas de fuego*', que corresponde al guión [CAUSA].

La explicación aportada por M4Xala6, aunque escueta en su formulación, comparada con el resto de ejemplos provistos hasta ahora, cumple adecuadamente con la asignación de sentidos al elemento léxico generador de ambigüedad y al mismo tiempo presenta una desambiguación dentro de la explicación producida por la niña.

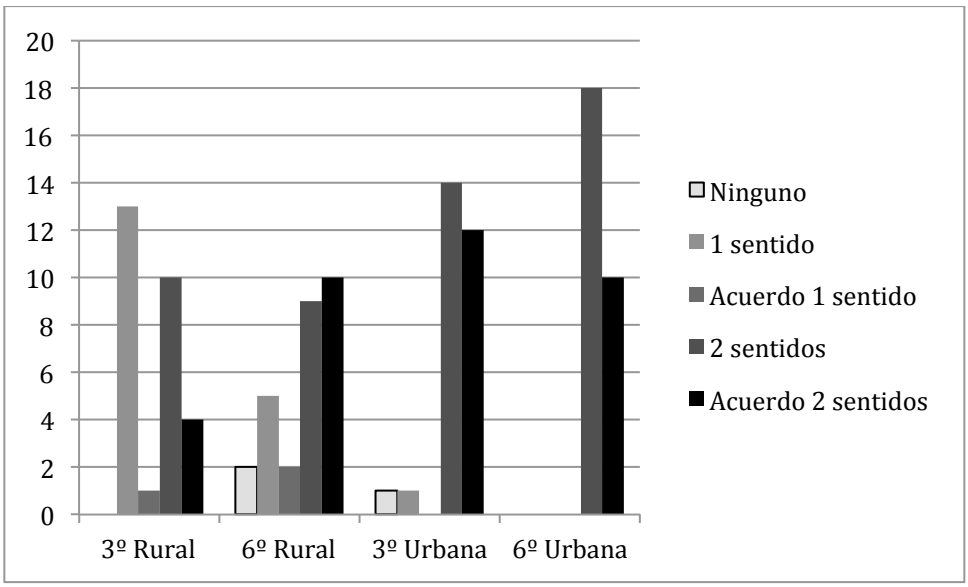
**Reconocimiento de la ambigüedad generada por fraseologismos en chistes lingüísticos**

Al abordar el análisis de la asignación de sentidos a los chistes con fraseologismos por parte de los niños tuve que tomar en cuenta que las múltiples interpretaciones de las estructuras lexicalizadas en los chistes lingüísticos se expresa como la posibilidad de interpretarlas de un modo convencional o de un modo composicional. Ya que los fraseologismos son combinaciones de palabras que pertenecen al acervo lingüístico de una comunidad (*cf.* Zuluaga, 1992), han de entenderse como expresiones que se han fijado en cierto grado y cuyo significado dejó de ser calculable como la suma del significado de sus partes. Aunque típicamente los fraseologismos no admiten una interpretación composicional en un discurso apegado a las máximas de Grice, en el chiste, discurso perteneciente al modo *non-bona fide* de comunicación (Raskin, 1985), ésta restricción se suspende. Por el contrario, se busca que el oyente acceda a la interpretación composicional del elemento en cuestión y la oponga al sentido convencional lexicalizado que debería ser el más inmediatamente reconocible, de acuerdo con el juicio de los adultos; aunque en el

caso de los niños el acceso a la interpretación convencional estará mediado por la experiencia que hayan tenido previamente con los fraseologismos dentro de su experiencia lingüística en la comunidad de habla.

Un análisis de las producciones infantiles en los datos de comprensión de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por la presencia de fraseologismos reveló lo siguiente:

**Figura 3 Reconocimiento de ambigüedad generada por fraseologismos en chistes lingüísticos**




La Figura 3 grafica los datos de las explicaciones de los niños a 7 chistes, los números: 8 "La crema para las arrugas", 9 "Los lentes para el sol", 10 "Los quince años", 11 "El vestido de flores", 12 "El pie de atleta", 13 "El jugador de futbol" y 14 "El jardín de niños".

Así, puede observarse en la Figura 3 que los dos grupos de niños de 3º producen el mismo número de respuestas en la entrevista, con muy distintos resultados. Por un lado, los

niños de la escuela rural asignan en la mitad de los casos un sentido al chiste; mientras que los niños de la escuela urbana asignan los dos sentidos al chiste en casi todos los casos y además tienen una tendencia muy marcada a hacer explícita dicha asignación. En estas diferencias existentes en niños del mismo grado escolar pero de distinto entorno se puede apreciar de nuevo una diferencia debida al factor social entre las explicaciones infantiles de ambas escuelas.

En cuanto a la interpretación del comportamiento de los datos en los grupos de la escuela rural, es notable el desarrollo entre los participantes de 3º y los de 6º; ya que las frecuencias agrupadas de las explicaciones con sólo un sentido asignado por los participantes del grado inferior (14 en total) son el doble de las explicaciones de las mismas características ofrecidas por los participantes de 6º (7 explicaciones de esta naturaleza). Es notable entonces el decremento de construcciones parciales del significado del chiste en pro del reconocimiento de los dos sentidos del fraseologismo que va de 14 explicaciones en 3º a 19 con los niños de 6º. Se hace patente el desarrollo a pesar de que existe un par de respuestas en las que los participantes de 6º no asignaron ningún sentido a uno de los chistes de esta categoría.

También es observable el desarrollo que hay en el caso de los grupos de 3º y 6º de la escuela urbana. Aunque hay una diferencia que podría considerarse mínima, puesto que los niños de 3º han producido 26 explicaciones que dan cuenta de los dos sentidos del chiste y las niñas de 6º han producido 28, la diferencia estriba en que las niñas de 6º han producido más explicaciones donde explícitamente se llega a la conclusión de que el fraseologismo puede ser interpretado en dos sentidos dentro del chiste, mientras que los niños de 3º aún utilizan mucho los acuerdos en sus diálogos para establecer estos sentidos.

Presento en (7) y (8) ejemplos de las respuestas recibidas por los niños de 3º y 6º grado de la escuela rural para los chistes lingüísticos cuya ambigüedad proviene de los fraseologismos que los conforman:

(7) [Chiste explicado: 10 "Los quince años",

Le dice un amigo a otro: -Te invito a una fiesta de quince años.

El amigo le responde: -Sí, pero yo me regreso mañana.

Fraseologismo generador de ambigüedad: *fiesta de quince años*]

H1Tapa3: Cuando dice que te invita a una fiesta de quince años.

Inv.: ¿Por qué?

H1Tapa3: Porque: que porque se refería a que. alguien iba a cumplir quince años y lo invitaba a una fiesta.

Inv.: El otro amigo.

H1Tapa3: Que era de: cuando. que ya tenía quince años.

Inv.: ¿Ya tenía quince años qué?

H1Tapa3: Por eso iban a hacer la fiesta.

En la explicación que provee H1Tapa3 al chiste número 10 "Los quince años", que contiene la expresión '*fiesta de quince años'*, observo que el sentido provisto por el niño de la escuela rural es el convencional, que corresponde al guión [EDAD] y es el que teóricamente debía encontrarse más a la mano para el hablante al momento de escuchar el fraseologismo en cuestión, revelando así que en el contexto de la escuela rural 'fiesta de quince años' sí es una expresión usada como parte de la convención lingüística de la comunidad. Es notorio que, una vez que ha aclarado el sentido del chiste, el niño no acepta

el andamiaje propuesto por el adulto y se queda solamente con la interpretación en donde le ha conferido un único sentido al chiste.

Destaco en (7) la utilización de un verbo metalingüístico por parte de H1Tapa3, quien utiliza el verbo *referir* para introducir su explicación al chiste 10 "Los quince años" en la conversación. La reformulación así introducida no deja lugar a dudas que el sentido que ha tomado en cuenta H1Tapa3 para interpretar el chiste es el convencional. Sin embargo no da muestras de haber interpretado el fraseologismo de manera composicional.

Por otro lado, los niños de 6º muestran una mejor asignación de sentidos al chiste 10 "Los quince años", tal como puede verse en (8) con la explicación que hace M2Tapa6:

(8) [Chiste explicado: 10 "Los quince años",

Le dice un amigo a otro: -Te invito a una fiesta de quince años.

El amigo le responde: -Sí, pero yo me regreso mañana.

Fraseologismo generador de ambigüedad: *fiesta de quince años*]

M2Tapa6: ¡Ah! de lo... alguien *risa*

H2Tapa6: ¿Y esto de qué se...?

M2Tapa6: ¡Ah! Que lo invita a una fiesta que se quede ahí quince años! y él le. él le respondió ¡"sí: pero yo me regreso mañana"!

H2Tapa6: ¡A:h! *risa*

M2Tapa6: Que se que. ¡que pensó que se iba a quedar ahí quince años!

H2Tapa6: ¡Pensó que se iba a quedar ahí quince años!

Inv.: ¿Y no es eso?

H2Tapa6: #1 Y no. #

M2Tapa6: #2 ¡No! #

Inv.: ¿Qué?

M2Tapa6: Era una fiesta de qui. de una muchacha que iba a cumplir quince años

Si bien M2Tapa6 logra asignar satisfactoriamente al chiste 10 "Los quince años" los dos sentidos que estaban previstos en su estructura, no lo hace sin cierta sorpresa. Lo mismo sucede con H2Tapa6, quien entiende el chiste gracias a la primera parte de la explicación que ofrece su compañera. En este caso, M2Tapa6 provee una primera reformulación del texto del chiste que revela su grado de comprensión cuando dice '*que lo invita a una fiesta que se quede ahí quince años*', en donde se hace evidente que para interpretar el chiste ha tomado en cuenta los rasgos de significado que apuntan hacia el guión [DURACIÓN]. Quiere decir esto que ha aplicado una interpretación composicional del fraseologismo que produce ambigüedad en el chiste y no la convencional. Ésta otra viene a aparecer hasta la última intervención de M2Tapa6, donde produce una oración que dará cuenta del otro sentido: '*era una fiesta de una muchacha que iba a cumplir quince años*', que revela el acceso de M2Tapa6 a la interpretación convencional del fraseologismo, cuyo sentido responde al guión [EDAD].

Por contraste, las niñas de 3º y 6º de la escuela urbana, M1Xala3 y M2Xala6, realizan la asignación de sentidos del chiste de las maneras mostradas en (9) y (10), que coinciden de modo general con los provistos para cada uno de los subtipos de chistes lingüísticos analizados anteriormente en este capítulo:

(9) [Chiste explicado: 10 “Los quince años”,

Le dice un amigo a otro: -Te invito a una fiesta de quince años.

El amigo le responde: -Sí, pero yo me regreso mañana.

Fraseologismo generador de ambigüedad: *fiesta de quince años*]

M1Xala3: De que:... mmm... de que:... un amigo, este le dice al otro que la f. que... que lo invitaba... una fiesta... de quince años. Pero el niño... este:... le:... le: entendió que quince años de:... de no de cumpleaños sino de:... años...

M1Xala3: #1 de:... meses y... ¡ajá! #

H1Xala3: #2 que: dure quince años #

M1Xala3: y entonces... el amigo le responde "¡Sí!, pero: yo me regreso. mañana".

En (9), M1Xala3 asigna al chiste 10 “Los quince años” los dos sentidos previstos por su estructura. Concentrándose en ‘*fiesta de quince años’*, M1Xala3 elabora una contraposición de las interpretaciones que ha encontrado que hacen los personajes del chiste cuando dice: ‘*Pero el niño... este:... le:... le: entendió que quince años de:... de no de cumpleaños sino de:... años...’,* fragmento en donde se muestra que ha activado ambos guiones: [EDAD] y [DURACIÓN]. Sus intervenciones están llenas de pausas, falsos comienzos y correcciones espontáneas, aspectos que son propios de los primeros años escolares. Una de estas pausas permite que H1Xala3 haga una intervención para aclarar la caracterización que se está haciendo del guión [DURACIÓN], que proviene de la interpretación composicional del fraseologismo, expuesto por H1Xala3 para explicar la

función de la locución en el chiste 10 “Los quince años”. Esto le ayuda a su compañera a precisar verbalmente el sentido composicional usado para el guión [DURACIÓN].

Comparándola con (10), la ejecución de la explicación infantil en (9) todavía muestra muchos aspectos en los que tiene que operarse un desarrollo:

(10) [Chiste explicado: 10 “Los quince años”,

Le dice un amigo a otro: -Te invito a una fiesta de quince años.

El amigo le responde: -Sí, pero yo me regreso mañana.

Fraseologismo generador de ambigüedad: *fiesta de quince años*]

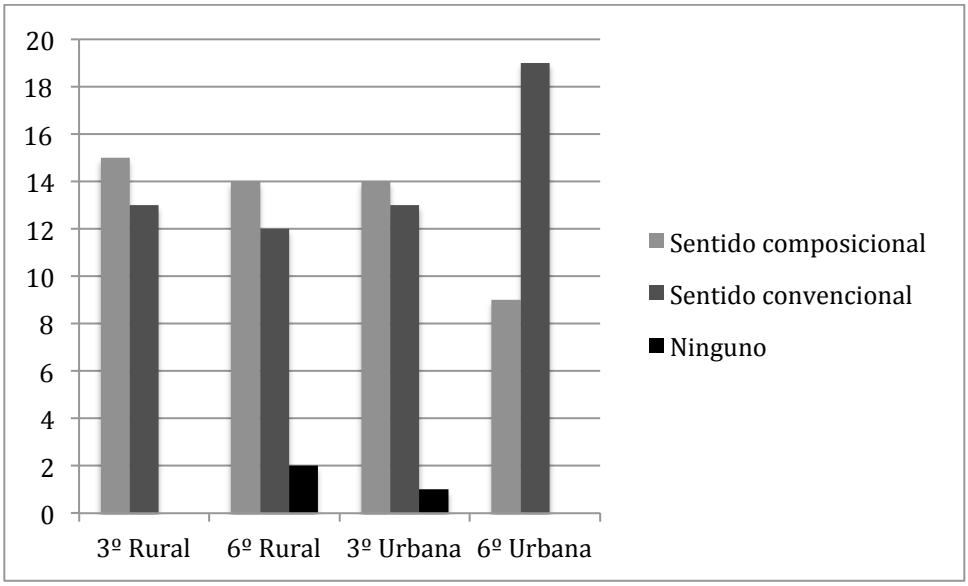
M2Xala6: De que:... un amigo:, le dice a otro que lo invita a su fiesta:, porque va a cumplir quince años. Pero:, dijo que lo invitaba a su fiesta de quince años, y el otro pensó que:, la fiesta duraba quince años.

Es notable cómo en (10), M2Xala6 también asigna dos sentidos al chiste 10 “Los quince años”, y lo hace partiendo de la paráfrasis de ‘*fiesta de quince años’* para aclarar el sentido social que ésta posee, de modo que la oración subordinada sinonímica ‘*porque va a cumplir quince años*’, que corresponde al guión [EDAD] se opone a lo que M2Xala6 considera que fue la interpretación del fraseologismo hecha por el personaje invitado, que correspondería al guión [DURACIÓN], activado mediante la interpretación composicional del elemento ambiguador y expuesto por medio de la paráfrasis ‘*la fiesta duraba quince años*’. Esta intervención, que no necesita más que la pregunta generadora por mi parte para configurarse muestra el grado de desarrollo que han alcanzado los niños para cuando llegan al 6º de primaria. No sólo han logrado reconocer la polisemia inherente en los

fraseologismos y por ende, la ambigüedad en el chiste lingüístico, sino que su discurso presenta menos titubeos y falsos comienzos, es más fluido, que el de los niños de 3º.

Una vez que realicé el análisis del reconocimiento de los sentidos atribuibles a los chistes con ambigüedad por fraseologismos, surgió la curiosidad por saber si las elecciones en cuanto al orden de presentación de los sentidos asignados podrían dar alguna luz acerca de la manera en la que éstos se van codificando en el habla infantil. De modo que como complemento de lo dicho hasta ahora, presento en la Figura 4 un gráfico que da cuenta del orden en que los niños reconocen los sentidos asignables a los siete chistes en fraseologismos. Los datos mostraron lo siguiente:

**Figura 4 Primer sentido asignado en la explicación de los chistes lingüísticos con fraseologismos**




En la figura 4 puede verse cómo entre los grupos de la escuela rural casi no hay una preferencia por abordar primero la presentación de un sentido u otro del fraseologismo generador de ambigüedad en el chiste lingüístico. Por otra parte, en la escuela urbana es

clara la diferencia que hay entre los niños del grupo de 3º y las niñas de 6º: mientras que los de menor grado escolar no muestran una preferencia por presentar primero un sentido u otro al momento de generar su explicación, las del grado mayor sí muestran una marcada tendencia a hacer uso en un primer momento del sentido convencional del fraseologismo para explicar la ambigüedad generada en el chiste lingüístico. Ahora bien, La importancia de presentar de este modo las decisiones tomadas acerca del primer sentido sobre el que se construye la explicación al chiste lingüístico reside en que nos permite entender la visión infantil del problema al momento de construir su explicación.

Las diferencias mostradas entre una escuela y otra pueden explicarse por el cambio de ámbito socio-cultural. Así, las niñas de 6º de la escuela urbana estarían mostrando, con sus preferencias en la elección del primer sentido presentado para generar la explicación, cómo el sentido convencional de los fraseologismos se va estableciendo con cada vez más fuerza en el lenguaje infantil conforme el ámbito social va adquiriendo más peso dentro de su quehacer lingüístico. Por otro lado, la estabilidad de los datos de los grupos de la escuela rural revelarían que en dicho ámbito socio-cultural, el peso del sentido convencional del fraseologismo cambia poco a lo largo de los años escolares.

Sin embargo, dados los datos actuales, sería imposible concluir con toda certeza que la elección del orden de presentación del sentido composicional o convencional del fraseologismo aporta datos para saber con mayor precisión cómo es que son codificados en el habla infantil y comprendidos en el chiste lingüístico, por lo que se requieren más investigaciones al respecto.

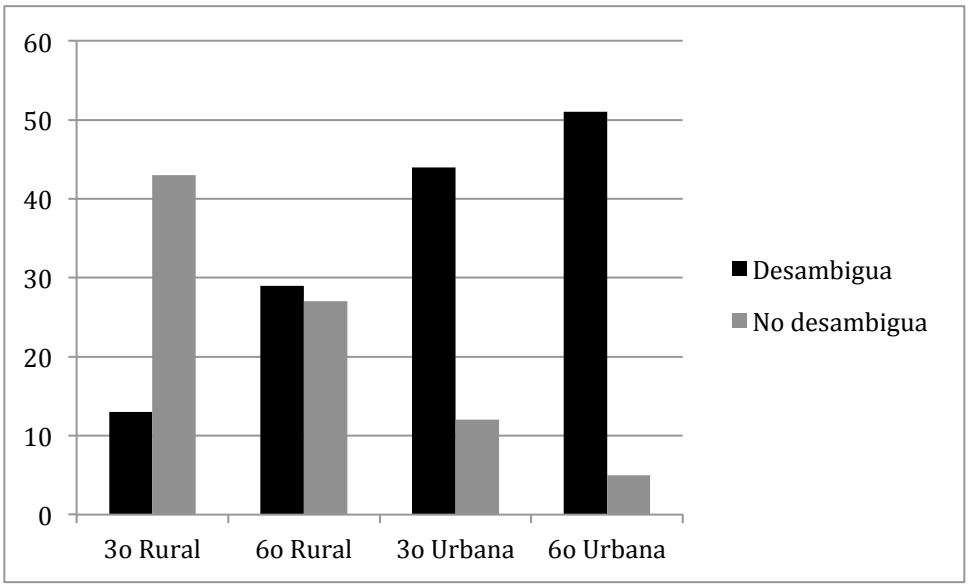
Una vez que he presentado las formas que toma el reconocimiento de la ambigüedad del chiste lingüístico por parte de los participantes en mi estudio, resalto el hecho de que ésta se diferencia de la desambiguación y ambos se establecen como dos procesos diferentes. El primero se enfoca en la construcción de los sentidos del chiste lingüístico, mientras que el segundo en los mecanismos que evitan la aparición de la ambigüedad en la construcción de la explicación infantil al chiste lingüístico. Esto quiere decir que puede ocurrir que los niños reconozcan la ambigüedad presente en el chiste sin necesariamente recurrir a su desambiguación, pero no viceversa. Sin embargo, una complementa a la otra, pues el problema de la comprensión de los chistes lingüísticos está ligado al reconocimiento de la ambigüedad que lo conforma y al establecimiento de significados compartidos entre hablante y oyente. Y son precisamente los procesos de desambiguación dentro de la explicación del chiste lingüístico léxico los que proveen una comprobación de que ambos interlocutores han construido el sentido del discurso de la misma manera. Por este motivo, los procesos de desambiguación son objeto de análisis en el siguiente apartado de este capítulo.

## LA DESAMBIGUACIÓN EN LAS EXPLICACIONES DE LOS CHISTES LINGÜÍSTICOS

Tal como lo especifiqué en el capítulo 3, al trabajar con los resultados del *corpus* surgió la necesidad de analizar las estrategias que siguieron los niños para elaborar sus explicaciones. Además de la asignación de sentidos que implica el reconocimiento de la ambigüedad para cada chiste, las explicaciones de los niños participantes en mi estudio

podían contener la desambiguación de los sentidos del chiste, entendida ésta como los mecanismos que evitan la traslación de la ambigüedad del chiste lingüístico a la explicación infantil, surgidos en referencia a la oposición de los sentidos atribuibles al discurso en su totalidad o en específico al elemento portador del fenómeno que genera la ambigüedad. El conteo general de las explicaciones provistas para todos los chistes reveló lo siguiente:

**Figura 5 Desambiguación en explicaciones de chistes lingüísticos**




En la Figura 5 se puede apreciar claramente el desarrollo de la desambiguación entre los grupos de 3º y 6º de la escuela rural. Mientras que los niños de 3º sólo logran proveer una desambiguación de los elementos ambiguos del chiste lingüístico muy pocas explicaciones, los niños de 6º logran hacerlo más de la mitad de las veces . La Figura 5 también muestra un desarrollo en los niños de la escuela urbana, aunque decididamente más sutil y menos extremo que en la escuela rural, puesto que la diferencia no es tan grande y los resultados de los niños de 3º van semejándose a los de las niñas de 6º. Estos datos sugieren que

conforme van avanzando en los grados escolares, los niños de ambas escuelas muestran una mayor preferencia por proveer explicaciones que contengan una desambiguación de los sentidos del chiste; y además, que el contexto social está influyendo en las formas utilizadas en la explicación, siendo el contexto urbano el que más favorece la aparición de la desambiguación.

En esta segunda sección del capítulo 4 presento un recuento detallado de los resultados del análisis de las estrategias de desambiguación divididos en dos rubros distintos: primero, la capacidad de desambiguar mediante los mecanismos que establecen los niños haciendo uso de las definiciones de los elementos léxicos o los fraseologismos que, en el chiste lingüístico, generan ambigüedad; segundo, la capacidad de desambiguar referida al uso de la sinonimia como mecanismo de desambiguación utilizado por parte de los niños al momento de producir su explicación.

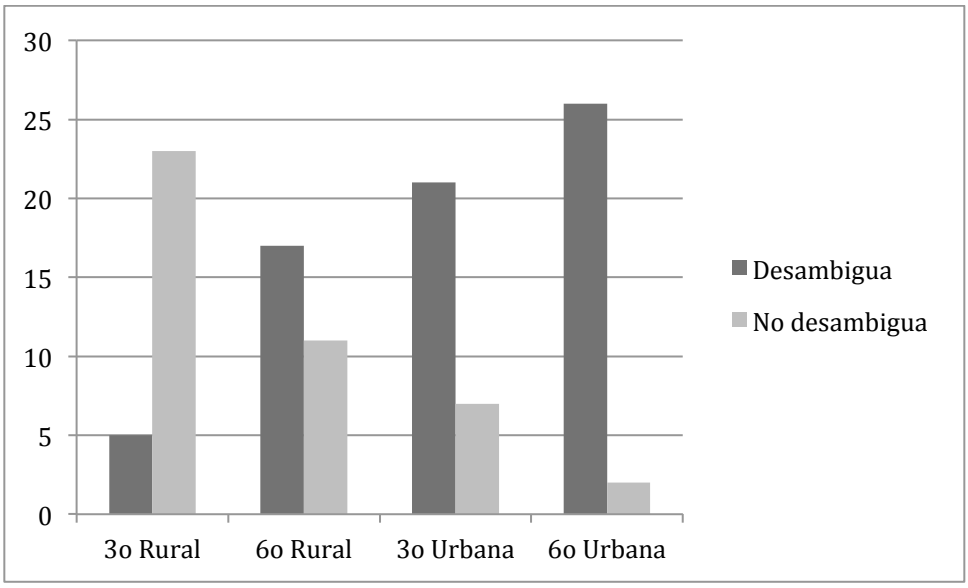
**Desambiguación en las explicaciones de chistes lingüísticos con ambigüedad generada por un elemento léxico**

Uno de los dos grandes mecanismos de desambiguación que surgen en el discurso infantil para evitar que la ambigüedad presente en los chistes lingüísticos se traslade a la explicación producida, es la definición de los sentidos involucrados en la interpretación del chiste. Ya que he mostrado de manera general los resultados del análisis de los datos en cuanto a la desambiguación producida por los niños, procedo a reportar en detalle la

realizada en sus explicaciones de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por un elemento léxico.

El análisis reveló lo siguiente:

**Figura 6 Desambiguación en explicaciones de chistes lingüísticos con ambigüedad generada por elemento léxico**




De acuerdo con la gráfica presentada en la Figura 6, los integrantes del grupo de 3º de la primaria rural muestran pocas desambiguaciones en sus explicaciones; por el contrario, los niños de 6º grado desambiguan con mucha más frecuencia, en más de la mitad de sus intervenciones. En la escuela urbana los datos cuantitativos también muestran el desarrollo de la capacidad para ofrecer explicaciones con desambiguación; si bien, en este contexto sociocultural los datos de los niños de 3º y 6º son más semejantes debido a que muestran una tendencia mucho mayor que la existente en la escuela rural a que los niños del grado menor ofrezcan explicaciones que contienen una desambiguación de los sentidos posibles del chiste.

Llama la atención que en el grupo de 6º de la primaria urbana, hay una frecuencia muy baja para el valor 'no desambigua', lo que indica que en casi todas las explicaciones ofrecidas por parte de estas niñas hubo procedimientos de desambiguación elaborados explícitamente.

Para hacer una discusión en detalle del desarrollo, de los cambios debidos al ambiente sociocultural de los niños y para observar con claridad lo que está sucediendo en los niños en estos años presento a continuación ejemplos de los datos analizados:

(11) [Chiste explicado: 6 "La niñera"

Una niñera regresa de pasear al bebé, pero trae otro.

La mamá del niño le pregunta: -¿Dónde está mi hijo, quién es este bebé?

La niñera le responde: -Es que usted me dijo que si se ensuciaba, lo cambiara.

Palabra polisémica: *cambiara*]

H1Tapa3: Cuando dice que a dónde está su hijo.

Inv.: ¿Por qué?

H1Tapa3: Porque lo tenía la niñera.

Inv.: ¿Lo tenía la niñera? ¿Por qué?

H1Tapa3: Porque... se lo (ha)bía dado a la niñera que lo cuidara y. y dicía que a dónde estaba su hijo.

Inv.: Pero la niñera regresa de la calle con otro bebé... la niñera. fue a pasear al bebé y regresa de la calle con otro.

H1Tapa3: #1 ¡Se lo habían cambiado! #

Inv.: #2 Y entonces... # la mamá le dice, “dónde está mi hijo, quién es este bebé?” y la niñera le dice, “pues usted me dijo que si se ensuciaba lo cambiara”.

H1Tapa3: ¡A:h! cuando le dijo que lo cambiara pero... lo cambió por otro bebé. *risa*

Inv.: ¿Y qué era lo que le habían dicho entonces?

M1Tapa3: ¿Que lo cambiara de ropa?

En (11) se encuentran las explicaciones provistas por H1Tapa3 y M1Tapa3 al chiste 6 “La niñera”, utilizado en la entrevista. Aquí H1Tapa3 logra establecer una desambiguación entre los dos guiones que se oponen en el chiste: [ASEO/SUSTITUCIÓN], aunque con andamiaje adulto. En su primera intervención provee una identificación del disyuntor mediante discurso reportado. En las siguientes dos intervenciones no ha identificado que la pregunta que hace la mamá sobre el bebé no tiene que ver con el tiempo en que se ausentó mientras la niñera lo llevó a pasear (tal como propone cuando dice: ‘*Porque... se lo (ha)bía dado a la niñera que lo cuidara y. y dicía que a dónde estaba su hijo.*’) sino con la presencia de otro bebé sustituyéndolo. Precisamente esto es lo que hago evidente en mi intervención, donde pretendo proveer el andamiaje necesario para que perciba el problema del cambio efectuado por la niñera. Es inmediatamente después de que parafraseo el chiste y hago mención del intercambio de bebés que se percata del matiz de significado que genera la ambigüedad. Por eso exclama: ‘*¡Se lo habían cambiado!*’, haciendo referencia al guión [SUSTITUCIÓN], que se dispara en el chiste.

En su siguiente intervención H1Tapa3 presenta su desambiguación, en la que identifica el verbo *cambiar* como el conector estructural del chiste, en el que convergen los dos sentidos que están expresados como '*le dijo que lo cambiara'* y '*lo cambió por otro bebé*' y que corresponden a los guiones [ASEO/SUSTITUCIÓN] respectivamente. Nótese cómo la desambiguación que se presenta es algo rudimentaria en cuanto explicación; si bien utiliza un verbo *dicendi* para su construcción (*dijo*), H1Tapa3 no provee ningún otro elemento metalingüístico para realizarla. Con todo, la quinta intervención de H1Tapa3 es definible como una desambiguación gracias a la oposición de los dos sentidos atribuibles al chiste mediante el uso de la conjunción adversativa *pero* en el discurso explicativo producido.

Contrástese este comportamiento con el de (12), en donde la otra pareja de niños de 3º falla en la tarea de desambiguación del mismo chiste 6 "La niñera", aunque asigne satisfactoriamente los sentidos con los que juega el chiste y cuente con el mismo tipo de andamiaje adulto que le di para la pareja H1Tapa3 y M1Tapa3:

(12) [Chiste explicado: 6 "La niñera"

Una niñera regresa de pasear al bebé, pero trae otro.

La mamá del niño le pregunta: -¿Dónde está mi hijo, quién es este bebé?

La niñera le responde: -Es que usted me dijo que si se ensuciaba, lo cambiara.

Palabra polisémica: *cambiara*]

M2Tapa3: E:n… ¿en una niñera?

Inv.: ¿Por qué?

M2Tapa3: Porque... ¿Que 'ónde estaba el bebé?... y:... porque lo cambió... estaba sucio.

Inv. : ¿Lo cambió? ¿O sea, sí hizo lo que dijo la señora?

H2Tapa3: Mno.

M2Tapa3: (*9 s*) ¿Que se lo cambiaron?

Inv. : Ajá. ¿La señora quería que lo cambiara?

M2Tapa3: Sí.

Inv. : ¿Sí? ¿Pero la señora quería que lo cambiara por otro? ¿O cómo quería que lo cambiara?

H2Tapa3: ¿De ropa?

Inv. : De ropa. ¿Y que hizo la niñera?

H2Tapa3: Lo cambió así de:...

M2Tapa3: ¿Lo cambió por otro?

Inv. : ¿Y entonces quién entendió mal?

H2Tapa3: La:: ¿niñera?

En su primera intervención M2Tapa3 provee una identificación del personaje en quien se produce la confusión que da origen al chiste. En su segunda intervención en (12), que funciona como explicación a su respuesta inicial, hay una explicación a su primera afirmación que toma la forma de recuento elaborado con mucha economía, por medio de una estructura que elide el verbo principal de la oración subordinada causal que ha producido: '*porque… ¿Que 'onde estaba el bebé?*'. En esta segunda intervención se hace explícito uno de los sentidos de 'cambiar', el 'cambio de ropa', que corresponde al guión [ASEO] cuando M2Tapa3 dice '*porque lo cambió… estaba sucio*'.

Después de la pregunta *'¿sí hizo lo que dijo la señora?'* es posible establecer si la interpretación presentada es la única aceptada por la estructura del chiste. La respuesta inmediata no la provee M2Tapa3 sino su compañero. A ella le toma un momento más (9 segundos de silencio) identificar el otro sentido, correspondiente al guión [SUSTITUCIÓN], aunque cuando por fin lo hace, lo expresa en forma de pregunta: *'¿Que se lo cambiaron?'*. Esta duda persiste aún después del andamiaje provisto al preguntar explícitamente por ambos sentidos. Cuando M2Tapa3 responde en su última intervención de nuevo con una pregunta: '*¿Lo cambió por otro?*', es para intentar completar la idea comenzada por su compañero, pero muestra la asignación del guión [SUSTITUCIÓN] sin lugar a dudas.

Sin embargo, a pesar de que ya se asignaron los dos sentidos atribuibles al chiste, M2Tapa3 no ha hecho una desambiguación propiamente de los mismos. Se encuentran ahí, dispersos en los diálogos que conforman su explicación y no hay una organización de acuerdo con su función desambiguadora. Este es un ejemplo de cómo los participantes pueden asignar explícitamente los dos sentidos atribuibles al chiste, para dar cuenta de su comprensión del mismo, pero no llegan a elaborar una desambiguación.

Ahora bien, en (13) presento el tipo de desambiguación que produjeron los niños de 6º de la escuela rural:

(13) [Chiste explicado: 6 "La niñera"

Una niñera regresa de pasear al bebé, pero trae otro.

La mamá del niño le pregunta: -¿Dónde está mi hijo, quién es este bebé?

La niñera le responde: -Es que usted me dijo que si se ensuciaba, lo cambiara.

Palabra polisémica: *cambiara*]

H1Tapa6: En "Es que me dijo usted... que me dijo si... se ensuciaba lo

cambiara"

Inv. : ¿Por qué este?

H1Tapa6: Si ensuciaba el niño lo cambiara... de ropa. Pero lo cambió por otro niño.

Comparada con (11) y (12), la explicación de H1Tapa6 que aparece en (13) es sumamente breve. En este caso el andamiaje es mínimo, casi innecesario. Y el participante provee inmediatamente una explicación a su elección de reproducir, mediante discurso reportado, el fragmento de chiste que contiene el conector que lo hace funcionar. Nótese que, contrario a lo que sucedía en los alumnos del grupo de 3º, H1Tapa6 identifica adecuadamente el verbo *cambiar* como el conector responsable del funcionamiento del chiste. Mientras que en (11) y (12), los respectivos participantes, habiendo identificado más bien el disyuntor, debían hacer un esfuerzo adicional para identificar el conector y explicarlo.

Nótese también que, a pesar de que la segunda intervención de H1Tapa6 es muy parecida al turno final de H1Tapa3 en (11) (pues las ideas se encuentran coordinadas por una conjunción adversativa, se hace una pausa después del elemento identificado como el 'conector' del chiste[34], y se proveen los dos sentidos atribuibles al verbo '*cambiar'*), hay una diferencia sustancial: la marcación explícita de los dos sentidos en el mismo turno. Si bien en (11) H1Tapa3 proveía una desambiguación contrastiva, dejaba uno de los sentidos

[34] Hasta ahora se ha visto, en los ejemplos que he provisto para el análisis, una tendencia por parte de los niños a hacer una pausa después del elemento ambiguador, para posteriormente proveer el o los sentidos que desambiguarán dicho elemento en el discurso. No he hecho aquí ningún intento por analizar el valor pragmático o fonológico de dicha pausa porque hacerlo requeriría de un aparato teórico distinto; sin embargo, no descarto la posibilidad de realizar este análisis en un futuro, tomando en cuenta mediciones más precisas que las tomadas hasta ahora del material fónico de los datos.

(el correspondiente al guión [ASEO]) implícito en su expresión por lo que hubo la necesidad de especificarlo en un turno aparte. En cambio, en (13) H1Tapa6 hace lo propio en un solo turno, y provee así una desambiguación de los guiones [ASEO/SUSTITUCIÓN] del chiste 6 "La niñera".

Si bien, la estructura que se presenta aquí no posee una complejidad mayor que la de los ejemplos (11) y (12), sí es de notar la brevedad como una de sus características, que podría apuntar a un desarrollo discursivo. Estructuras más completas y complejas, en cambio, ofrecen los participantes de la escuela urbana, de los cuales proveo a continuación, en (14) y (15), ejemplos de desambiguación en las explicaciones de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por un elemento léxico por parte de los alumnos de 3º y 6º respectivamente:

(14) [Chiste explicado: 4 "El pato viudo"

En el zoológico un niño le pregunta al guía de turistas:

-¿Qué pasa si un elefante se para en una pata?

Y el guía le responde:

¡El pato se queda viudo!

Palabra homonímica: *pata]*

M1Xala3: De que:... un elefante: se para en una pata... y:... que... el pato se queda viudo porque... vi.l:o... que... que:... ¡ay ya no me acuerdo! ¡Es que no sé qué es viudo!

Inv.: Ah okey. A ver Diego.

H1Xala3: Mh. Viudo, e:s quedarse: o sea sin mujer que se murió o le pasó algo... y ahora, voy a explicar... que. un elefante se

para en una pata o sea como los elefantes son gordos y pesados... en una pata... e.e:l... e:l niño... le: respondió... o sea en una pata de:l... ¡en una pata del pie!... pe.pero:... e.e:l guía... entendió que una:... que.que una pata o sea de:... de:... de una:.... pata de una:... ¡ah!

M1Xala3: ¡De un pato!

H1Xala3: De un pato pero ¡mujer! y... y pus... y pus como están casados el pato y la pata... pus este... ¡pus el pato se queda viudo! ¡Se le murió su mujer! La *risa* lo: aplasta el elefante y ¡puj! ¡Se queda viudo! *risa*

Nótese cómo la comprensión del chiste 4 "El pato viudo" se construye entre ambos niños de 3º de la escuela urbana. Lo primero que llama la atención es el fallido intento de explicación provisto por M1Xala3 en su primera intervención. En este caso, comienza un recuento del chiste hasta el momento en que encuentra un elemento léxico desconocido: 'viudo'. Es ahí cuando admite que, debido a su desconocimiento del significado, el sentido del chiste se le escapa:'*¡ay ya no me acuerdo! ¡Es que no sé qué es viudo!*'.

A continuación H1Xala3 ofrece una explicación por partida doble: primero aclara el significado de la palabra 'viudo': '*Mh. Viudo, e:s quedarse: o sea sin mujer que se murió o le pasó algo...*', y después comienza su explicación del chiste.

Acerca de la primera explicación, que se puede etiquetar como una definición, diré que se reviste de un interés especial en esta investigación por tratarse de un apartado

discursivo en el que H1Xala3 elabora la definición del concepto de 'viudez', relacionada con la presentación de uno de los sentidos implicados en el chiste lingüístico.

Acerca de la segunda explicación, me llama la atención el verbo especializado que utilizó: '*explicar'*, poco común en el *corpus* recolectado. Lo que sigue a este preámbulo, es una explicación que, si bien está plagada de pausas propias de un niño que aún no domina ciertos aspectos del discurso conectado (de acuerdo con lo planteado por Ninio y Snow, 1996), por lo demás resulta bastante completa.

La explicación de H1Xala3 comienza con un impulso narrativo cuando cuenta '*que un elefante se para en una pata*'. Éste se va entreverando con la intención explicativa introducida por un marcador discursivo típico de este cambio de estilo discursivo: '*o sea como los elefantes son gordos y pesados'*. Así enuncia el primer sentido del chiste, que identifica con el guión [MALABAR], y se completa con el uso de una definición para el homónimo: *'... en una pata... el... el niño... le respondió... o sea en una pata del... ¡en una pata del pie!'*.

La aclaración del segundo sentido, el activado por el guión [ACCIDENTE], viene a continuación: '*pero:... el guía... entendió que una... que. que una pata o sea de... de... de una.... pata de una:... ¡ah!*', pero se interrumpe con una pausa. Al parecer está buscando la manera adecuada para hacer notar la diferencia de sentidos.

Resulta curioso cómo, aprovechando una pausa, M1Xala3, interrumpe con el enunciado '*¡de un pato!*' para completar la idea comenzada por H1Xala3 al momento de estar formulando la explicación de lo que para ellos será el segundo sentido del chiste, el que da cuenta del guión [ACCIDENTE].

En su segunda intervención H1Xala3 presenta la definición de '*pata*', aclarando que se trata '*De un pato pero ¡mujer!*' por lo que considera necesario hacer notar que hay una relación entre el pato y la pata, por lo que añade: '*y... y pus... y pus como están casados el pato y la pata... pus este...*'. La explicación termina con la aclaración del sentido del guión [ACCIDENTE] cuando dice: '*¡pus el pato se queda viudo! ¡Se le murió su mujer! La *risa* lo: aplasta el elefante y ¡puj! ¡Se queda viudo! *risa**'.

Lo que sucede en este chiste es producto del conocimiento cultural. En el caso de M1Xala3, hubo necesidad de explicarle el proceso de la muerte ya que no estaba familiarizada con la palabra 'viudo'. Su intervención en (14) revela una de las condiciones características del chiste, que lo hacen un discurso tan complicado de asir: su uso de los recursos socio-culturales disponibles en el quehacer de cierta comunidad, que pone a prueba la interpretación que puede hacer de él su receptor (Cook, 2000, p. 72).

Muestro a continuación uno de los mejores ejemplos de la desambiguación producidos por las niñas del grupo de 6º de la primaria urbana en (15):

(15)[Chiste explicado: 4 "El pato viudo"

En el zoológico un niño le pregunta al guía de turistas:

-¿Qué pasa si un elefante se para en una pata?

Y el guía le responde:

¡El pato se queda viudo!

Palabra homonímica: *pata*]

M3Xala6: Que::... ehm... ¿Cómo se dice?... El niño se refería a... si el elefante... hiciera como una acrobacia de pararse en una pata y el guía:... entendió

que era como una pareja de pati:tos y... ¡mataba a la pa:ta! Entonces el patito se quedaba viu:do.

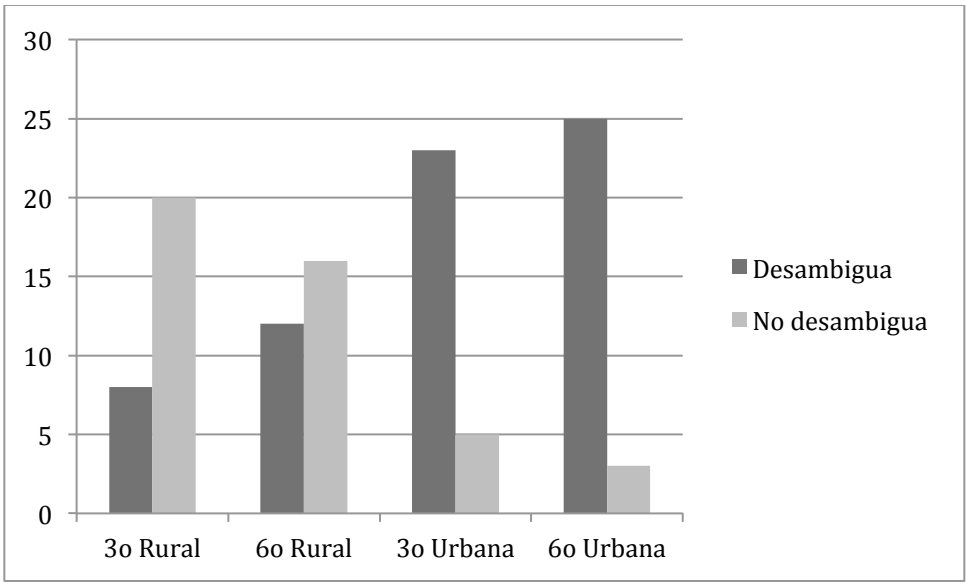
En (15) se encuentra uno de los ejemplos más concisos del *corpus*. En una sola intervención M3Xala6 provee la caracterización de los sentidos del chiste; primero el correspondiente al guión [MALABAR], que es introducido por el verbo metalingüístico *referir*: '*El niño se refería a... si el elefante... hiciera como una acrobacia de pararse en una pata'*. Y en seguida, provee el contraste con el otro guión del chiste, [ACCIDENTE], mediante el uso del verbo epistémico *entender,* cuando afirma: '*y el guía... entendió que era como una pareja de patitos y... ¡mataba a la pata! Entonces el patito se quedaba viudo'*. Este contraste, articulado con la conjunción copulativa '*y*' es una de las desambiguaciones más avanzadas que revelan el desarrollo léxico-semántico de los niños en los datos de mi *corpus*.

Tal como puede verse, el desarrollo de los niños en los años escolares, en cuanto a su capacidad para establecer desambiguaciones mediante la presentación de los sentidos involucrados en el chiste lingüístico, es evidente en ambas escuelas. Una vez que he presentado el análisis de las explicaciones de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por un elemento léxico, es posible pasar a la descripción de lo que ocurre con los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por fraseologismos.

**Desambiguación en las explicaciones de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por fraseologismos**

Ahora ofrezco en la Figura 7 los resultados obtenidos en la categoría 'desambiguación' en los chistes lingüísticos con fraseologismos:

**Figura 7 Desambiguación en explicaciones de chistes lingüísticos con ambigüedad generada por fraseologismos**




Como lo muestra la gráfica, para la categoría 'desambiguación' sí hay un proceso evidente de desarrollo entre los grupos de ambas escuelas puesto que el número de explicaciones en las que los niños no desambiguan se reduce entre los niños de 3º y 6º. En este caso, como en los anteriores, la escuela rural presenta un proceso de cambio más pronunciado; mientras que en la escuela urbana, el proceso se revela sutil.

Propongo ahora la revisión de las explicaciones en (16)-(19), donde presento datos de cada grupo de las escuelas participantes en mi estudio:

(16)[Chiste explicado: 9 "Los lentes para el sol"

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No ,son para mi!

Fraseologismo: *lentes para el sol*]

H2Tapa3: En que el niño llegó y :... le dijo al señor que, quería unos lentes... y el señor le dijo que no por... que: para él o para el sol... Y el niño dijo que no, que era para él.

Inv.: ¿Y: por qué ...tuvo que hacer esa aclaración el niño?

H2Tapa3: Para que:... ¿viera más?

Inv.: ¿Por qué el niño le tiene que aclarar que los lentes no son para el sol, que son para él?

H2Tapa3: E:h porqué el... el señor. pensó mal que... el niño pensó mal de que... era para el sol ¿no para él?

Inv.: Ajá.

H2Tapa3: Y: el... señor le dijo... que: eran para él pero para el sol para protegerse sus ojos.

En (16) la desambiguación provista por H2Tapa3 al chiste 9 "Los lentes para el sol" presenta la oposición entre el sentido composicional y el convencional del fraseologismo.

H2Tapa3 aborda el problema de la ambigüedad en el chiste desde su primera intervención, en donde hace un recuento de la anécdota. Ahí, después de la segunda pausa comienza a intercalar en su narración la intención explicativa, que viene marcada con el adverbio causal '*porque*' antes de proveer una primera interpretación, que parte al fraseologismo en sus componentes y establece el sentido relacionado con el guión [USUARIO]. La oposición con el sentido convencional del fraseologismo, correspondiente al guión [INSTRUMENTO], queda expresada en la última intervención '*Y: el... señor le dijo... que: eran para él pero para el sol para protegerse sus ojos*'. La oposición entre ambos sentidos comienza a establecerse en la tercera intervención de H2Tapa3, en donde afirma que '*el niño pensó mal*', y termina por redondearse en su última intervención con la conjunción adversativa '*pero'*, que introduce el guión [INSTRUMENTO].

En este caso el andamiaje provisto por el adulto con quien sucede el diálogo ayuda a que H2Tapa3 haga evidentes los dos sentidos que está atribuyéndole al chiste. En cambio en el triálogo con la otra pareja de 3º no hubo una expresión explícita del proceso de desambiguación por parte de los niños; aunque M1Tapa3 y H1Tapa3 lograron proveer los dos sentidos asignables al chiste 9 "Los lentes para el sol" mediante un andamiaje mixto que se construye en colaboración con las intervenciones de H1Tapa3 y mis preguntas.

Presento ahora el contraste con el grupo de 6º, en (17) donde M2Tapa6 y H2Tapa6 proveen una desambiguación al chiste 9 "Los lentes para el sol" pero con poca participación del adulto, haciendo un andamiaje más basado en las intervenciones que ellos mismos producen:

(17)[Chiste explicado: 9 "Los lentes para el sol",

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No ,son para mi!

Locución: *lentes para el sol*]

M2Tapa6: #1 *risa* ya le entendí #

H2Tapa6: #2 *risa* ya le entendí #

Inv.: A ver...

M2Tapa6: ¡Ése está fácil!

H2Tapa6: Que de. el señor dijo para el sol según para el sol para…

H2Tapa6: #1 que viera pa(ra) arriba... #

M2Tapa6: #2 Los lentes negros esos negros para... #

H2Tapa6: Ajá de negro fue que viera pa(ra) arriba para que ya no pudie. ¡se lastimara con el sol! Y el niño pensó que era para el sol de:... y: pero eran según para él, el niño pensó eso.

Inv.: ¿cómo para el sol?

H2Tapa6: Que pensó que eran... según se los iba a dar al sol pero eran para él.

La desambiguación en (17) parte de ambos niños, que entendieron el chiste al mismo tiempo. H2Tapa6 es quien comienza con su explicación, mediante la presentación del sentido ligado al guión [INSTRUMENTO], cuando dice: '*el señor dijo para el sol según para el sol para… que viera pa(ra) arriba*'. En el sentido expresado, se interpreta que el niño habla de los lentes como un instrumento que cumple una función. Y este mismo sentido es

el expresado por M2Tapa6 cuando, en esa pausa, aprovecha para intentar arrebatar el turno y ofrecer la explicación del chiste usando también el guión [INSTRUMENTO]. En la próxima intervención de H2Tapa6, comienza a esbozarse el otro guión, [USUARIO] cuando señala '*y el niño pensó que era para el sol de… y pero eran según para él, el niño pensó eso*'. Nótese que también aquí está la primera oposición marcada explícitamente mediante el uso de la conjunción adversativa '*pero*'. Después de esto, H2Tapa6 construye la desambiguación sin problemas, hasta llegar a trabajar clara y explícitamente con el significado composicional de la locución, el del guión [USUARIO], en su último turno.

En la escuela urbana, en cambio, la desambiguación se construye de manera distinta tal como puede verse en (18) y (19) a continuación:

(18) [Chiste explicado: 9 "Los lentes para el sol",

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No ,son para mi!

Locución: *lentes para el sol*]

M1Xala3: #1 ¡Ya le entendí:! #

H1Xala3: #2 ¡Yo yo yo yo yo! #

Inv.: A ver damos. Le damos chance a Vale. Que explique y ahorita tú.

M1Xala3: De que... e:l... opti. e:l optiquista le: le pregunta al niño "¿Es para el sol?" o sea para el sol de: del sol. Los lentes para el sol. #1 Y:... y él dice... #

H1Xala3: #2 Sí, esos que son negros. #

M1Xala3: Y él dice el niño, que no son para el sol, sino, para él.

Inv.: ¿M: hm? O sea... ¿Cómo que no son para el sol?

M1Xala3: O sea que... el s... e:h... el sol lo:... l:... el niño le pregunta que si el sol los... va a usar los lentes.

Inv.: ¿Y entonces Diego? ¿Tú que: quieres decir?

H1Xala3: Ah. eh. es que. se supone que el niño. quería unos lentes... para:... pus para él... pe.e:l y pues el doc. e:l de la óptica, le dice "¿para el sol?" O sea se refería, a esos lentes obscuros que usan para el sol para que no les... dé mucho y:... Pe.pero le entendió que para: el sol que para: dárselos los lentes al sol... pa' que: el sol se los ponga pues el niño... ¡eso entendió el niño! pero.pero dice. "No, son para mí"

En (18) M1Xala3 comienza su explicación en la segunda intervención que hace en el triálogo. Por el uso del verbo en singular en su pregunta '*¿Es para el sol?*' parece que está intentando desambiguar el chiste haciendo evidente el guión [USUARIO], que corresponde al significado composicional del fraseologismo. Esta interpretación se refuerza con la siguiente parte de la segunda intervención: '*o sea para el sol de del sol. Los lentes para el sol*'. Al parecer la construcción con la doble preposición 'el sol de del sol' tiene un valor pragmático, que desliga los constituyentes del fraseologismo y pretende establecer su función composicional, con lo que *el sol* adquiere una función agentiva.

Sin embargo, justo antes de que M1Xala3 termine su exposición, su compañero, H1Xala3, interviene apuntando hacia el sentido convencional, el correspondiente al guión [INSTRUMENTO]. Resulta interesante que a pesar de la interrupción, M1Xala3 persigue la idea que ha expresado desde el principio en las siguientes dos intervenciones que realiza. No hay un cambio de guión, por lo que agota la explicación del sentido composicional relativo al guión [USUARIO], que es el que le interesa marcar como importante para la comprensión del chiste: '*el niño le pregunta que si el sol los... va a usar los lentes'*.

Nótese, por otra parte, que H1Xala3 hace uso de los dos guiones en su explicación, y no sólo esto, sino que introduce la distinción con un elemento metalingüístico cuando afirma que el niño '*se refería*' a uno de los sentidos del chiste. Así, al hablar del guión [INSTRUMENTO], que abreva del sentido convencional del fraseologismo, H1Xala3 da una definición del concepto en cuestión: '*O sea se refería, a esos lentes obscuros que usan para el sol para que no les... dé mucho'*; además introduce la aclaración con el guión [USUARIO], que se opone a lo que acaba de definir, con la conjunción adversativa '*pero'* y el verbo epistémico '*entendió'* que contrasta y opone los sentidos convencional y composicional a los que él ha sido capaz de acceder para comprender el chiste: '*Pe.pero le entendió que para: el sol que para: dárselos los lentes al sol... pa' que: el sol se los ponga pues el niño... ¡eso entendió el niño!'*. De esta manera es como H1Xala3 presenta la desambiguación del chiste 9 "Los lentes para el sol".

En (18) se presenta una situación similar a la de (17) puesto que ambos niños han entendido el chiste 9 "Los lentes para el sol". La primera intervención en ambos ejemplos se configura entonces como una solicitud del turno para expresar su comprensión. Esta acción, que no es propiamente semántica sino pragmática, revela que tanto los niños de 3º

de la primaria urbana como los de 6º de la primaria rural, han logrado una cierta maestría en el manejo de los factores de toma de turno, que abordan con una atención crítica, buscando una conducta apropiada que se manifiesta en "increased sensitivity to discourse-based needs and constraints" (Berman, 2004b, p. 32).

Es también notoria la actitud de H1Xala3 en (18), quien intenta arrebatar el turno más de una vez aprovechando las pausas que hace M1Xala3, para demostrar que su explicación no está fundamentada en la que está proveyendo su compañera. Es decir, aunque no lo expresa con términos técnicos, H1Xala3 está consciente de que la participación de M1Xala3 podría considerarse como andamiaje para su propia explicación, e intenta rechazarlo. Es, quizás por esta razón que la explicación de H1Xala3 se vuelve un poco más estructurada y con menos pausas: ha tenido un poco más de tiempo para pensar y acomodar sus ideas que el que tuvo M1Xala3

Por otro lado, como hasta ahora ha sucedido en mis datos, la explicación de las niñas del grupo de 6º en la primaria urbana se conforma con la mínima cantidad de intervenciones y de andamiaje. En el caso que presento en (19) ni siquiera ha sido necesario que yo plantee la pregunta generadora. Inmediatamente después de haber escuchado el chiste 9 "Los lentes para el sol" en voz de M2Xala6, M1Xala6 comienza su explicación.

(19) [Chiste explicado: 9 "Los lentes para el sol",

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No ,son para mi!

Locución: *lentes para el sol*]

M1Xala6: Este: el chiste se refiere... a e. que el niño... este... quiere: ¡unos lentes!... de sol, yo supongo... pero: el señor que trabaja en la óptica le dije.le dice...¿Para el sol? Y el niño dice: ¡No, son para mí!... porque el niño piensa que: los lentes son para el so:l...

M2Xala6: *risa*

M1Xala6: O sea que:l ¡sol se los va a poner!... pero en realidad eran lentes de sol.

Véase que en (19) la única interrupción en la desambiguación que está elaborando M1Xala6 es la risa de su compañera. Y, si bien comienza explicando el guión [INSTRUMENTO] que corresponde al sentido convencional del fraseologismo, lo hace por medio de la expresión: '*unos lentes… de sol, yo supongo…*', que es igualmente válida para denominar las gafas, pero que no genera ambigüedad en el sentido en que se está usando en el chiste. M1Xala6 introduce la desambiguación con la conjunción adversativa '*pero'*, a la que sigue la utilización del fraseologismo con su sentido composicional, el correspondiente al guión [USUARIO]. Nótese que en esta primera intervención, la explicación es introducida por el verbo metalingüístico '*se refiere*' y acaba con una aclaración explícita de lo que ya ha esbozado: '*porque el niño piensa que los lentes son para el sol'.*

La segunda intervención de M1Xala6 consiste en una reformulación de lo ya dicho en una forma más sintética. En este caso, la niña comienza enunciando el sentido composicional: '*O sea que el ¡sol se los va a poner!*', para finalizar la explicación definitivamente con una frase que evidencia el sentido convencional de [INSTRUMENTO] que

también le ha asignado y con cuyo contraste elabora la desambiguación del chiste: '…*pero en realidad eran lentes de sol*'.

Tomando en cuenta que la explicación de M1Xala6 en (19) fue producida sin necesidad de requerirla, sino porque ella había entendido el mecanismo de la entrevista, en el grupo de 6º de la primaria urbana encuentro un manejo más competente de los factores lingüísticos de acomodación discursiva discutidos en párrafos anteriores, respecto de la ejecución mostrada por el resto de los grupos. Con esto no pretendo calificar negativamente la presencia de andamiaje en la construcción de las explicaciones que conforman el *corpus* de este trabajo, sino simplemente dar una idea del tipo de conductas esperables en un niño o una niña que han alcanzado la maestría en el manejo de sus recursos lingüísticos.

Nótese que en muchos momentos en los datos presentados hasta ahora, los niños establecen un diálogo entre ellos sin tomar en cuenta al adulto más allá de la pregunta generadora que les ha hecho (y en ocasiones ni siquiera se molestan en cederle el turno para que la pregunte). No quiere decir esto que ya no necesitan intervención del adulto, sino que las habilidades que han desarrollado les permiten evitarla.

Se cumple entonces lo que señalaba Tomasello acerca de la producción lingüística entendida como un acto social, quien entiende que "the product is a unique kind of cognitive representation that is not only intersubjective (involving both self and other), but also perspectival in the sense that the child understands that the same referent could have been indicated in some other way" (2003, p. 28).

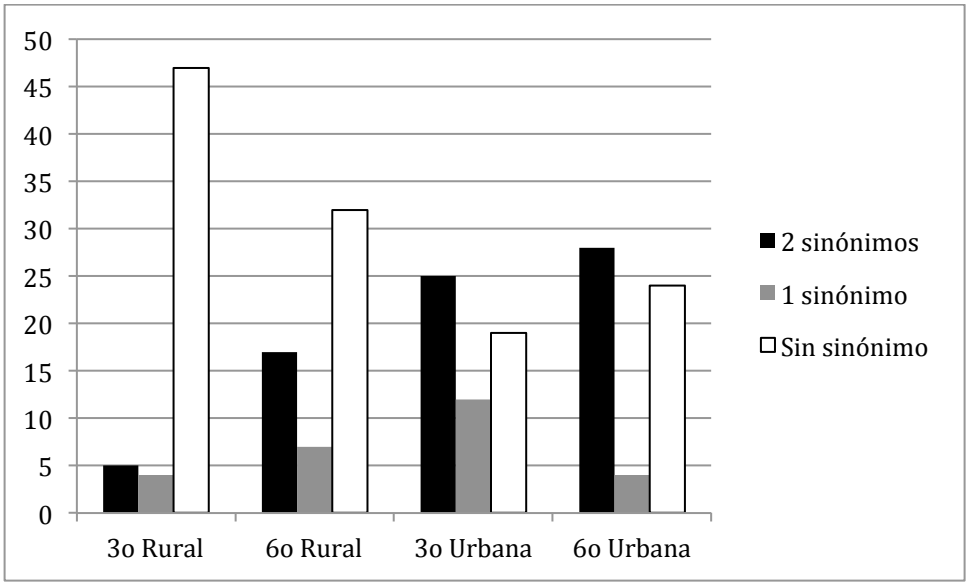
**Desambiguación en las explicaciones de los chistes lingüísticos mediante el uso de sinonimias**

Una de las habilidades lingüísticas esperables del desarrollo en los años escolares es un aumento en la disociación del significado y el significante cuando el niño manipula las palabras. Bajo la premisa de que algunos datos que interesan a "la dissociation signifiant-signifié sont celles concernant la manipulation des ambigüités et synonymies lexicales par l'enfant" (Gombert, 1990, p. 103), el trabajo desarrollado hasta ahora adquiere un interés específico en términos del desarrollo léxico-semántico; pues si los niños muestran un avance en el reconocimiento de la ambigüedad esto quiere decir que pueden admitir que una misma palabra puede designar más de un referente se ha ido desarrollando.

Por otro lado, si los niños muestran un progreso en la desambiguación de un discurso, ésta puede expresarse mediante el uso de sinonimias, que sólo ocurrirán si los niños han aprendido que un significado puede ser designado aleatoriamente mediante diferentes formas lingüísticas. De modo que el uso de sinonimias supondría una toma de conciencia de la arbitrariedad del signo lingüístico. En este apartado investigo en qué medida la desambiguación los chistes lingüísticos se lleva a cabo mediante la producción de sinonimias.

En los datos presentados en este capítulo he encontrado que una forma de resolver la ambigüedad léxica es por medio de la enunciación de pares sinonímicos que correspondan ya sea a uno o a ambos significados presentados por los elementos léxicos o los fraseologismos que la generan, tal como muestran los datos de la Figura 8:

**Figura 8 Utilización de sinonimia en desambiguaciones**




En la Figura 8 es posible ver el avance en la desambiguación de los niños mediante el uso de 2 sinónimos que den cuenta de cada uno de los resultados. Véase cómo en el grupo de 3º de la escuela rural la proporción de explicaciones que utilizan uno o dos sinónimos es casi la misma, mientras que en el grupo de 6º aquellas explicaciones que utilizan un sinónimo para cada sentido del fenómeno ambiguador se han incrementado hasta más del doble en relación con las que usan sólo un sinónimo.

Algo similar sucede entre el 3º y el 6º de la primaria urbana: mientras que en el grado inferior la relación es prácticamente de 2 a 1 entre las explicaciones que usan 2 sinónimos y uno, en 6º la distancia entre una y otra forma de uso de la sinonimia es mucho mayor. Puedo notar, entonces, una tendencia a usar sinónimos para desambiguar cada uno de los sentidos del chiste lingüístico conforme va sucediendo el desarrollo léxico-semántico infantil.

En mi muestra, el recurso de la utilización de frases sinonímicas para asignar los sentidos atribuibles al chiste lingüístico y para desambiguarlo cambia de forma, aunque no de función, durante los dos estadios estudiados. Así, en 3º es común encontrar que los sinónimos son usados sin más preámbulos, como parte de un recuento de la narración que se explicará; en cambio, en 6º este recurso se verá revestido por una estructura de reflexión metalingüística; tal como muestro a continuación en (20) y (21):

(20) [Chiste explicado: 1 "La computadora"

Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!
El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.
El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.
Palabra polisémica: *encendió*]

H2Xala3: Que... *risa* Que... le dijo primero... este dice... ¡Papito papito, mi hermanita encendió la computadora! ¡Que le prendió fuego! *risa* Luego le dice... el ni... y: este... el papá responde,

H2Xala3: #1 "Déjala hijit.t:o, #

M2Xala3: #2 "Déjala hijito, #

H2Xala3: Que. tu hermani:ta. #1 juegue, un ratito" #

M2Xala3: #2 Juegue un ratito #

H2Xala3: Y en. y como él incendió. Perdón, digo, encendió, pensó que era... de que la había prendido. Pero no. ¡Le: prendió fue. fuego!

Nótese que en (20) H2Xala3 presenta en su primera intervención una frase sinonímica inmediatamente después de ofrecer su recuento de la sección que contiene el elemento conector del chiste 1 "La computadora": '*¡Que le prendió fuego!*', con el fin de aclarar el sentido con el que estaba siendo utilizada la palabra polisémica '*encendió*'. Más adelante, en su último turno, provee el sinónimo '*incendió*' como en automático: '*y como él incendió. Perdón, digo, encendió'*, lo que lo obliga a hacer una corrección de su elección de palabra, evidenciando así un acto de acceso deliberado al léxico tal como los previstos por Gombert (1990).

Ahora bien, me parece importante hacer notar que el último sinónimo que provee H2Xala3 también tiene un uso ambiguo dentro de su discurso, puesto que afirma: '*pensó que era... de que la había prendido. Pero no. ¡Le: prendió fue. fuego!*', y en su expresión el primer enunciado en que ocupa el verbo 'prender' corresponde al guión [USO], mientras que el segundo activa el guión [DESTRUCCIÓN]. El presentado aquí es un ejemplo del tipo de reflexión presente en las explicaciones que los niños han dado acerca de los chistes utilizados.

Llama la atención que para dar cuenta del sentido correspondiente al guión [USO] (en el cual 'encender' es definible como 'echar a andar un aparato'), H2Xala3 utiliza un sinónimo que ya había utilizado en su primer turno, el verbo '*prender'*, pero con una diferencia: en esta ocasión el verbo no tiene un objeto que lo delimite semánticamente. Se establece así una distinción entre una y otra forma de sinonimia de acuerdo con la presencia o ausencia de su objeto, un aspecto que, siguiendo a Hopper y Thompson (1980) bien podría atribuírsele a los efectos de la gradualidad en la transitividad de los verbos, pero que

propongo para un futuro análisis de los datos que abunde más en el aspecto sintáctico de los mismos.

Si se tiene duda de que una situación similar sea posible en la escuela rural, dadas las diferencias encontradas entre ambas escuelas a lo largo de este trabajo, compárese este resultado también con (2), donde mostré el uso que puede llegar a hacer un alumno de 3º de los sinónimos en la explicación de una palabra polisémica. Se verá que también H2Tapa3 presenta el sinónimo '*incendiada'* sin mayor preámbulo, a pesar de lo cual la distinción de los dos distintos guiones [USO/DESTRUCCIÓN] a los que pertenecen las interpretaciones de cada uno de los sinónimos, es clara a nivel discursivo.

Por otra parte, en 6º encuentro una elaboración más sofisticada de las técnicas de presentación de los sinónimos desambiguadores, tal como muestro en (21) a continuación:

(21) [Chiste explicado: 2 "El camionero"

Una viejita le pregunta al camionero:

- ¿Cómo se puede llegar más rápido al cementerio?

Y el camionero le responde: -¡Póngase debajo de la rueda, señora!

Palabra polisémica: *llegar*]

M3Xala6: A:hm:... cuando:... la señora... bueno, la viejita le:, pregunta al camionero, que: cómo se puede llegar más rápido al cementerio. Y el camionero pensó que se refería a cómo:... ¡ay es que no sé cómo explicarlo! pero:... ¡la señora se refería así como:...! para. visita:r y el camionero le entendió así como... si. se. quisiera mori:r o algo así!

Nótese cómo M3Xala6, a pesar de los titubeos, presenta en (21) dos reformulaciones sinonímicas que expresan, cada una, uno de los guiones que se conjugan en el verbo 'llegar'[35] presente en el chiste 2 "El camionero": por un lado, el correspondiente al guión [TRAYECTO] cuando afirma que '*la señora se refería así como… para visitar*', en donde el significado del verbo '*llegar*', expresable como 'terminación de un movimiento' es sustituído por el sinónimo '*visitar*'; y por otro, el correspondiente al guión [FIN], cuando retoma la primera elaboración intentada en su turno al decir '*el camionero le entendió así como… si se quisiera morir o algo así*', en donde 'llegar' tiene el sentido de "durar hasta cierto momento o pasar por una etapa determinada dentro de un desarrollo" (DEM, 2016).

La elaboración resulta más sofisticada porque los sinónimos son presentados por M3Xala6 introduciéndolos con el verbo metalingüístico '*refería'* y el epistémico '*entendió*' que, tomados en conjunto, marcan una oposición clara entre el sentido previsto y el sentido realmente percibido. Añádase a esto que M3Xala6 la denominada como 'explicación' en el momento en que expresa: '*¡ay es que no sé cómo explicarlo!*'. Se entiende que, aunque en ningún momento hice explícito que debían proveer una explicación al chiste, M3Xala6 ha comprendido la tarea que se encuentran realizando ella y su compañera y le ha dado un nombre, acomodándose entonces al uso de las características que requiere el tipo de discurso en cuestión.

Para el caso de la escuela rural, de nuevo, recuérdese (4), en donde H2Tapa6 y M2Tapa6 presentan su desambiguación utilizando los sinónimos '*prendido*' y '*quemando*'

[35] Una prueba de que es el verbo es el que desencadena esta ambigüedad de interpretaciones se encuentra en que la sustitución por "visitar" como en "visitar el cementerio" no causa ambigüedad. Aunque podría parecer que el chiste tiene ambigüedad generada por fraseologismo, la frase "llegar al cementerio" no tiene sentido idiomático, y tampoco tiene fijación, que son las dos características de los fraseologismos tal como han sido descritos en esta investigación.

como equivalentes al verbo 'encender'. Si bien, en la escuela rural no encuentro un uso de términos metalingüísticos, sí existe esta diferencia entre los niños de 3º y 6º de presentar con una mayor claridad los sinónimos que intervienen en la desambiguación de los chistes explicados.

Por otro lado, en los chistes con fraseologismos, también se presenta la utilización de los sinónimos para proveer una desambiguación, tal como lo muestran los ejemplos en (22) - (25) a continuación:

(22) [Chiste explicado: 13 "El jugador de futbol"

Un famoso jugador de futbol está a punto de salir de los vestidores hacia la cancha.

-¡Espera, Cuauhtémoc! – le dice el entrenador- ¿Qué no vas a bañarte antes de salir a la cancha?

-No. Voy a jugar sucio.

Colocación: *jugar sucio*]

M1Tapa3: #1 No, voy a jugar sucio. #

H1Tapa3: #2 ¡Ah, ya vi!! #

Inv.: ¿Dónde está el chiste?

M1Tapa3: ¿A donde le dice que se bañe?

Inv.: ¿Por qué?

M1Tapa3: M: jugar sucio #1 ¿porque no juegue sucio? #

H1Tapa3: #2 Porque # es que: se va a bañar para que no juegue sucio.

Inv.: ¿Y eso qué?

H1Tapa3: Que no esté sucio. no que no juegue en el partido sucio.

Inv.: ¿Qué es jugar sucio?

H1Tapa3: Cuando: juegan sucio es cuando, se tiran así pero cuando. el se refería a que: se iba a bañar para que no jugara sucio así.

M1Tapa3: Que no

Inv.: ¿Que no qué?

M1Tapa3: Que no jugara sucio dice su ropa.

H1Tapa3: Del cuerpo.

En (22) se encuentra en el primer turno la designación de una de las partes estructuralmente importantes del chiste 13 "El jugador de futbol". En este caso, se trata del conector '*No, voy a jugar sucio*', que funciona al mismo tiempo como línea de quiebre. Esta intervención por parte de M1Tapa3 coincide con el anuncio de H1Tapa3 quien dice haber comprendido el chiste al mismo tiempo que la intervención de su compañera. La siguiente parte que M1Tapa3 pone en relieve, en su segunda intervención, es el disyuntor '*¿A donde le dice que se bañe?*', que activa el guión [ASEO] dentro de su procesamiento del sentido del chiste. Se muestra así, en M1Tapa3, un afán por dilucidar el sentido del chiste aunque aparentemente sólo es capaz de hacerlo evidente mediante la repetición de los fragmentos que le han parecido relevantes para su comprensión.

Es en la tercera intervención de M1Tapa3, en donde ella establece la razón por la que el jugador debería bañarse, utilizando la oración '*porque no juegue sucio*', cuyo último constituyente es una variación del fraseologismo original que hace referencia explícita al guión [ASEO], correspondiente al sentido composicional del fraseologismo. Inmediatamente después toma la palabra H1Tapa3, quien sobrepone así su intervención a la de su compañera para elaborar más la idea propuesta al afirmar '*#2 Porque # es que: se va a*

*bañar para que no juegue sucio.*'. Queda así establecido que ambos niños han percibido el sentido composicional del fraseologismo, y son capaces de presentar variaciones del mismo para hacerlo evidente.

Tal como puede verificarse, en (22) se presenta un par de explicaciones por parte de los niños participantes en el triálogo. Por un lado, la explicación de M1Tapa3 se va configurando a través de los turnos del triálogo y casi exclusivamente como respuesta a las preguntas planteadas por el adulto, que provee un andamiaje que da por resultado la configuración tan especial que reviste esta explicación.

Por otro lado, la explicación de H1Tapa3 resulta más cohesionada. Si bien también se configura con base en las respuestas dadas al adulto, hay intervenciones que resultan altamente reveladoras; especialmente el momento en que H1Tapa3 hace explícita la existencia de los dos sentidos que se contraponen en el chiste mediante expresiones sinonímicas: '*que no esté sucio, no que no juegue en el partido sucio*' es un enunciado que presenta los guiones [ASEO/TRAMPA] como opuestos entre sí en la interpretación del sentido del fraseologismo. Más adelante, en su cuarta intervención, después de una pregunta específica del investigador, H1Tapa3 hace explícitos en un mismo enunciado ambos sentidos del fraseologismo en el chiste; tanto el convencional como el composicional, al explicar: '*Cuando: juegan sucio es cuando, se tiran así pero cuando. el se refería a que: se iba a bañar para que no jugara sucio así'*.

En las explicaciones de los niños de 6º de la primaria rural hay también uso de sinónimos para desambiguar. Esto es lo que muestro en (23):

(23) [Chiste explicado: 13 "El jugador de futbol"

Un famoso jugador de futbol está a punto de salir de los vestidores hacia la cancha.

-¡Espera, Cuauhtémoc! – le dice el entrenador- ¿Qué no vas a bañarte antes de salir a la cancha?

-No. Voy a jugar sucio.

Colocación: *jugar sucio*]

M2Tapa6: ¡Yo sí lo entendí!

Inv.: ¿sí?

H2Tapa6: ¡Que: ya lo diga ella!

M2Tapa6: A ver que este:... que: le dijo e:el entrenador le dijo que...que: se bañara porque estaba sucio pero... en sucio así de mugre.

Inv.: M: hm

M2Tapa6: Y e: y Cuauhtémoc entendió: que. que va a jugar. que va. i:r y va a sali:r a jugar sucio o sea que iba a hacer trampa de eso. *risa*

En (23) es M2Tapa6 quien logrará explicar satisfactoriamente el chiste 13 "El jugador de futbol" proveyendo una desambiguación. Ella presenta el sentido composicional de la colocación, correspondiente al guión [ASEO], con la expresión sinonímica '*en sucio así de mugre'*; y en la última intervención presenta el guión [TRAMPA], que ha explicado utilizando una frase sinonímica sin cualidades ambiguas: '*que iba a hacer trampa*'.

M2Tapa6 introduce el contraste entre los dos guiones que se oponen, [ASEO/TRAMPA], utilizando en su última intervención un verbo epistémico, '*entendió'*, con el que explica el estado mental de uno de los personajes. Aunque al adulto le puede parecer un logro menor, en esta explicación se muestra que los niños en edad escolar pueden dar

cuenta de lo que ellos perciben como las intenciones, pensamientos y emociones de otros en su discurso haciendo uso de verbos especializados para ello.

Nótese también que para enunciar su explicación, M2Tapa6 no requiere andamiaje por parte mía o de su compañero. La pausa que ha hecho entre una intervención y otra al momento de estar explicando parece servirle para verificar que el canal de comunicación sigue abierto, pues luego de mi respuesta interjectiva ella reanuda su explicación.

Presento ahora una muestra de la labor explicativa de los alumnos de 3º de la escuela urbana en (24), en donde los niños dan cuenta de su comprensión del chiste 13 "El jugador de futbol" usando sinonimias:

(24) [Chiste explicado: 13 ·"El jugador de futbol"

Un famoso jugador de futbol está a punto de salir de los vestidores hacia la cancha.
-¡Espera, Cuauhtémoc! – le dice el entrenador- ¿Qué no vas a bañarte antes de salir a la cancha?
-No. Voy a jugar sucio.
Colocación: *jugar sucio*]

H2Xala3: O sea, él se refería, que: él iba a jugar... sucio i:b... él iba a jugar... sucio... puede ser de:... jugar... mal... #1 cot... o sea... patear los penaltis penaltis puros penaltis #

M2Xala3: #2 jugar... ajá, patear, ajá # patear y: hacer pesado... o... jugar sucio de... ¡no bañarse!

H2Xala3: Ajá. O sea, todo sucio.

En (24) El sentido indicado por H2Xala3 al afirmar que jugar sucio '*puede ser de:... jugar... mal'* es el que corresponde al uso convencional del fraseologismo '*jugar sucio'*,

expresión del guión [TRAMPA], pues, de acuerdo con la concepción mostrada por H2Xala3, se juega sucio cuando en la cancha se genera un penalti. En esta primera intervención el verbo 'se refería' marca el inicio de la intención explicativa del niño, aunque es la frase verbal '*puede ser de…'* la que en efecto introduce la expresión sinonímica *'jugar mal'*, que el niño ofrece como primera parte de la desambiguación.

Además, M2Xala3 retoma esta idea y provee otro sinónimo: '*y hacer pesado'*, que da cuenta de su comprensión del guión [TRAMPA]. Aunado a esto, decide presentar una aclaración y aportar el sentido composicional de la colocación, correspondiente al guión [ASEO], mediante la sinonimia introducida por el fraseologismo al afirmar: '*o jugar sucio de… ¡no bañarse!*'. Esta expresión es suscrita por su compañero en el turno final de la discusión cuando expresa su aprobación aportando aún otra expresión sinonímica a 'no bañarse' que retoma una parte de la colocación original, en la última intervención del triálogo: '*Ajá. O sea, todo sucio*'.

Por último, presento en (25) una muestra del trabajo desambiguador de las niñas de 6º de la escuela primaria. Se notará aquí la influencia sutil entre compañeras en la intervención que hace M2Xala6 aprovechando la pausa que hace la otra participante mientras se encuentra explicando el chiste 13 "El jugador de futbol":

(25) [Chiste explicado: 13 "El jugador de futbol"

Un famoso jugador de futbol está a punto de salir de los vestidores hacia la cancha.

-¡Espera, Cuauhtémoc! – le dice el entrenador- ¿Qué no vas a bañarte antes de salir a la cancha?

-No. Voy a jugar sucio.

Colocación: *jugar sucio*]

M1Xala6: Que el jugado::r... no se bañó:... antes de: empezar un

partido: y entonces su entrenado:r... ¡quería que se bañara!... pero::... este:...el futbal... el futbo:...e:l ¡futbo:lista!, le dijo: que no: que iba a jugar ¡sucio! a lo que se refería... es que: iba a juga:r pues... iba a juga:r...#1 ¡apesto:so! #

M2Xala6: #2 con trampa #

M1Xala6: ¡Sucio:'o'o!... creo que sí se refería a eso ¿no?... O: se refería a que iba a juga:r, con trampa y todo eso

M2Xala6: Bueno es que:...siento... sien.siento que jugar sucio: es: de, dos formas. Una de jugar sucio si.sin bañarse, y otro también le dicen que: sucio cuando: hace trampas hace muchas cosas, sí.

En (25) M1Xala6 presenta un recuento del chiste antes de introducir su labor desambiguadora mediante la expresión metalingüística '*a lo que se refería…*', que precede a la explicación definitiva del guión [ASEO] mediante el uso de una expresión sinonímica: '*es que: iba a juga:r pues... iba a juga:r...#1 ¡apesto:so! #'.*

Es importante señalar que el titubeo de M1Xala6 al final de su intervención da pie a que M2Xala6 tome la palabra para proponer, al mismo tiempo que M1Xala6, una desambiguación propia. En esta breve intervención M2Xala6 presenta el complemento que considera necesario para terminar el argumento de su compañera: '*con trampa*', que es una sinonimia adecuada para introducir la interpretación del guión [TRAMPA].

Le toma a M1Xala6 un momento darse cuenta de que la intervención de su compañera ha revelado otra posibilidad que ella no ha considerado hasta este momento y es

en el siguiente turno que la expresa. Esto se hace notorio debido a la duda expresada con la frase: '*creo que sí se refería a eso ¿no?...*' a la que le sigue una revaloración de la explicación dada, en la que M1Xala6 presenta ahora mediante la repetición de esta sinonimia el sentido convencional ligado al guión [TRAMPA], que se le había escapado: '*O: se refería a que iba a juga:r, con trampa y todo eso*' Se construye así un interesante caso de andamiaje infantil.

Cierra el triálogo la intervención de M2Xala6, quien hace una explicación en sus propios términos. Contrario a lo que sucede con la explicación provista por M1Xala6, esta segunda explicación no posee tantas pausas y resulta más cohesionada como discurso explicativo. Ahí, M2Xala6 hace evidente que entiende que la colocación tiene dos interpretaciones posibles por lo que ve la necesidad de introducir su explicación con un elemento aclarativo: '*Bueno es que:...siento... sien.siento que jugar sucio: es: de, dos formas*'. En su intervención están, pues, articulados ambos sentidos y por lo tanto ambos guiones. Primero el guión [ASEO] , que es revelado con la sinonimia: '*Una de jugar sucio si.sin bañarse*', y posteriormente el guión [TRAMPA] , que es explicado con la expresión sinonímica '*cuando: hace trampas hace muchas cosas, sí*'.

Se cumple entonces lo que señalaba Tomasello acerca de la producción lingüística entendida como un acto social, en donde "the product is a unique kind of cognitive representation that is not only intersubjective (involving both self and other), but also perspectival in the sense that the child understands that the same referent could have been indicated in some other way" (2003, p. 28).

Tal como ya lo he dicho, la utilización de sinonimias mostró un desarrollo de los grados escolares menores a los mayores. El uso de sinonimias es uno de los mecanismos de

desambiguación que posee la infancia; este acceso deliberado al léxico ha presentado, en mi muestra, una evolución rastreable mediante claves lingüísticas y metalingüísticas. Recuérdese una vez más que encontrar sinónimos y frases sinonímicas que desambigüen muestra un tipo de actividad reflexiva sobre la lengua.

De modo que el análisis de las expresiones sinonímicas utilizadas por los niños en sus explicaciones a los chistes lingüísticos generadores del *corpus* ha resultado en la posibilidad de observar el desarrollo de habilidades de reflexión sobre la lengua en mi muestra tales como: el control el acceso deliberado al léxico, a las frases y la segmentación léxica de los niños.

Una vez que se ha hecho evidente, en las figuras y ejemplos presentados, el tipo de brecha que existe entre los alumnos de 3º y 6º de cada una de las primarias, compruebo que las diferencias entre grados son más acentuadas en la primaria rural que en la urbana. Dado que este patrón se mantuvo constante en todas las categorías analizadas, sería factible ahora considerar que estas diferencias están determinadas por las condiciones sociales de cada uno de los entornos investigados. Por ello dedico el siguiente capítulo a terminar de dar cuenta de los aspectos cognitivos y sociales de los datos de mi corpus, de manera que sea posible establecer una mejor descripción del desarrollo aquí estudiado.

# CAPÍTULO 5

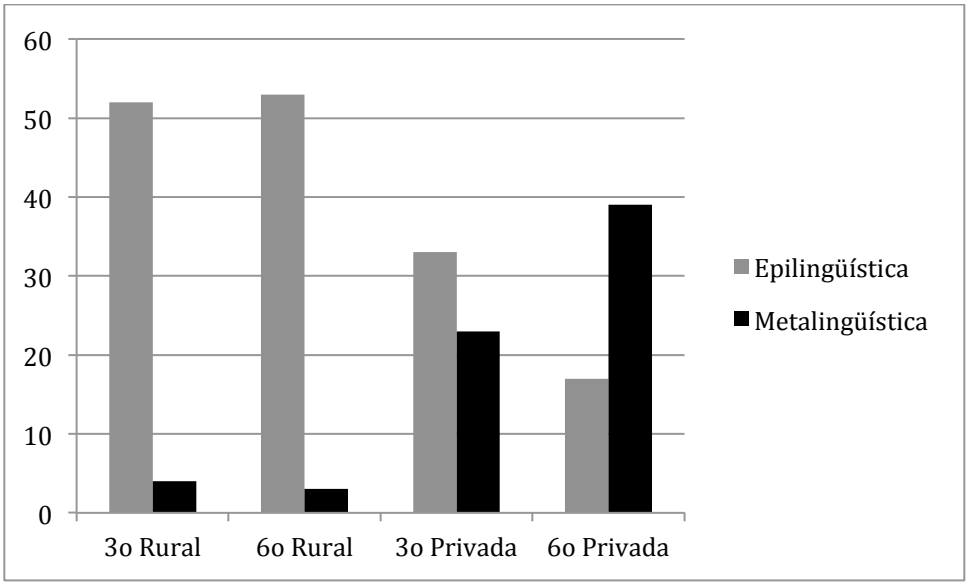
# ANÁLISIS DE LAS FORMAS COGNITIVAS Y SOCIALES DE LA EXPLICACIÓN

En este capítulo presento el análisis de las formas cognitivas y sociales que se expresan en las explicaciones infantiles a los chistes lingüísticos utilizados en este estudio. En la primera parte analizo las habilidades de reflexión sobre la lengua puestas en juego en las entrevistas; en la segunda parte analizo la presencia que tiene el andamiaje en la construcción de las respuestas infantiles. Cada una de las secciones de este capítulo pretende ofrecer una descripción de cómo se expresan los ámbitos cognitivo y social, respectivamente, en el desarrollo lingüístico infantil en los años escolares

## LAS HABILIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA EN LA EXPLICACIÓN DEL CHISTE LINGÜÍSTICO

Parte del trabajo de explicación realizado por los participantes de mi estudio ha requerido la puesta en juego de sus habilidades de reflexión sobre la lengua para dar cuenta de su reconocimiento de la ambigüedad de los chistes lingüísticos presentados. Tal como ya establecí en el capítulo 3, el análisis de los datos considera la identificación de los dos tipos de habilidades reflexivas sobre la lengua que los niños ponen en juego al momento de realizar la explicación de los chistes presentados: las habilidades epilingüísticas y las metalingüísticas. La Figura 9 da cuenta de los resultados obtenidos:

**Figura 9 Tipo de habilidad de reflexión sobre la lengua utilizada en las explicaciones a los chistes lingüísticos**




Tal como es evidente en la gráfica presentada en la Figura 9, los participantes en mi estudio han puesto en juego mayoritariamente habilidades epilingüísticas al momento de generar sus explicaciones. Es sólo en la escuela urbana en donde la diferencia entre el grupo de 3º y 6º comienza a revelar, en el grado, superior un uso sistemático de las habilidades metalingüísticas de las participantes.

Ahora bien, el hecho de que las habilidades de reflexión sobre la lengua se presentan como habilidades epilingüísticas, que no rebasan el ámbito comunicativo de los niños, en la escuela rural revela que el medio social en el que se han producido las explicaciones es distinto al de los niños de la escuela urbana.

Sin embargo, dada la naturaleza de los chistes lingüísticos utilizados, en este apartado será necesario distinguir entre habilidades del ámbito de reflexión léxica y habilidades del ámbito de reflexión semántica, tal como se planteó en el Capítulo 3. De

modo que en este capítulo entenderé por habilidades de reflexión léxica todas aquellas que revelen la presencia de una reflexión epilingüística o metalingüística en las explicaciones que los niños hacen a los chistes cuya ambigüedad ha sido generada por un elemento léxico; y clasificaré como habilidades de reflexión semántica todas aquellas que constituyan una reflexión epilingüística o metalingüística en las explicaciones que los niños han hecho a los chistes cuya ambigüedad ha sido generada por fraseologismos.

**Las habilidades de reflexión léxica en los años escolares**

En términos de Gombert (1990, pp. 111 y ss.) las habilidades de reflexión léxica están relacionadas con el proceso cognitivo que lleva a los niños desde distinguir entre la palabra y su referente hasta lograr la distinción entre forma lingüística y contenido, o significante y significado. Como se ha podido ver de manera general en la Figura 9, las reflexiones de los participantes de mi estudio son mayormente epilingüísticas, sin embargo resulta interesante hacer la distinción entre cuáles de estas pertenecen al dominio de reflexión léxica y cuáles al de la reflexión semántica. Por ello muestro a continuación ejemplos de las habilidades de reflexión léxicas expresadas en las explicaciones de los niños a los chistes lingüísticos cuya ambigüedad es generada por una palabra polisémica u homonímica.

Muestro, en (26) un ejemplo de las habilidades epilingüísticas de reflexión léxica desplegadas por los niños de 3º de la escuela rural en su trabajo con el chiste 3 “Pepito y el jardín”:

(26)[Chiste explicado: 3 “Pepito y el jardín”

La maestra le pregunta a Pepito:

-¿A dónde van las hormigas después del jardín?

Y Pepito le responde: ¡A la primaria!

Palabra homonímica: *jardín*.]

H2Tapa3: Donde: la maestra le preguntó a Pepito que dónde iban las hormigas, después del jardín... ¿A: la primaria?

Inv.: Pero después del jardín... ¿Qué quería, la: maestra saber?

H2Tapa3: ¿Que a dónde iban las hormigas?

Inv.: M: hm.

H2Tapa3: ¿A: la primaria?

Inv.: ¿Y es una buena respuesta la de Pepito?

H2Tapa3: M:... Sí:.

Inv.: ¿Por qué?

H2Tapa3: Porque después del kínder va a: la primaria.

Inv.: ¿Y hay otra respuesta posible para esa:, pregunta?

H2Tapa3: No:.

Inv.: ¿No? ¿A dónde van las hormigas después del jardín?

M2Tapa3: ¡A su casa!

H2Tapa3: *risa*

Inv.: ¿A su casa?

H2Tapa3: *risa* Sí.

M2Tapa3: A comer algo.

Inv.: ¿M:?

M2Tapa3: A su casa:.

Inv.: A su casa, van caminando a su casa... okey. Y e:sa... ¿y entonces qué j. en qué jardín estás pensando cuando me dices a su casa?

H2Tapa3: M:... (6 s)

Inv.: ¿Qué jardín te imaginas?

H2Tapa3: (6 s) ¿Jardín de hormiguitas?

Inv.: ¿Cuál es el jardín de hormiguitas?

M2Tapa3: #1 *risa* #

H2Tapa3: #2 *risa* # (2 s) M:

Inv.: (3 s) ¿No?... A ver, Éste... bien.

Nótese cómo en (26) H2Tapa3 comienza haciendo un recuento del chiste, y cuando se le pide verificar su respuesta, en su quinta intervención afirma: "*Porque después del kínder va a la primaria*", lo que revela que ha asignado satisfactoriamente el guión [INSTITUCIÓN] al chiste 3, pero no ha asignado el guión opuesto. Ahora bien, el cambio de la palabra *jardín* por su sinónimo *kínder* revela las habilidades de reflexión sobre la lengua en un nivel epilingüístico: H2Tapa3 no ha ofrecido una reflexión completa del fenómeno de polisemia al que se enfrenta pero ha sido capaz de ofrecer un sinónimo que explica el sentido que le ha asignado al chiste, haciendo uso de este modo de sus habilidades de acceso deliberado al léxico.

Presento un ejemplo del uso de las habilidades epilingüísticas de reflexión sobre la lengua de los niños de 6º de la primaria rural para su comparación con (26), expresado en (27) a continuación:

(27)[Chiste explicado: 3 “Pepito y el jardín”

La maestra le pregunta a Pepito:

-¿A dónde van las hormigas después del jardín?

Y Pepito le responde: ¡A la primaria!

Palabra homonímica: *jardín.*]

H2Tapa6: Que Pepito entendió que:... este e:: que según iban a un jardín de niños pero el Pepito respondió que después del jardín de niños iban a la primaria... no que iban a otro lugar *risa* las hormigas

Inv.: y: ok eso fue lo que entendió Pepito y que. y: ¿en dónde está el chiste entonces?

M2Tapa6: ¡Yo no le entendí nada!

Inv.: ¿No?

H2Tapa6: M: no: le encuentra el chiste.

Inv.: ¿Qué qué preguntaba la maestra?

H2Tapa6: #1 ¿A dónde van las hormigas después del jardín? #

M2Tapa6: #2 ¿A dónde van las hormigas después del jardín? #

H2Tapa6: Y Pepito le responde "a la primaria".

Inv.: M: hm pero ¿qué...?

M2Tapa6: ¡A::h ya: le entendí!! que dijo. ah que las hormi. le dijo la mae:stra "¿A dó:nde van las hormigas después del jardín?" O sea que las hormigas lo.

como si fueran los niños adentro del jar. ahí en el jardín, y pepito le respondió "a la primaria, a la escuela".

Inv.: M: hm.

M2Tapa6: Eso yo le entendí.

Inv.: M: hm o sea por. ¿por qué jardín preguntó la maestra?

M2Tapa6: M: hm

Inv.: ¿Por cuál jardín? ¿Qué tipo de jardín?

H2Tapa6: El de la casa.

M2Tapa6: El de:... el de las:... el de la:... el jardín de la casa y Pepito entendió el jardín de la. de:l kinder, se puede decir.

En la primera intervención de H2Tapa6 en (27) se observa una reformulación del texto del chiste. Él recupera la idea expresada por el personaje de la maestra mediante el uso de un sinónimo, el fraseologismo *jardín de niños*. Esto revela que ha asignado al menos el guión [INSTITUCIÓN] al chiste, y queda abierta la posibilidad de la asignación de otro guión, que no se concreta por lo vago de su enunciado final: '*no que iban a otro lugar las hormigas'*. Sin embargo, un poco de andamiaje lo hace mencionar hacia su última intervención el sentido relacionado con el guión [ÁREA], aunque no podría decirse que estas formulaciones rebasan la esfera de lo comunicativo, por lo que decidí clasificarlas como epilingüísticas.

Véase ahora la tercera intervención de M2Tapa6, en donde afirma que ha entendido el chiste en el transcurso de la entrevista. Nótese cómo hace evidente dicha comprensión cuando dice: '*O sea que las hormigas lo. como si fueran los niños adentro del jar. ahí en el jardín*'. Esta explicación, que bajo los términos expresados en Gombert (1990, p. 120) es

una metáfora, revela la habilidad epilingüística de reflexión léxica que M2Tapa6 tiene para producir una metáfora como expresión de su comprensión del guión [institución] del chiste lingüístico.

El final de esa misma intervención de M2Tapa6 contiene un sinónimo que revela su acceso deliberado al léxico: *'y pepito le respondió "a la primaria, a la escuela"'*. La asignación del sinónimo 'la escuela' que viene a sustituir a 'la primaria' confirma no sólo la asignación del guión [INSTITUCIÓN] sino que da también muestra del tipo de habilidades epilingüísticas de reflexión léxica que ya habían mostrado sus compañeros de 3º.

Y después de un poco de andamiaje ofrece, en su última intervención, la explicación del otro guión que le asigna al chiste: '*el jardín de la casa y Pepito entendió el jardín de la. de:l kinder, se puede decir.*', en donde '*el jardín de la casa*', hace alusión al guión [ÁREA], y *'kínder*' propone otro sinónimo para el guión [INSTITUCIÓN]. En la parte final de esta última intervención resalta el uso del verbo 'decir' para marcar el acto de identificar los dos significados que ha provisto por medio de la asignación de dos formas lingüísticas sinonímicas que desambiguan la palabra homonímica sobre la cual gira el chiste 3 "Pepito y el jardín". Dicho verbo *dicendi* hace evidente que M2Tapa6 está en proceso de diferenciar las formas lingüísticas de su contenido, y está en vías de desarrollar sus habilidades metalingüísticas, aunque no podría afirmarse que ésta última expresión haya saltado la barrera de lo meramente comunicativo.

Contrastan estos datos con los de (28) y (29) que presento para ejemplificar las habilidades epilingüísticas de reflexión léxica en la escuela urbana. En (28) muestro una explicación de 3º, en donde es evidente este tipo de trabajo cognitivo:

(28)[Chiste explicado: 3 “Pepito y el jardín”

La maestra le pregunta a Pepito:

-¿A dónde van las hormigas después del jardín?

Y Pepito le responde: ¡A la primaria!

Palabra homonímica: *jardín*]

H1Xala3: Yo, es que la:... es que la maestra... es que como que:... que. que las hormigas pus van en el jardín de:l... ¡patio!... pero:... Pe.pito entendió que... que era e:l jardín de:

M1Xala3: ¡de niños!

H1Xala3: ¡jardín de niños!... entonces pus dice ¡A la primaria!

Inv.: Okey. ¿Sí?

M1Xala3: Yo le entendí que... que, ¿a dónde van las hormigas después de ir al jardín?... o sea que, la:... Pepito le:...le:... le entendió al jardín de niños. Y: Pepito le responde "Pues a la primaria" porque después, del jardín de niños va a la primaria

En (28) H1Xala3 presenta el guión [ÁREA] como primera alternativa de construcción de sentido cuando dice: ‘*es que como que:... que. que las hormigas pus van en el jardín de:l... ¡patio!*’, ya que parafrasea tanto las condiciones en las que debería suceder la acción como el homónimo ‘jardín’, cambiándolo por su sinónimo ‘patio’. En esta elección se muestra su acceso deliberado al léxico al hacer uso de la sinonimia léxica para dar cuenta de su comprensión. Esta habilidad epilingüística sigue en acción aún con la interrupción que provoca que M1Xala3 provea una especie de andamiaje al utilizar el

alargamiento final de la primera intervención de su compañero para tomar la palabra y completar el fraseologismo sinonímico 'jardín de niños', que hace evidente que ambos niños están asignando el guión [INSTITUCIÓN] a la construcción del otro sentido posible del chiste. El comentario final de M1Xala3 muestra su intento de reformular la explicación en sus propios términos, aunque en dicha intervención sólo se concentra en reafirmar la posibilidad del segundo guión asignado.

En (29) presento un ejemplo que no corresponde al chiste 3 "Pepito y el jardín" debido a que para éste chiste, ambas parejas de 6º de la primaria urbana mostraron usos de sus habilidades metalingüísticas de reflexión léxica. En cambio, presento otro chiste en donde una de ellas aún hace uso de sus habilidades epilingüísticas:

(29)[Chiste explicado: 4 "El pato viudo"

En el zoológico un niño le pregunta al guía de turistas:
-¿Qué pasa si un elefante se para en una pata?
Y el guía le responde: ¡El pato se queda viudo!
Palabra homonímica: *pata*]

M2Xala6: *risa*... Que:... Bueno, yo le entendí:... de que:...eh...Pepito... ah bueno, el niño.

Inv.: M: hm.

M2Xala6: Le preguntó al. a la guía que si: cómo. qué pasaría si se pa. si se c.caminar no.. si: se:

M1Xala6: #1 un elefante #

M2Xala6: #2 que. # Ajá. Se, parara en una pata... pero en una pata de su, pierna y eso... y: entonces... e:h... la guía le dijo que:... que el pat. que el pato se queda viudo porque ella le entendió... de que se subiera en una pata en un... ¡en un pato y no...!

M1Xala6: ¡En un pato pero hembra!

M2Xala6: ¡Ajá!

En (29) M2Xala6 tiene algunas dificultades para comenzar su explicación; pero una vez que ha tomado impulso en su tercera intervención, presenta la frase '*pero en una pata de su, pierna*', que establece el guión [MALABAR] mediante su acceso deliberado al léxico que le permite encontrar en 'pierna' el sinónimo adecuado para 'pata'. Una vez que ha establecido este primer sentido del chiste, prosigue con la paráfrasis de la narración e intenta una nueva sinonimia, que no resulta tan afortunada como la primera ya que el cambio de género que hace de 'pata' a 'pato' parece no satisfacerle como vía para la presentación del guión [ACCIDENTE]. Se hace entonces necesaria la intervención de M1Xala6, quien, a manera de comentario acerca del significado del sinónimo 'pato' añade especificando: '*¡En un pato pero hembra!*', con lo cual queda establecida la oposición de guiones y la construcción de los sentidos del chiste.

Tanto la asignación de sinonimias léxicas como los comentarios acerca del significado de las palabras observados en esta explicación al chiste 4 "El pato viudo" se constituyen como expresiones de las habilidades epilingüísticas de reflexión léxica que aún están operando en las participantes de 6º.

Ahora bien, contrario a lo que sucede en la escuela rural, en la escuela urbana sí se presenta un uso explícito de formas lingüísticas que reflejan el desarrollo de las habilidades metalingüísticas de reflexión léxica. Dichas formas incluyen no sólo el uso de verbos que designan acciones hechas sobre el lenguaje como objeto del pensamiento, sino la manipulación de las formas lingüísticas diferenciadas de su contenido.

Así, en (30), reproduzco de nuevo (14) como un ejemplo de las habilidades metalingüísticas de reflexión léxica de los participantes de 3º de la escuela urbana:

(30) [[Chiste explicado: 4 "El pato viudo"

En el zoológico un niño le pregunta al guía de turistas:

-¿Qué pasa si un elefante se para en una pata?

Y el guía le responde:

¡El pato se queda viudo!

Palabra homonímica: *pata*]

M1Xala3: De que:... un elefante: se para en una pata... y:... que... el pato se queda viudo porque... vi.l:o... que... que:... ¡ay ya no me acuerdo! ¡Es que no sé qué es viudo!

Inv.: Ah okey. A ver D...

H1Xala3: Mh. Viudo, e:s quedarse: o sea sin mujer que se murió o le pasó algo... y ahora, voy a explicar... que. un elefante se para en una pata o sea como los elefantes son gordos y pesados... en una pata... e.e:l... e:l niño... le: respondió... o sea en una pata de:l... ¡en una pata del pie!... pe.pero:... e.e:l

guía... entendió que una:... que.que una pata o sea de:... de:... de una:.... pata de una:... ¡ah!

M1Xala3: ¡De un pato!

H1Xala3: De un pato pero ¡mujer! y... y pus... y pus como están casados el pato y la pata... pus este... ¡pus el pato se queda viudo! ¡Se le murió su mujer! La *risa* lo: aplasta el elefante y ¡puj! ¡Se queda viudo! *risa*

Nótese cómo en (30), H1Xala3 aisla el elemento '*viudo*' y lo define para que su compañera entienda la explicación que va a proveer a continuación. Esta separación del elemento léxico y su tratamiento están revelando que ya ha comenzado en él un proceso de objetualización del lenguaje. Más adelante, cuando dice: '*y ahora, voy a explicar*', lo encontramos nombrando él mismo su intención discursiva. Esta acción revela su desarrollo metalingüístico porque no sólo ha aislado un elemento sino que ha etiquetado el tipo de discurso que producirá. Más adelante, llama la atención su uso del marcador discursivo '*o sea*' para introducir las definiciones del elemento léxico generador de ambigüedad. Este marcador aisla los elementos y sus definiciones del resto de su intención comunicativa, y los pone en un apartado especial que está revelando su reflexión acerca del lenguaje utilizado por el chiste 7 "Las llamas".

A continuación, para cerrar esta sección, presento en (31) un ejemplo de las habilidades metalingüísticas de reflexión léxica de las participantes de 6º de la escuela urbana: (31):

(31)[Chiste explicado: 3 “Pepito y el jardín”

La maestra le pregunta a Pepito:

-¿A dónde van las hormigas después del jardín?

Y Pepito le responde: ¡A la primaria!

Palabra homonímica: *jardín*]

M4Xala6: Lo.entendí lo de:l jardín y la primaria que se... ¡no entendí por qué el jardín!

M3Xala6: ¡Jardín de niños! ¡Preescolar!

M4Xala6: Sí pero ¡jardí:n!... ¡del otro sentido!... ¡jardín!

M3Xala6: ¡Ah yo tampoco!

Inv.: A ver, léelo otra vez.

M3Xala6: La maestra le pregunta a Pepito, "¿A dónde van las hormigas después del jarnín.jardín?" Y Pepito le responde "A la primaria"

Inv.: ¿Cuál es el otro sentido, de jardín?

M4Xala6: ¿Pa:sto? ¿Patio? ¡No sé!

Inv.: ¿Entonces a dónde van las hormigas después del jardín?

M4Xala6: (3 s) ¡No se:!

Inv.: A ver, ¿Cuáles son los sentidos de jardín según tú?

M4Xala6: ¡Jardín de niño:s!

Inv.: ¿O?

M4Xala6: Jardí::n... ¡de patio!

Inv.: Ajá. Y entonces ¿en dónde está el chiste?

M4Xala6: ¡No sé! *risa*

Inv.: *risa*

M4Xala6: ¡La maestra se re.fería al jardí:n...!

M3Xala6: ¡De patio!

Inv.: ¿De patio?

M4Xala6: A:já.

Inv.: Puede ser.

M4Xala6: Y Pepito se refería a:... jardí... a jardín de ¡preescolar!

M3Xala6: M::.

M4Xala6: ¡Ay no sé:!

El ejemplo en (31) muestra la construcción de los sentidos del chiste hecha por las niñas del grupo de 6º de la primaria urbana mediante el uso de sus habilidades metalingüísticas de reflexión léxica. En su primera intervención M4Xala6 asigna el guión [INSTITUCIÓN] cuando afirma: '*lo entendí lo del jardín y la primaria*'. Pero al final de esta primera intervención también afirma no haber entendido cuál es el otro sentido que puede asignársele al chiste, tal como lo aclara en su segunda intervención: '*sí pero ¡jardín… del otro sentido!... ¡jardín!*'. Esta expresión de M4Xala6 está dando cuenta de su trabajo cognitivo de construcción de los sentidos del chiste; revela que ella está consciente de las características de significación de los chistes y que es acerca de estas características que se está conduciendo la entrevista; también es una manifestación específica mediante el uso del lenguaje de las reflexiones en las que está inmersa para encontrarle sentido al chiste. Cuando, más adelante, le pido que enuncie los sentidos de *jardín*, responde ofreciendo primero el correspondiente al guión [INSTITUCIÓN] y posteriormente al guión [ÁREA].

Nótese que posteriormente M4Xala6 elabora la respuesta con un enunciado que ancla su reflexión en un quehacer metalingüístico: *'¡La maestra se re.fería al jardí:n...!*', y opone los sentidos con los que se construye el chiste haciendo evidente que cada uno de los personajes ha querido decir algo distinto mediante el uso del verbo *referir*. A pesar de la duda final y los titubeos, el triálogo deja ver con claridad la construcción del sentido del chiste y la utilización de las habilidades metalingüísticas de reflexión léxica de las niñas de 6º en la primaria urbana.

**Las habilidades de reflexión semántica en los años escolares**

Una vez que he presentado las habilidades de reflexión léxica, es necesario ejemplificar aquí las habilidades de reflexión semántica, que en términos de Gombert (1990, pp. 109) están relacionadas con la aceptación de las relaciones entre los elementos que constituyen una frase, lo que en esta tesis he llamado composicionalidad. Por ende, el proceso cognitivo que lleva a los niños a distinguir entre los distintos sentidos de un fraseologismo se expresa en sus explicaciones como una oposición entre el sentido composicional y el sentido convencional. Dicha expresión, cuando llega a hacerse está dando indicios de una disociación entre la forma lingüística y su contenido, lo cual apunta hacia el desarrollo de las habilidades metasemánticas en los niños.

Para observar el comportamiento de las habilidades epilingüísticas de reflexión semántica de los participantes de este estudio, propongo en principio en (32) y (33) ejemplos de su realización en los dos diferentes grados de la escuela rural:

(32)[Chiste explicado: 12 “El pie de atleta”

Era un hombre tan, pero tan tonto, que creía que llegaría a ser un buen deportista porque tenía pie de atleta.

Fraseologismo: *pie de atleta*]

M1Tapa3: ¿A donde dice que tenía pie de atleta? *risa*

Inv.: ¿Por qué?

H1Tapa3: ¡Porque era una medecina pa(ra) los pies!

Inv.: ¿Por qué?

M1Tapa3: Porque era::

H1Tapa3: Que iba a ser un: jugador porque tenía pie de atleta

La explicación construida en (32) por los participantes revela la identificación que M1Tapa3 hace del elemento generador de la ambigüedad. Sin embargo esta identificación por su parte no va más allá hacia la caracterización de este elemento como una entidad autónoma. Enseguida interviene H1Tapa3 para hacer un comentario sobre el fraseologismo que muestra que le ha asignado el sentido relacionado con el guión [ENFERMEDAD], que si bien no atina a definirlo con precisión desde el punto de vista adulto aún podría decirse que conserva la esencia del guión propuesto. Llama la atención la paráfrasis que H1Tapa3 presenta en la intervención final de (32): ‘*Que iba a ser un: jugador porque tenía pie de atleta*’ en donde la frase nominal ‘buen deportista’ es cambiada por el sinónimo ‘jugador’ que se encuentra más accesible en el registro coloquial y no en el de la lengua escrita que ha sido expresado en el chiste. Así, la explicación acaba siendo una paráfrasis del chiste y no se abunda más en ello.

En el grupo de 6º de la primaria rural las habilidades epilingüísticas de reflexión semántica se muestran tal como aparece en (33):

(33)[Chiste explicado: 11 "El vestido de flores"

Era una señora tan pero tan gorda que cuando quiso ponerse un vestido de flores se acabó la primavera.

Fraseologismo: *vestido de flores*]

H2Tapa6: ¡ah ya le entendí! ¡agarró todas las flores! *risa*

Inv.: #1 mm hm #

H2Tapa6: #2 o no? # yo digo que:... es eso

M2Tapa6: yo no le entendí

H2Tapa6: no no no *risa*

M2Tapa6: ¡(es)tás diciendo que sí y de ahí dices que no!

H2Tapa6: ¡cállese!

Inv.: #1 ¿qué le entendiste? dijiste este... que. ¿dónde está el chiste entonces? #

H2Tapa6: #2 no es que yo... yo pensé que era... *lee ininteligible* # es que agarró las flores para poner. hacerse un vestido y se lo puso ella yo pienso que era eso *risa*

Inv.: sí, ¿y los vestidos se hacen de flores?

H2Tapa6: no

Inv.: cuando dices

M2Tapa6: se hace de tela

H2Tapa6: es de tela

Inv.: ajá, un vestido de flores ¿de qué es?

M2Tapa6: mm ¿de tela? ah. un vestido de tela pero con flores... ¿no?

H2Tapa6: #1 un vestido de flores es con muchas florecitas #

M2Tapa6: #2 yo no le he entendido #

Inv.: ajá con muchas florecitas ¿pero las florecitas de qué son?

M2Tapa6: de... dibujo cai... cosido... me parece

En la primera intervención de H2Tapa6 hay una explicación acerca del sentido composicional del fraseologismo 'vestido de flores' que le asigna el guión [MATERIAL] de inmediato. Luego viene un intercambio entre los participantes que parece derivar en una discusión hasta que intervengo para volver a poner la atención sobre la cuestión medular, tras lo cual H2Tapa6 añade una narración extendida para reafirmar la explicación del guión que ya ha asignado. En dicha narración se muestran sus habilidades epilingüísticas de reflexión semántica ya que el sentido asignado ha pasado a formar parte de la narración extendida del chiste. En la intervención siguiente intento fomentar el triálogo para obtener la asignación del otro sentido del chiste y es M2Tapa6 quien responde explícitamente en esa dirección cuando dice '*se hace de tela*'. Ahí y en las intervenciones siguientes se muestra que ella es capaz de mencionar el sentido convencional del fraseologismo, que corresponde al guión [TÉCNICA] pero no le ha sido posible conectarlo con su funcionamiento dentro del chiste, dejando la explicación sin una desambiguación explícita.

Dado que en la escuela rural sólo encontré ocurrencias de las habilidades metalingüísticas de reflexión semántica en las explicaciones a los chistes cuya ambigüedad era generada por fraseologismos, presento en (34) uno de los pocos casos en los que los niños de 3º dieron indicios de este desarrollo:

(34)[Chiste explicado: 13 “El jugador de fútbol”

Un famoso jugador de futbol está a punto de salir de los vestidores hacia la cancha.

-¡Espera, Cuauhtémoc! –le dice el entrenador- ¿Qué no vas a bañarte antes de salir a la cancha?

-No. Voy a jugar sucio.

Fraseologismo: *jugar sucio*]

H2Tapa3: E:n que: un jugador se. salió de los vestidores pero. llegó Cuauhtemoc Blanco. y le dijo que:... se bañara y que no saliera a la cancha, ¿sucio?

M2Tapa3: Que iba a jugar sucio.

Inv. : ¿Y que qué? Que iba a jugar sucio. ¿Qué es jugar sucio?

M2Tapa3: Que 'tá chorreado.

H2Tapa3: O que haga trampa. Eso es también jugar sucio.

Inv. : Ah. Okey. ¿Y cómo iba a jugar sucio, Cuauhtemoc?

H2Tapa3: ¿Mugroso?

Inv. : M: ¿Y ahí está el chiste?

H2Tapa3: Sí.

En (34) la intervención de M2Tapa3 que retoma el conector del chiste, y mi pregunta generan el contexto adecuado para que H2Tapa3 muestre sus habilidades metalingüísticas de reflexión semántica que se hacen evidentes mediante la respuesta presentada en su segunda intervención: ‘*O que haga trampa. Eso es también jugar sucio*’, que se establece como una mención aislada del fraseologismo y de su definición. Nótese cómo esta intervención hace una distinción importante entre los dos guiones que están en competencia en el chiste y se presenta en forma de comentario al sentido del fraseologismo

presentado por M2Tapa3, cuya respuesta ha caracterizado el guión [ASEO]; mientras que la respuesta de H2Tapa3 da una definición del guión [TRAMPA].

Por otra parte, los ejemplos de (35) y (36) muestran, en datos de la escuela urbana, las habilidades epilingüísticas de la reflexión semántica reveladas en la comprensión de los chistes lingüísticos con ambigüedad generada por fraseologismos usados para esta investigación:

(35)[Chiste explicado: 8 "La crema para las arrugas"

Un hijo y una mamá están platicando:

-Mamá, ¿qué te untas en la cara? –dice el niño.

-Una crema para las arrugas – le responde la mamá.

-¡Pues debe ser muy buena porque cada día tienes más!

Fraseologismo: *crema para las arrugas*]

M2Xala3: El niño:... bueno es que su mamá haz de cuenta que ya estaba viejita... y el niño le preguntó a la mamá... lo que se estaba poniendo en la cara... y como: la mamá cada día tiene más arrugas... y según eso le ayuda para las arrugas, el niño le dijo, que sí servía porque el niño entendió, que. eso. le hacía que tuviera arrugas... y por eso le dijo que cada vez tenía más.

Inv. : Ajá pero... ¿para qué creen que sirve eso?

M2Xala3: ¿Para qué qué?

Inv. : ¿Para qué creen que es? ¿Para qué sirve?

M2Xala3: ¡Para quita:r las arrugas!

En la explicación del chiste 8 “la crema para las arrugas” en (35) M2Xala3 comienza por hacer evidente el guión [ENVEJECIMIENTO], al decir: ‘*bueno es que su mamá haz de cuenta que ya estaba viejita*’. Inmediatamente después introduce su contraste con el guión [MAQUILLAJE], cuando dice: ‘*y como: la mamá cada día tiene más arrugas... y según eso le ayuda para las arrugas’*, que intento reforzar mediante el andamiaje provisto con mi pregunta acerca de la utilidad de la crema, a la que responde ‘*¡Para quita:r las arrugas!*’. Esta explicación, aunque revela el proceso cognitivo de comprensión y contraste de los sentidos que M2Xala3 tiene del chiste, no rebasa la función comunicativa. Es decir, está anclada aún en una reproducción del discurso de los personajes del chiste, y en la narrativa presentada por el chiste 8 “La crema para las arrugas”.

Uno de los elementos que resultaron recurrentes en el *corpus* es la adjudicación de líneas de pensamiento a los personajes de los chistes para explicar los propios procesos de construcción de los sentidos del chiste por parte de los niños. Muestro un ejemplo en (36), en donde las niñas de 6º de la primaria urbana aún utilizan recursos epilingüísticos para dar cuenta de su reflexión sobre la lengua:

(36)[Chiste explicado: 8 “La crema para las arrugas”

Un hijo y una mamá están platicando:

-Mamá, ¿qué te untas en la cara? –dice el niño.

-Una crema para las arrugas – le responde la mamá.

-¡Pues debe

fraseologismo: *crema para las arrugas*]

M2Xala6: *risa* De que: el hijo:, bueno, le pregunta, a: su mamá... de que: qué se ponía en la cara... y e. y: la mamá le respondió que una crema para las

arrugas... porque la mamá p:ensaba que se le iban a quitar las arrugas. Y el hijo dijo que pues, que: entonces debe de ser muy buena porque:, con la crema le: salen más a:rrugas!

M1Xala6: O sea:... ¿Puedo decir algo?

Inv.: Ajá sí, puedes decir algo.

M1Xala6: Mmm... o sea que:... el niño piensa que:... la crema para las arrugas... hace que tenga más arrugas, ¡pero la mamá quería que se le quitaran las arrugas!

El diálogo en (36) muestra cómo M1Xala6 y M2Xala6 han reflexionado sobre la lengua pero aún no llegan a un uso sistemático de las habilidades metalingüísticas para dar cuenta de ello. En la intervención de M2Xala6 se encuentra la adjudicación de una línea de pensamiento para el personaje de la mamá como medio para dar la explicación del guión [MAQUILLAJE]: '*porque la mamá p:ensaba que se le iban a quitar las arrugas*', mientras que la presentación del guión [ENVEJECIMIENTO] se presenta como una paráfrasis de lo que ha dicho el personaje del hijo: '*Y el hijo dijo que pues, que: entonces debe de ser muy buena porque:, con la crema le: salen más a:rrugas!*'.

Por su parte, M1Xala6 también le adjudica líneas de pensamiento a los personajes. Cuando afirma que '*el niño piensa que:... la crema para las arrugas... hace que tenga más arrugas'*, introduce su explicación del guión [ENVEJECIMIENTO], y después, con la adversativa que produce presenta el guión [MAQUILLAJE]: '*¡pero la mamá quería que se le quitaran las arrugas!*'. Es evidente que esta otra explicación por parte de M1Xala6

tampoco da cuenta de la reflexión realizada mediante procesos metalingüísticos, sino epilingüísticos.

Por otra parte, la manifestación de las habilidades metalingüísticas de reflexión semántica en los niños de 3º de la escuela urbana está ejemplificada en (37):

(37)[Chiste explicado: 11 "El vestido de flores"

Era una señora tan pero tan gorda que cuando quiso ponerse un vestido de flores se acabó la primavera.

Fraseologismo: *vestido de flores*]

H2Xala3: Si se la puso... justamente cuando se había acabado la p.

M2Xala3: Un vestido de flores se refiere a que está decorado de flores y: aquí el chiste dice que se. estaba poniendo flor por flor.

H2Xala3: ¡A::h!

Inv.: E:h

H2Xala3: Sí.

M2Xala3: *risa* y entonces se acabó la primavera porque se acabó las flores.

En el ejemplo (37) nótese cómo M2Xala3 utiliza recursos metalingüísticos para dar cuenta de su reflexión. Primero, al hacer uso del verbo 'referir' con respecto al sentido que le asigna al fraseologismo *vestido de flores*, que corresponde al guión [TÉCNICA]; y posteriormente al hacer evidente el contenido del chiste mediante el verbo *decir*: '*aquí el chiste dice que se. estaba poniendo flor por flor*', que hace evidente la asignación de sentido que M2Xala3 ha hecho del guión [MATERIAL].

Para finalizar este apartado presento un ejemplo de las explicaciones que revelan habilidades metalingüísticas de reflexión semántica por parte de las niñas de 6º en (38):

(38)[Chiste explicado: 8 "La crema para las arrugas"

Un hijo y una mamá están platicando:

-Mamá, ¿qué te untas en la cara? –dice el niño.

-Una crema para las arrugas – le responde la mamá.

-¡Pues debe ser muy buena porque cada día tienes más!

Fraseologismo: *crema para las arrugas*]

M3Xala6: En que::... el niño entendió que la crema... hacía que...

M4Xala6: que salieran...

M3Xala6: ajá, te salieran arru:gas y:... y pues el otro sentido era que quitaba las arrugas. Así.

Las habilidades metalingüísticas de M3Xala6 se muestran en (38) cuando hace alusión explícita al sentido del fraseologismo en cuestión: '*y pues el otro sentido era que quitaba las arrugas'*; de esta manera, el comentario aísla el contenido de la forma lingüística y al presentar las dos posibilidades de sentido, asignables a los guiones [ENVEJECIMIENTO] y [MAQUILLAJE] respectivamente sin necesidad de recurrir a algún otro elemento narrativo, se hace evidente que el lenguaje se ha vuelto ya objeto del pensamiento. El uso del concepto 'sentido' en su explicación hace explícito el proceso cognitivo que ha llevado para construir la explicación del chiste que se entiende como una desambiguación.

Para el caso de los fraseologismos que aparecen en los chistes lingüísticos usados en esta investigación he dicho anteriormente que el éxito en la búsqueda de los sentidos confluyentes se basa en el conocimiento infantil de los valores sociales asignados a dichas expresiones. Esto es verdadero sólo en parte; pues al haber la necesidad de calcular uno de los sentidos como la suma del significado de las partes de la locución o de la colocación, se requiere un cierto dominio de una habilidad metaléxica que ha sido denominada por Gombert (1990, p. 89 y ss.) como 'segmentación léxica'. Esta habilidad es definible como "la capacité de l'enfant à segmenter des phrases, ou des suites de mots en mots" (*Id.*).

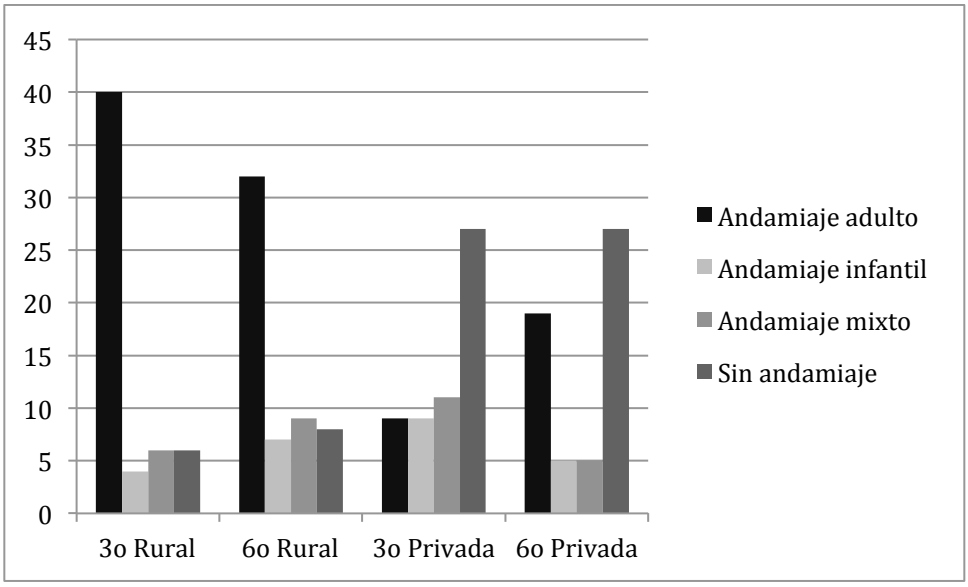
Podría contenderse aquí que la delimitación del concepto 'palabra' no se acaba de definir en el niño sino hasta terminados los años escolares, como bien lo reporta Gombert (1990, p. 122), y que por ello toda investigación debe tener cuidado de no mencionar términos como *palabra* o *frase* en su trato con los niños, para no crear respuestas parciales que alteren la fidelidad de los datos. Al respecto, ya he mencionado en el capítulo 3 que he sido muy cuidadoso en las entrevistas de no mencionar los términos señalados, de manera que los datos resultaran ser lo más fidedignos posible. Así, el problema que presentan los fraseologismos no fue hecho explícito para los participantes de este estudio en el momento de la entrevista.

## EL ANDAMIAJE EN LA EXPLICACIÓN DEL CHISTE LINGÜÍSTICO

El impacto de lo social en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños en los años escolares es observable mediante la presencia del andamiaje que usan para construir su

conocimiento. En esta sección presento el resultado del análisis de los datos con respecto a este rasgo en las explicaciones ofrecidas por los participantes. Tal como quedó establecido en el capítulo 3, para esta parte del análisis los datos eran clasificables en cuatro valores posibles: "andamiaje adulto", "andamiaje infantil", "andamiaje mixto" y "sin andamiaje", para dar cuenta de las diferentes cualidades de las que puede revestirse dicho fenómeno y así lograr una descripción de la incidencia del contexto social inmediato durante la producción lingüística infantil en los años escolares. La Figura 10 presenta los resultados obtenidos:

**Figura 10 Tipos de andamiaje en las explicaciones de los chistes lingüísticos**




En la Figura 10 puede observarse cómo los niños de 3º de la escuela rural recurren más al andamiaje adulto, mientras que dicha característica va decreciendo en los niños de 6º de la misma escuela, lo que podría estar mostrando un cambio en la dependencia que los niños presentan hacia el andamiaje que se presenta entre relaciones de poder asimétricas,

con una tendencia a preferir el andamiaje que viene de sus pares, con quienes la relación es de igual a igual. Nótese también que en términos de la ausencia de andamiaje, ambos grados son prácticamente idénticos.

Por otro lado, los datos de la escuela urbana se muestran también estables en cuanto a la presencia y ausencia de andamiaje. Si bien es cierto que las niñas de 6º ofrecieron menos respuestas que se ven influenciadas por el andamiaje de sus compañeros, no hay una tendencia evidente a reducir la influencia del andamiaje entre pares de acuerdo con el avance en el grado escolar; por lo que, al menos para este rubro, no es evidente el desarrollo lingüístico. Lo que, en cambio, sí parece evidente es una variación debida a cuestiones sociales, en la que los niños de la escuela urbana se presentan menos dependientes del andamiaje adulto.

Presento a continuación ejemplos de las explicaciones infantiles para dar cuenta de los diversos tipos de andamiaje representados en la gráfica. Para mantener la brevedad de la exposición, me limitaré a presentar un ejemplo de cada escuela con respecto a cada uno de los tipos de andamiaje. Así, en el ejemplo (39), muestro el trabajo de andamiaje adulto con los niños de la escuela rural:

(39)[Chiste explicado: 5 “El borrachito”

Un borrachito llega a su casa a las 4:45 de la mañana y su señora le dice:

-¿Ya viste? ¡Falta un cuarto para las cinco!

Y el borrachito le dice:

-¡Ya me cansé de que en esta casa siempre falte algo!

Verbo polisémico: *faltar*

M1Tapa6: *sonrisa* en "Ya me cansé de que en esta casa siempre falte algo"

Inv.: ¿Por qué?

M1Tapa6: M:: su mujer le reclama

Inv.: Su esposa le reclama, ¿Y qué es lo que le reclama?

M1Tapa6: De que llega a las... cuatro cuarenta y cinco de la mañana.

Inv.: Pero ¿cómo se lo reclama?

M1Tapa6: De que: ya vio de qué hora llegó a: su casa?

Inv.: ¿Y entonces por qué se enoja Él de que le reclamen?

M1Tapa6: Porque: siempre tiene que faltar algo * risa* en la casa... en su casa

Inv.: Y según: el borrachito, ¿qué es lo que falta en su casa?

M1Tapa6: Que su señora ya no le reclame?

En (39), M1Tapa6 aísla adecuadamente el punto de quiebre. Y es por medio del andamiaje adulto que proveo, que se muestra en el diálogo su comprensión de los guiones que construyen su sentido. Después de la segunda pregunta, la respuesta de la niña apunta hacia el guión [HORARIO]: '*De que llega a las... cuatro cuarenta y cinco de la mañana.*', y en la cuarta respuesta se revela su comprensión del guión [NECESIDAD]: '*Porque: siempre tiene que faltar algo * risa* en la casa... en su casa'*.

En (40) muestro la forma en la que trabajé con M4Xala6 para ayudarle a dar cuenta de su comprensión del chiste 5 "El borrachito":

(40)[Chiste explicado: 5 "El borrachito"

Un borrachito llega a su casa a las 4:45 de la mañana y su señora le dice:

-¿Ya viste? ¡Falta un cuarto para las cinco!

Y el borrachito le dice:

-¡Ya me cansé de que en esta casa siempre falte algo!

Verbo polisémico: *faltar*]

M4Xala6: (2 s) M::... (12 s) ¡sólo entendí que faltaba: un cuarto para... ¡a ver!... *chasquea los dedos* ¡No! No entendí

Inv.: ¿Qué fue, qué fue lo que pensaste cuando hiciste así los dedos?

M4Xala6: (3 s) Ah... que:... ¡Ay no sé:!

Inv.: ¡Di di di lo que piensas!

M4Xala6: Que la señora: se refería:... a:... a:... ¡a la hora del reloj!...¿no?

Inv. : Ajá.

M4Xala6: Y que el: borracho:... se: refería:... a que faltaba un cuarto para ¡las cinco!... ¡pero no sé para qué cinco!

Inv.: Para qué cinco. ¿Pero un cuarto cómo?

M4Xala6: un cuarto de un:: #1 habitación. #

M3Xala6: #2 recámara. #

Es sólo después de que le insisto a M4Xala6 que diga lo que ha pensado al chasquear los dedos, que provee una interpretación al chiste correspondiente con el guión [HORARIO]: '*Que la señora: se refería:... a:... a:... ¡a la hora del reloj!...¿no?*'. Y más adelante, continuando con la entrevista, provee el sentido correspondiente al guión [NECESIDAD]: '*un cuarto de un:: habitación.*'.

Con estos dos ejemplos muestro la influencia que tiene el andamiaje adulto sobre la exposición de los niños. Si bien es cierto que fue necesario ser muy cuidadoso para no influenciar demasiado la expresión infantil, también es cierto que el trabajo colaborativo

que se establece entre el niño y el adulto en las entrevistas presentadas ayuda a aclarar la manera en la que cada uno de los participantes ha ido construyendo el sentido del chiste.

Por otra parte, el andamiaje infantil, aunque fue menos común, también es un factor presente en las explicaciones del *corpus*. Éste se muestra en los ejemplos (41) y (42) en cada una de las escuelas:

(41)[Chiste explicado: 12 "El pie de atleta"

Era un hombre tan, pero tan tonto, que creía que llegaría a ser un buen deportista porque tenía pie de atleta.

fraseologismo: *pie de atleta*]

H2Tapa6: es que: n.e.él tenía hongos en los pies porque era el pie de atleta pero él pensaba que era tan buen jugador... tan buen jugador atleta así... pero tenía pie de atleta! *risa*

Inv. : ok sí ¿ya le entendiste?

M2Tapa6: ¡ahorita que dijo el Celes!

Inv. : *risa* ¡ahorita que dijo el Celes!

H2Tapa6: ¿no leíste?

Inv. : en eso está el chiste ¿no?

H2Tapa6: donde dice' era un hombre ta:n pero ta:n tonto que creía. llegar a ser un buen deportivo pero tenía pie de atleta ¿no entendiste lo último?

M2Tapa6: no, no le había entendido *risa*

Inv. : ¿no sabías qué era el pie de atleta?

M2Tapa6: ah ah ¡no! el pie de atleta sí sé! p(ue)s es puro hongo!

Inv. : mm

M2Tapa6: y se resecan los pie:s y todo eso

M2Tapa6: #1 y le sale como que: #

H2Tapa6: #2 y la piel #

M2Tapa6: muy... lo que... ¡cosas así:!... ¡esponjosas! algo: como:... así que se hace el cuero y se hace como:... ¡ay!... bolas de aire ¿no?

Inv. : ajá

M2Tapa6: algo así

En (41) es evidente la labor de explicación que hace H2Tapa6 y por medio de la cual M2Tapa6 llega a la comprensión del chiste. A pesar de que la primera intervención de H2Tapa6 sólo presenta el guión [ENFERMEDAD] con toda claridad cuando dice: '*es que: n.e.él tenía hongos en los pies porque era el pie de atleta'*, también presenta un esbozo de su reconocimiento del guión [CUALIDAD] hacia el final de su intervención. Es inmediatamente después de esta respuesta que M2Xala6 advierte que gracias a ella ha podido comprender el chiste. Cuando más adelante pregunto si ha habido una falta de comprensión por el desconocimiento de los significados del fraseologismo *pie de atleta*, M2Xala6 afirma que esa no ha sido la razón y comienza una explicación detallada de la enfermedad a la que se refiere el chiste.

Por otro lado, en la escuela urbana el andamiaje infantil, queda ejemplificado en (42) a continuación:

(42)[Chiste explicado: 12 "El pie de atleta"

Era un hombre tan, pero tan tonto, que creía que llegaría a ser un buen deportista porque tenía pie de atleta.

fraseologismo: *pie de atleta*]

M2Xala6: (4 s) Mm.. que... que un:... señor... ¡era tonto!... y que:...por su pie pensó que era: de atleta ¡Ay no sé, no le entendí!

Inv.: A ver Dany

M1Xala6: *risa* Este::... ¡el hombre tonto:!... creía que por tener pie de atleta que en realidad... pie de atleta se supone que es un hongo en un pie... en los pies...

M2Xala6: #1 ¡A:h! ¡Yo no sabía eso! #

M1Xala6: #2 Este: podría ser un deportista ¡bueno! # Pero en realidad el pie de atleta e:s ¡un hongo!... no un pie:, ¡un pie bueno de atleta!

En (42) el andamiaje infantil le permite a M2Xala6 construir el sentido del chiste ligado al guión [ENFERMEDAD] ya que es gracias a la intervención de M1Xala6 que conoce uno de los significados del fraseologismo. Aunque ya no ofrece una explicación al chiste, es interesante cómo se muestra en este ejemplo la construcción del conocimiento que implica el andamiaje.

Además del andamiaje adulto y del andamiaje infantil, en el *corpus* ocurrieron casos de andamiaje mixto, en el cual uno o ambos niños participantes en el triálogo echan mano del andamiaje que se establece en el diálogo entre ellos como pares y yo como adulto investigador. Para mostrar las formas que toma este andamiaje mixto, presento los ejemplos (43) y (44):

(43)[Chiste explicado: 8 “La crema para las arrugas”

Un hijo y una mamá están platicando:

-Mamá, ¿qué te untas en la cara? –dice el niño.

-Una crema para las arrugas – le responde la mamá.

-¡Pues debe ser muy buena porque cada día tienes más!

fraseologismo: *crema para las arrugas*]

M2Tapa3: E:n... ¿su mamá?

Inv.: ¿Por qué?

M2Tapa3: ¿Porque se echa una crema pa las arrugas?

Inv.: M: hm. ¿Y que le pasa a la.con la crema pa las arrugas?

H2Tapa3: ¿Que tenía más arrugas cada día más?

Inv.: ¿Y por qué es chistoso?

M2Tapa3: Po:r, ¿laj arrugaj?

Inv.: Ajá, ¿por qué? (5 s) ¿Qué le debería de pasar a las arrugas con la crema?

M2Tapa3: Se le quitan.

Inv.: ¿Y qué es lo que dice el niño que le pasa a las arrugas con la crema?

H2Tapa3: Que cada día, ¿tiene más arrugas?

Inv.: ¿Entonces?

M2Tapa3: *risa*

Inv.: ¿Sí o no? ¿Está correcto Miguel? ¿Que el niño dice que cada día tiene más arrugas la mamá?

M2Tapa3: Sí

En el ejemplo (43) se encuentra primero un intercambio entre uno de los niños (M2Tapa3) y el adulto en el triálogo. Es en mi segunda intervención que el otro participante, H2Tapa3, decide expresar su punto de vista. A partir de la intervención del niño, el triálogo va alternando respuestas de uno y otro de los participantes. M2Tapa3 hace evidente que ha construido un sentido en el chiste ligado al guión [MAQUILLAJE], mientras que la participación de H2Tapa3 revela que ha construido un sentido dependiente del guión [ENVEJECIMIENTO]. La última respuesta apuntaría a que M2Tapa3 está aceptando el significado ligado al guión propuesto por el niño, aunque ella misma no llega a desarrollarlo.

En (44) muestro cómo funciona el andamiaje mixto en la escuela urbana, por medio del cual los participantes en el triálogo construyen los sentidos de los chistes lingüísticos utilizados para el levantamiento del *corpus*:

(44)[Chiste explicado: 14 "El jardín de niños"

Primer acto:

Un niño plantado en la tierra

Segundo acto:

Un niño plantado en la tierra

Tercer acto:

Un niño plantado en la tierra

¿Cómo se llamó la obra?

Jardín de niños

fraseologismo: *jardín de niños*]

M3Xala6: No entendí

M4Xala6: ¡Yo sí!

Inv.: A ver.

M4Xala6: Porque: un niño plan... o sea, ¡aparecen tres niños que están plantados en la tierra!, entonces... pues es un jardín, pero de niños... más o menos... ¡¿entendiste?!

M3Xala6: Algo así.

Inv.: A ver, es un jardín pero de niños y: ¿qué significa también jardín de niños?

M4Xala6: Un kinder:.

Inv.: ¿Y ahí está el chiste?

M4Xala6: Ajá.

M3Xala6: Mm hm

Inv.: Ajá. Muy bien. ¡Muy bien!

En el ejemplo mostrado en (44) una de las niñas de 6º de la escuela urbana dice no haber entendido el chiste por lo que su compañera se ofrece a explicarlo. Cuando M4Xala6 termina su explicación y verifica si se ha entendido, M3Xala6 todavía requiere aclaraciones, por lo que hago una intervención a manera de pregunta, para intentar no influenciar demasiado las respuestas que ellas pudieran darme. Tras las intervenciones M3Xala6 no provee una explicación propia; sin embargo, su intervención final, que se limita a una afirmación interjectiva, apunta a que ha tomado el punto de vista expuesto por M4Xala6 y clarificado gracias a las preguntas que les he hecho.

Por último, presento en (45) y (46) ejemplos de las explicaciones infantiles que ocurrieron sin necesidad de andamiaje. Estos casos son los menos en la escuela rural, mientras que resultan más comunes en la escuela urbana.

(45)[Chiste explicado: 11 "El vestido de flores"

Era una señora tan pero tan gorda que cuando quiso ponerse un vestido de flores se acabó la primavera.

fraseologismo: *vestido de flores*]

M1Tapa6: Este... de que s(e) le rompió el vestido?

Inv. : mm hmm se le rompió el vestido y por eso... ahí está el chiste ok. ¿Una idea?

H1Tapa6: hum *sonrie* *niega con la cabeza*

Como puede verse en (45), aunque hay un intento de andamiaje por mi parte, M1Tapa6 no lo ha aceptado, y tampoco lo hace H1Tapa6. Simplemente el triálogo se queda sin la posibilidad de que el andamiaje actúe para verificar los sentidos construidos para el chiste. Al parecer en este caso M1Tapa6 no logra especificar cuál de los dos guiones está utilizando para construir el sentido que le ha dado al chiste. De hecho, simplemente se centra en el hecho de la ruptura del vestido y no en la cualidad que lo conforma. Éste es uno de los pocos casos en los que los niños de la escuela rural producen explicaciones –incluso incompletas- sin andamiaje.

Por el contrario, (46) muestra la construcción que H2Xala3 ha hecho del sentido del chiste 12 "El pie de atleta" sin necesidad de andamiaje:

(46)[Chiste explicado: 12 “El pie de atleta”

Era un hombre tan, pero tan tonto, que creía que llegaría a ser un buen deportista porque tenía pie de atleta.

Fraseologismo: *pie de atleta*]

H2Xala3: ¡Oe:h! ¡El pie de atleta, sí!

Inv.: ¿Qué es? A ver

H2Xala3: El pie de atleta es... una: enfermedad que te: da en el pie, por sudar, y él pensó que eso era porque: era un buen atleta.

En (46) H2Xala3 asigna los sentidos correspondientes a los dos guiones que se oponen en el chiste y se superponen en el fraseologismo ‘*pie de atleta’*. En su intervención, la primera parte, que presenta el sentido del guión [ENFERMEDAD], viene unida a la interpretación del guión [CUALIDAD] mediante una relación de causalidad. Y esto lo ha logrado sin necesidad de andamiaje. Se trata de uno de esos casos en los que no ha sido necesaria la presencia del andamiaje para que el niño pueda construir su interpretación del chiste lingüístico.

A lo largo de lo expuesto en este apartado, y mediante los ejemplos utilizados, he intentado hacer evidente que entre una escuela y otra, los niños de la escuela rural han echado mano más frecuentemente del trabajo de andamiaje que los niños de la escuela urbana, y este rasgo en sus explicaciones podría interpretarse como una diferencia producida por las condiciones sociales a las que está expuesto cada grupo de niños.

# REFLEXIONES FINALES

A lo largo de estas páginas, he mostrado una manera de observar e indagar en los procesos del desarrollo lingüístico en los años escolares, a partir de la explicación que expresa la comprensión de chistes lingüísticos por parte de los niños de dos grados escolares, en escuelas primarias de dos distintos contextos socio culturales. Este desarrollo está lleno de matices debido a los diversos factores que ejercen influencia sobre los niños en estos años: los internos, relativos a la reestructuración del sistema y a la resemantización de las relaciones de significado, a la apropiación de los procesos de lectura y escritura, al desarrollo de la reflexión sobre la lengua y a los propios intereses de los niños; y los externos, relativos al contexto socio cultural, que comprenden la integración de los valores comunitarios, la influencia del ámbito escolar y la propia historia familiar.

Ya que el chiste es un discurso cuya comprensión implica la conjunción de desarrollos lingüísticos, cognitivos y sociales, lo establecí como el tipo idóneo para trabajar desde una perspectiva interaccionista, en la cual acceder a la naturalidad discursiva de los participantes es un requisito primordial. Al ser un juego del lenguaje, el chiste lingüístico motiva a los niños a reflexionar sobre la naturaleza de los significados de las expresiones lingüísticas como algo más que sólo la relación entre un signo y su referente; los prepara también para reconocer la diferencia entre la forma lingüística y su contenido, y por ende, para acceder a la naturaleza simbólica del lenguaje; es decir, para reconocer cómo el emisor de un mensaje tiene la intención de expresar mucho más que lo codificado en las formas lingüísticas presentes en su discurso.

Por medio de la tarea de comprensión que realizaron los participantes he buscado, en esta investigación, mostrar que existe un desarrollo lingüístico, en general, y léxico-semántico, en particular, de los niños en los años escolares. Este desarrollo se hace evidente en la creciente producción de explicaciones que muestran su comprensión de los chistes lingüísticos a los que fueron expuestos durante el curso de las entrevistas. De modo que los resultados obtenidos en esta investigación me permiten elaborar las siguientes reflexiones finales, basadas en mis preguntas de investigación:

En primer lugar, en consonancia con los resultados descritos en los capítulos 4 y 5 de esta tesis, sostengo que el desarrollo léxico-semántico es observable por medio de los procesos de comprensión de chistes lingüísticos que llevan a cabo niños de dos grados escolares en dos contextos socio culturales distintos, tal como planteé en mi primera pregunta de investigación. Este desarrollo es notorio en cada uno de los tres ejes planteados en el capítulo inicial de esta tesis.

En cuanto a la reorganización del sistema lingüístico y a la resemantización de las relaciones de significado, las explicaciones infantiles permiten observar cómo van cambiando las estructuras y también cómo va apareciendo el léxico letrado conforme los niños avanzan en los años escolares. La aparición de sinónimos bajo la forma de palabras más coloquiales sustituyendo algunas palabras presentes en los chistes lingüísticos por parte de los niños muestra la diferencia entre el léxico letrado al que se están acostumbrando y el coloquial que ya es parte de su uso; pero además la corrección de algunos de los participantes, que no aceptan el sinónimo más coloquial y prefieren el uso del léxico letrado, es entendible como una muestra de esta aparición y adaptación a la cultura de la literacidad.

Además, en cuanto a la organización discursiva, los participantes en esta investigación muestran un desarrollo en el reconocimiento y uso de las referencias disponibles para su interlocutor, en caso de que hagan falta. Tal es el caso de los niños que ofrecen a sus compañeros información acerca de alguna palabra desconocida, o que por medio de la definición de un término, logran hacer evidente la intención de alguno de los chistes lingüísticos.

Resalta, sobre todo en el análisis, el aumento de las explicaciones entre los niños de 3º y 6º, que va de la mano con un desarrollo de la adjudicación de varias posibles acepciones a las palabras por parte de los niños, al darse cuenta de que las relaciones con sus significados no son biunívocas. Este rasgo fue observable en los chistes lingüísticos cuya ambigüedad era generada por palabras polisémicas u homonímicas; y se encuentra en los niños de ambas escuelas, aunque es más notorio en la escuela rural, en donde algunos miembros del grupo de 3º aún no son capaces de asignar más de un sentido a los elementos lingüísticos que deberían generar ambigüedad, mientras que los niños de 6º presentan una mejor disposición a realizar esta construcción. Por su parte, en los participantes de la primaria urbana, la diferencia en este rubro es trazable en tanto que el grupo de 6º es capaz, en todos los casos, de reconocer la ambigüedad generada por las formas lingüísticas en cuestión, mientras que en el grupo de 3º aún hay ciertas reticencias con respecto a alguno de los chistes.

La producción de explicaciones de los chistes lingüísticos supone un fuerte trabajo cognitivo pues requiere de la activación de los rasgos de sentido específicos presentes en la red semántica que se ha ido construyendo a lo largo de los años escolares y a la cual se accede por medio de la memoria de largo plazo. Esta red semántica en la que se presentan

nodos que se corresponden con los conceptos, ideas y procesos activados por la ambigüedad presente en los chistes lingüísticos utilizados en esta investigación, es activada en el proceso de comprensión y está relacionada con la producción de explicaciones. Ésta es una de las características que dan cuenta de los distintos grados de desarrollo entre los niños de 3º, quienes producen explicaciones llenas de falsos comienzos y de correcciones espontáneas, y los niños de 6º, cuyo discurso conectado tiene mayor cohesión y coherencia.

En cuanto a la complejidad que puede alcanzar el nivel léxico-semántico, es notable que los datos en los que la generación de la ambigüedad era disparada por la polisemia de un fraseologismo, muestran que al principio de los años escolares los niños utilizan correctamente expresiones o frases provenientes de las formas adultas del lenguaje sin estar plenamente conscientes de que éstas son divisibles en "subunits with independent combinatorial potential" (Bowerman, 1982, p. 323). De acuerdo con esta proposición teórica, en los primeros años de la primaria, los niños expuestos a un chiste lingüístico con fraseologismos entendían el significado de la expresión con el que habían estado más en contacto y presentaban dificultades para asignar el otro sentido, condición requerida para comprender el chiste a cabalidad. En el caso de esta investigación, los niños de 3º, tal como lo muestran mis datos, comienzan a realizar intentos por dividir la expresión y presentar su interpretación de dos maneras: a) como lo dicta la convención y b) como suma del significado de sus partes. En esto, mis resultados coinciden con los de Timofeeva-Timofeev (2016), quien encontró que, a los 9-10 años, los niños todavía presentan un uso de los fraseologismos muy centrado en lo comunicativo y apenas comienzan a verse en su producción de narrativas los primeros pasos hacia un uso más consciente que se logrará más avanzados los años escolares. En el caso de los participantes de mi investigación, el

desarrollo se muestra cuando en 6º esta habilidad para recurrir a una u otra interpretación de los fraseologismos presentes en los chistes se va afianzando y se logra un cierto grado de maestría en su uso de acuerdo con el contexto social de los niños.

Las explicaciones a los chistes con fraseologismos arrojaron resultados interesantes para los participantes de la escuela rural, pues al parecer el peso del sentido convencional, propio de los fraseologismos, es mayor para ésta, así como la dificultad para describir su estructura formal y semántica a partir de reglas composicionales.

En cuanto al cambio de la relación entre la comprensión y la producción, que es el segundo eje del desarrollo expuesto en el capítulo inicial, los datos de ambas escuelas muestran el proceso dinámico entre una y otra dimensión lingüística. Pero dicho proceso no sólo está relacionado con la construcción y el reporte de los sentidos del chiste mediante la identificación de la ambigüedad o la producción de su desambiguación, sino que también es expresado en la proclividad que van mostrando los participantes a reflexionar conscientemente sobre su lengua, tal como se muestra en los análisis del capítulo 5.

Ahora bien, las diferencias entre los datos de la escuela rural y la urbana muestran que, tal como lo ha señalado Clark (1993), es lógico que la comprensión preceda a la producción, puesto que los participantes de la escuela rural se han visto un poco menos expuestos a los chistes como forma discursiva, por lo que han tenido menos oportunidad de incrementar su comprensión con respecto a la exposición que han recibido los participantes de la escuela urbana, quienes han tenido más oportunidades de desarrollar su comprensión y por ende sus habilidades explicativas acerca de los chistes lingüísticos.

Con esto no quiero decir que el desarrollo lingüístico de los niños en la escuela urbana sea mejor, sino que las condiciones de producción y recepción discursivas hacen

distinto el desarrollo en cada uno de los ámbitos; puesto que los resultados de mi investigación mostraron que los niños tienen diferentes estrategias de comprensión de los chistes de acuerdo con el contexto social.

Si bien en la mayoría de los casos los niños de 3º de la escuela urbana mostraron un mejor desempeño que los niños de 6º de la escuela rural, estos resultados no invalidarían la hipótesis del desarrollo, ya que éste se muestra de manera local entre los alumnos de 3º y 6º de cada escuela por medio de los desempeños mostrados al reconocer la ambigüedad, en la distinta forma y calidad en el uso de las habilidades de reflexión sobre la lengua, y en la creciente ausencia de andamiaje para la elaboración de las explicaciones y sus desambiguaciones.

Los resultados obtenidos muestran que las explicaciones infantiles van cambiando en los años escolares. Sus diferentes rasgos permiten afirmar que el lenguaje presenta un continuo reacomodo de estructuras que pasan por las dos dimensiones lingüísticas: la relación entre comprensión y producción va cambiando en un proceso dinámico que se construye conforme los niños avanzan en los años escolares. La asimetría es mayor en los niños de 3º de la escuela rural y se manifiesta mediante las dificultades que éstos presentan para reconocer y explicar la ambigüedad y en el uso incipiente de sinonimias para revestir la explicación de los chistes; sin embargo, para los niños de 6º de esta misma escuela, la brecha entre comprensión y producción ha ido cambiando puesto que logran una mejor identificación de la ambigüedad y el uso de sus recursos explicativos ha mejorado. En el contexto de la escuela primaria urbana, el cambio en esta asimetría entre comprensión y producción se observa en las explicaciones de las niñas de 6º, quienes logran dar cuenta de los chistes lingüísticos con una mayor conciencia de los factores lingüísticos y sociales que

intervienen en la construcción de su significado, con un mejor uso de los sinónimos y un mayor uso de términos que revelan una conciencia metalingüística, así como un aumento en reconocimiento de la ambigüedad y producción de las desambiguaciones correspondientes.

Vale la pena hacer un apunte más acerca de la asimetría entre las dimensiones de producción y comprensión antes de pasar a reflexionar sobre los resultados del tercer eje del desarrollo lingüístico, y se trata de los datos que se disparaban en las frecuencias de los grupos de 3º que, en ocasiones parecían superar a los de 6º. Encuentro en la idea del proceso dinámico de cambio en la relación entre dimensiones lingüísticas una explicación plausible para este fenómeno. Si la asimetría entre comprensión y producción se entiende como movimiento lineal, entonces estos datos son contradictorios, ya que lo esperable sería que en 6º se produjera más reportes de comprensión que en 3º; sin embargo, en una visión no lineal, como la que suele caracterizar los estudios adquisicionistas, estos datos son reflejo de ese proceso dinámico que se construye en la interacción del niño con su mundo (*cf*. Barriga Villanueva, 2002, p. 17). Así, después de haber pasado por una etapa en donde no había comprensión plena de un discurso, sería esperable un pico en la producción de reportes sobre la comprensión del mismo antes de ver la reducción del número y tamaño de las explicaciones que, aparentemente con menos esfuerzos, dan cuenta de la comprensión del chiste lingüístico por parte de las niñas de 6º; lo que me lleva a afirmar que una mayor comprensión no necesariamente implica una producción más copiosa, y por ende un mayor desarrollo no implica siempre más explicaciones. Estos resultados corresponden con lo que encontré en una investigación previa acerca de las discusiones sobre la asignación de sentidos en oraciones ambiguas (Meneses, 2016).

En cuanto al tercer eje del desarrollo, que articula los cambios observables en los procesos de reflexión infantil sobre la lengua, los resultados muestran que, con respecto a las habilidades metalingüísticas, se cumple lo previsto en investigaciones previas (reportadas en Nippold, 2004; Barriga Villanueva, 2002): al inicio de los años escolares comienza un reforzamiento de la tendencia a desarrollarlas, mediante la comprensión del funcionamiento de los diversos aspectos que componen el lenguaje, que va dando pie, poco a poco a la reflexión sobre el lenguaje como un quehacer consciente.

Así, el hecho de que en los grupos de 3º haya una preeminencia de habilidades epilingüísticas como la detección de sinonimias léxicas, las autocorrecciones y la distinción entre la palabra y su referente, puestas en juego en el momento de construir sus explicaciones a los chistes, viene a confirmar que en los años escolares el desarrollo de la reflexión sobre el lenguaje ha comenzado desde la esfera de lo inconsciente. En el caso de los chistes con fraseologismos estos resultados son coincidentes con los de Timofeeva-Timofeev (2016), quien encontró en los usos que los niños de 9-10 años hacen de estos elementos dentro de sus narraciones humorísticas revelan mayormente una competencia epipragmática, y sólo en contados ejemplos comienzan a revelar una competencia metapragmática. Este proceso de paso del uso inconsciente de las regulaciones lingüísticas hacia lo consciente se manifiesta en la expresión, en algunos participantes de 6º, de las habilidades metalingüísticas, que efectivamente logran asilar la forma lingüística de su contenido, y que presentan para ello también el uso de un lenguaje especializado que toma como objeto al lenguaje mismo.

En este sentido, los resultados de mi investigación confirman lo propuesto por Fowles y Glanz (1977): Primero los niños carecen del conocimiento de las estructuras y no

entienden qué es lo que produce el chiste. Más adelante son capaces de percibir lo gracioso pero no son capaces de distinguir entre el lenguaje y el contexto como responsables de su generación. Por último, llegan a ser capaces de explicar, enfocándose en el lenguaje y no en el contexto, en qué consiste lo gracioso del chiste lingüístico.

Por otro lado, con respecto a la adquisición de la lengua escrita es posible sostener que el proceso que conlleva ha sido más rápido en los participantes de la escuela urbana, ya que se encuentran en un contexto social y familiar que lo favorece. En este caso la diferencia entre los niños de 3º y 6º es mínimamente observable. Los participantes de la escuela rural, en cambio, muestran un ritmo distinto de apropiación de la lengua escrita debido a que se encuentran inmersos en una cultura que privilegia la oralidad, por lo que las diferencias entre los niños de 3º y 6º son más evidentes que en la primaria urbana.

En este sentido, recuérdese que los perfiles de escolaridad de los padres de los niños de la escuela rural son más bien bajos (*vid. supra* Tabla 2), comparados con los perfiles de los padres de los niños de la escuela urbana. Se entiende entonces que los primeros estarían en un entorno cultural "no muy distante de la oralidad primaria" (Ong, 1987, p. 39). Este tipo de oralidad, según lo establecido por Ong, tiene como rasgo primordial ser acumulativa antes que analítica, por lo que en la comunidad rural existiría la tendencia a crear estructuras lingüísticas aditivas, acumulativas, que no suelen explicarse. Como puede verse, la ficha de datos personales sirvió de apoyo para explicar mi segunda hipótesis, en la que el peso del contexto social cobra relevancia. Encontrar las semejanzas y diferencias ayudó a entender el desempeño de cada grupo en el resto de los instrumentos del estudio.

De modo que un factor que podría estar generando estas diferencias entre las características de los niños de 3º y 6º de la primaria rural son, además de los perfiles

paternos y las condiciones familiares, su grado y el tiempo de exposición a una cultura escrita. Así que, aunque las investigaciones previas señalan que para cuando los niños han llegado a 3º de instrucción primaria ya se han apropiado de los procesos de lectura y escritura (Nippold, 2007, p.12), me pregunto si la validez de esta afirmación se debe restringir a los entornos urbanos en los que hay una cultura letrada; ya que no toma en cuenta las características propias de un entorno rural que se encuentra inmerso en la oralidad[36].

De modo que, aunque los resultados de la escuela urbana parecen sugerir que se cumple lo observado en otro estudio por Hess Zimmermann, quien señala que "los niños de nueve se acercan más a los mayores que a los menores. Esto sugiere que en lo que se refiere a la producción narrativa y a la reflexión sobre las narraciones, los primeros años escolares tienen mayor incidencia en el desarrollo lingüístico que los últimos" (2003, p. 216), los datos de la escuela rural muestran un panorama distinto puesto que se revela un desarrollo en la expresión de la reflexión sobre el chiste entre los niños de 3º y 6º. Así que, al menos en lo que respecta a la reflexión sobre el chiste que acabará produciendo explicaciones infantiles, no puedo afirmar que los primeros años escolares tengan una mayor incidencia en el desarrollo lingüístico que los últimos.

A partir de la segunda pregunta de investigación, en la que indago en qué medida la explicación infantil expresa la comprensión que los niños tienen del chiste lingüístico en los diferentes estadios de su desarrollo en los años escolares, llegué a la conclusión de que las

[36] O, para el caso de los Estados Unidos, esos entornos marginales sobre los que se han hecho documentales e investigaciones advirtiendo que el modelo "No child left behind" aplicado por las políticas educativas norteamericanas no está favoreciendo la entrada de los jóvenes de comunidades marginadas a la cultura letrada, sino que los está llevando a los límites de la frustración y el ostracismo, pues al no poder reprobar a los estudiantes, se tienen casos de adolescentes que, a pesar de haber pasado toda la instrucción básica, no manejan ni siquiera los rudimentos de la escritura (Harris *et al.*, 2010).

explicaciones infantiles analizadas expresan en menor o mayor medida, de acuerdo con el grado de desarrollo léxico-semántico, la representación que los participantes en mi estudio tienen de lo que ha sido dicho y de su sentido.

En apego a la definición operativa de explicación, que establece que es el uso del lenguaje para transmitir información (Nippold, 2007, p. 305), las respuestas de los participantes de mi investigación a la pregunta generadora en la entrevista son clasificables como explicaciones. Si bien es cierto que en algunos casos los participantes de 3º se contentaban sólo con señalar alguno de los elementos estructurales del chiste a manera de respuesta, también es cierto que esta identificación explícita aporta en sí misma datos que revelan la comprensión que se ha tenido del discurso escuchado. En el otro polo del espectro observado, las explicaciones de algunas niñas de 6º de la primaria urbana, que proveían una desambiguación precisa de los sentidos asignados al chiste lingüístico, permitieron también percibir el proceso cognitivo de comprensión del chiste tal como sería deseable que ocurriera para todos los niños al final de los años escolares.

Anoto aquí también que se cumple lo establecido por Sanz Sanz y Berzosa Lafuente (1997), quienes afirman que la explicación satisface las exigencias de la comprensión. Es por esto que la metodología utilizada para obtener los datos de mi investigación, bajo la forma del triálogo reveló ser tan útil, puesto que logré establecer una situación favorable para la formulación de explicaciones desde dos vías distintas: por un lado, las exigencias de comprensión infantiles, que surgían espontáneamente, y por otro, la exigencia de comprensión del adulto, a quien se dirigían la mayor parte de las explicaciones, bien que a veces se hacían para aclarar (de acuerdo con la primera exigencia), y otras veces para corroborar (de acuerdo con la segunda exigencia) lo comprendido.

Resalto aquí el hecho de que en la producción de la explicación infantil intervinieron al menos dos procesos durante la construcción de sentidos del chiste lingüístico: el reconocimiento de la ambigüedad y la desambiguación.

Esto quiere decir que puede ocurrir que los niños construyan los sentidos del chiste mediante el reconocimiento de la ambigüedad sin necesariamente recurrir a su desambiguación, como es el caso en la mayoría de las intervenciones de los grupos de 3º. Por otra parte, cuando los participantes, en mayor medida los de 6º, aunque eventualmente también alguno de 3º, le añadían la desambiguación de los sentidos de la forma lingüística en cuestión al reconocimiento de la ambigüedad, la explicación revelaba más características de la comprensión del chiste lingüístico puesto que lograban establecer sus guiones de significado y oposiciones antonímicas compartidas entre hablante y oyente.

La producción de las explicaciones infantiles muestra también que los niños pueden reflexionar sobre la lengua de una manera cada vez más fina. En este sentido, el desarrollo en los años escolares se revela con mayor claridad en las formas lingüísticas, cognitivas y sociales de las explicaciones obtenidas de los participantes de los grupos de 6º con respecto a sus contrapartes de 3º en ambas escuelas. Estos resultados concuerdan con los de Torres Tello (2011) y Pérez Osnaya (2014), cuyos trabajos están dedicados a la reflexión metalingüística del chiste en los años escolares y quienes concluyen que a mayor edad los niños presentan una mejor interpretación de los chistes.

Al respecto de la interrogante planteada por la tercera pregunta de investigación, que me llevó a buscar las posibles diferencias en la construcción de los significados de los chistes lingüísticos en los niños de acuerdo con su grado escolar y su contexto socio

cultural, he encontrado que tales diferencias existen y que permiten trazar una descripción tanto del desarrollo léxico-semántico como de los factores que lo influyen.

Es posible afirmar, basado en el análisis de los datos realizado en el Capítulo 4, que los niños de 3º tuvieron más problemas construyendo los significados de las palabras polisémicas, homonímicas y los fraseologismos de los chistes que sus contrapartes de 6º. Los resultados expuestos en dicho capítulo también muestran cómo los mecanismos de procesamiento léxico, y en especial cómo las palabras polisémicas, los fraseologismos y las palabras homonímicas, van revistiéndose de relaciones que producen una mayor accesibilidad para su reconocimiento conforme los niños avanzan en los años escolares, ya que se van añadiendo entradas en el léxico interno que se revelan disponibles para su comparación en discursos tales como los chistes lingüísticos. Esta proliferación de relaciones lingüísticas, que no está disponible en 3º creó, en las intervenciones de los participantes en esta investigación, la necesidad de pedir definiciones o que se les aclarase el significado de alguna de las formas lingüísticas presentes en el chiste; por el contrario, cuando está disponible como sucedió con los grupos de 6º no hubo necesidad de proveer definiciones ni se presentaron tantos titubeos al momento de asignar los sentidos posibles a los chistes lingüísticos, por lo que concluyo que podría ser uno de los factores que diesen cuenta del por qué los niños, conforme avanzan en los años escolares, producen explicaciones cada vez más abarcadoras.

También fue observable, en los datos analizados, que el aprendizaje de que las posibilidades de construcción de significados para un discurso pueden no ofrecer una correspondencia uno a uno con la suma del significado de sus elementos formales, se ve potenciado o inhibido por el medio social en que se desarrollan los niños. Esta influencia,

aunada a factores individuales que estimulan o no el desarrollo de las estructuras, se establece como una clave importante al momento de investigar los años escolares pues, como he mostrado, el desarrollo lingüístico se manifiesta de manera diferente en el contexto rural, que avanza a un ritmo distinto que el desarrollo en el contexto urbano, con respecto al cual parecería ser más lento. Desde la 'teoría del desarrollo basado en el uso', que propone la emergencia de las estructuras lingüísticas a partir de la frecuencia con la cual aparecen en el lenguaje infantil, se puede afirmar que el desarrollo lingüístico en los años escolares es un proceso gradual y discontinuo. Esto es precisamente lo que sucede con la asimetría comprensión-producción, de la cual ya he hablado.

Como resultado de la cuarta pregunta de investigación, en la que planteaba la descripción de la desambiguación de los significados del chiste lingüístico y en qué medida se transforma de acuerdo con la edad y el contexto social, surgió aún otra reflexión que comprende los resultados del análisis del segundo apartado del Capítulo 4. Estos sugieren que los fenómenos generadores de ambigüedad pueden ser utilizados por los niños de distintas formas y con distintos niveles de maestría para producir una desambiguación del chiste lingüístico. Por un lado, las parejas de 3º pueden utilizar la polisemia, los fraseologismos y la homonimia para producir una desambiguación de un modo muy básico, en el que la desambiguación termina siendo más bien una especie de recuento del punto de quiebre del chiste en donde se mezclan ambos sentidos; y por otro, las parejas de 6º pueden llegar a un trabajo plenamente consciente de la misma, en el que proveen y mencionan explícitamente sinonimias, hacen uso de definiciones, e incluso presentan contrastes entre los sentidos atribuibles al elemento generador de ambigüedad para aclarar lo que ha querido decir el chiste.

El análisis de las explicaciones en cuanto a la desambiguación de los chistes lingüísticos revela que los niños de la escuela urbana parecen más dispuestos a proveer sinónimos para desambiguar que los niños de la escuela rural, precisamente porque tienen más léxico; y existe también una tendencia a que los niños de grados superiores provean una sinonimia plenamente desambiguadora en su explicación al chiste. También fue evidente que los niños de 3º usan los sinónimos sin más preámbulos, como parte de un recuento comunicativo del chiste que se explicará, mientras que en 6º este recurso se presenta revestido por una estructura que aísla las formas lingüísticas y revela explícitamente las habilidades metalingüísticas de los niños.

El hecho de que, conforme van avanzando en los años escolares, los niños usen más sinónimos y frases sinonímicas que den cuenta de ambos sentidos de los chistes lingüísticos, apunta a la afirmación hecha por investigaciones previas acerca de un incremento en la comprensión de los niños debida a una mayor exposición a la lengua (*cf.* Rubenstein, Garfield y Millikan, 1970; Valle Arroyo, 1992; Clark, 2009). En consonancia con esta afirmación, las desambiguaciones elaboradas por los niños para los chistes lingüísticos utilizados en esta investigación revelaron que este tipo de discurso es una ventana adecuada para observar el desarrollo lingüístico en los años escolares ya que su comprensión hace evidente, entre otros procesos, el desarrollo del nivel léxico-semántico mediante la producción de su explicación. La importancia que tienen las desambiguaciones para el desarrollo estriba en que los niños llegan a reconocer que el chiste es ambiguo por naturaleza, por lo que su presencia en la comunicación los lleva a construir varios significados posibles y elegir entre ellos el que ofrezca una mejor interpretación al discurso oído. Ahora bien, el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en los niños se hace

evidente porque es debido a éste que los niños pasan de hacer referencia a la desambiguación de manera epilingüística, es decir como parte de su acto comunicativo, a expresarla en términos específicos que revelan la reflexión sobre la lengua que deviene objeto en las explicaciones producidas.

De modo que es posible sostener aquí que la producción de una desambiguación tiene mayor complejidad que el reconocimiento de la ambigüedad y por lo tanto su aparición en la explicación infantil al chiste lingüístico acusa inmediatamente el desarrollo léxico-semántico.

Acerca de la quinta y última pregunta de investigación, que abordaba el papel del andamiaje y de las habilidades de reflexión sobre la lengua en la producción de explicaciones que den cuenta de la comprensión infantil del chiste lingüístico, encuentro que mis resultados mostraron que el andamiaje afecta positivamente la producción de explicaciones por parte de los niños, especialmente si se hace entre pares.

La ventaja de trabajar la entrevista con parejas es que el ámbito para la recolección de datos se vuelve una extensión de la comunidad de habla infantil, y por ende los niños se expresan más cómodamente acerca de las cuestiones planteadas en el instrumento de trabajo, elaboran adecuadamente la verbalización de sus pensamientos, e incluso se apoyan entre sí al momento de estar intentando una explicación.

Por otra parte, también fue visible el decremento de la necesidad de andamiaje entre los participantes de 3º y 6º. Es decir, el análisis de los datos del segundo apartado del capítulo 5 sugiere que conforme los niños avanzan en su desarrollo el andamiaje va dejando de ser necesario para la construcción de los significados del chiste lingüístico. Resalto aquí que, con el andamiaje, también encontré una diferencia visible entre la escuela rural y la

urbana, por lo que es posible afirmar que el contexto socio cultural ejerce un peso rastreable en el desarrollo lingüístico infantil. Éste se muestra, entre otras cosas, en el tipo de andamiaje que requieren recibir los niños de una escuela y otra para elaborar sus explicaciones al chiste lingüístico.

Es comprensible entonces que las explicaciones infantiles de la escuela rural y la urbana difieran tanto en el tipo de andamiaje que reciben como en el tipo de estrategias preferidas para su elaboración. Los datos mostraron que las diferencias sociales entre un grupo y otro se ven reflejadas en la asignación de los sentidos al chiste lingüístico y en la desambiguación entre los mismos usando andamiaje por parte del adulto, de sus pares o de ambos, al momento de producir explicaciones.

Ya que las explicaciones infantiles al chiste lingüístico también expresan formas cognitivas del desarrollo es necesario considerar que a las condiciones sociales que dan cuenta de la diferencia entre ambas escuelas en sus explicaciones a los chistes, se debe sumar que el desarrollo lingüístico de los niños en su interfaz léxico-semántica se ve potenciado por la reflexión sobre la lengua.

Tal como lo he propuesto, esto quiere decir que, si existe una mayor tendencia en los niños de 6º a reflexionar acerca de su lengua, de manipularla como un objeto de conocimiento, entonces ellos serán capaces de transgredir las convenciones interpretativas establecidas por la comunidad y lograrán tener un lenguaje más productivo que, al final de la primaria, como ya se ha visto, se verá revestido por verbos especializados (*referir*, *significar*) y aún sustantivos propios del quehacer metalingüístico (*sentido, significado*)[37].

[37] Dejo para un estudio posterior el valor y función del marcador discursivo *o sea,* presente en las producciones infantiles en ambos estadios de mi muestra.

Por otro lado, en cuanto a los niños de 3º, apunto aquí que de acuerdo con Gombert (1990, p. 105), la utilización de sinónimos como explicación de un significado acusaría en los niños la reflexión sobre el lenguaje; si bien el uso de sinonimias es un mecanismo que puede o no contener términos metalingüísticos en su formulación, lo he tomado aquí como punto de partida epilingüístico hacia la especialización de las habilidades metalingüísticas del lenguaje.

Añado además que en el caso de las habilidades de reflexión sobre la lengua el contexto socio cultural también marca diferencias explícitas en los datos analizados a lo largo de mi Capítulo 5, en donde se hace evidente que los niños de la escuela urbana llegan a producir explicaciones que hacen uso de habilidades metalingüísticas y por tanto presentan una tendencia mayor a desambiguar en el momento de producir una explicación, mientras que los niños de la escuela rural muchas veces permanecen utilizando explicaciones epilingüísticas. Una de las diferencias más evidentes al respecto, es la de las explicaciones de los niños de la escuela rural a los chistes lingüísticos con fraseologismos, quienes no hacen tanto uso de las habilidades de reflexión semántica, puesto que muestran la tendencia a asignar los sentidos convencionales de los fraseologismos, que los llevan a explicarlos como elementos léxicos y no como elementos composicionales, usando, por tanto, sus habilidades de reflexión léxica en una mayor medida. Por el contrario, los niños de la escuela urbana, muestran la tendencia a usar cada vez más sus habilidades de reflexión semántica para la explicación de estos chistes lingüísticos.

Como se ha observado en los datos que he presentado, el desarrollo de los niños reflejado en la comprensión del chiste en los dos estadios de los años escolares analizados se puede resumir de la siguiente manera:

-El desarrollo de la asignación de sentidos y la desambiguar coincide con el desarrollo general de un léxico especializado y literario, tal como lo señalaron previamente Berman (2004b), Dockrell y Messer (2004), Nippold (2004, 2007); y con los procesos reorganizativos del léxico (Bowerman, 1982; Barriga Villanueva, 2002) reportados en la literatura existente.

-Entre el 3º y 6º hay un desarrollo en la asignación explícita de los sentidos al chiste lingüístico, al momento de explicar su funcionamiento.

-Entre el 3º y el 6º aumentan las desambiguaciones explicitas de los sentidos asignables a un chiste lingüístico cuya ambigüedad es producida por fenómenos de polisemia, fraseologismos u homonimia. De entre estos fenómenos, los participantes en mi investigación presentaron un avance más evidente (aunque no el de mayor desarrollo) fueron los de la escuela rural.

Ahora que he provisto una respuesta a cada una de las preguntas que guiaron esta investigación, me encuentro en posición de afirmar que, en los datos analizados, hay elementos que apoyan las hipótesis de mi estudio. En este sentido, considero que los resultados sugieren que *puede haber un desarrollo lingüístico en los años escolares, y que los niños de 3º tienen una menor comprensión de los chistes lingüísticos que los niños de*

*6º, quienes tienen estrategias más complejas que les permiten desentrañar los sentidos que disparan los mecanismos léxico-semánticos de un chiste lingüístico.*

Debido a que el desarrollo del lenguaje infantil es un proceso multifactorial, la incidencia de los factores cognitivos y los sociales revisten el proceso de su adquisición y aprendizaje. De modo que, relativo a mi segunda hipótesis, he encontrado, mediante el análisis de los datos, que *el desarrollo lingüístico opera en interacción con el cognitivo y el social, y los niños de la escuela rural tienen una manera diferente de procesar la comprensión de los chistes lingüísticos que los niños de la escuela urbana; el contexto social incide en la elaboración de las explicaciones que los niños ofrecen para reflexionar en torno al chiste.* Y añado aquí que de las dos hipótesis de mi investigación, ésta segunda es la que fue mejor comprobada con los resultados del análisis de los datos obtenidos.

Con esta investigación mostré un modo de trabajo que permite apartarse del ámbito experimental para medir la comprensión. El reto en mi estudio era lograr medirla con datos de lengua en uso; es decir, tan íntimamente ligadas están una y otra dimensiones del lenguaje que recurrí a la producción para dar cuenta de la comprensión y encontré que la categoría de análisis ideal para hacerlo es la explicación. Ésta probó ser un camino que permite medir la comprensión en los años escolares; pues es un tipo de discurso conectado que se desarrolla en esta etapa. Al ser la expresión de la comprensión y la reflexión que hacen los niños sobre la manera en creen que debe construirse los sentidos de un chiste, su estudio resulta imprescindible.

Habiendo establecido en qué medida las respuestas a mis preguntas dieron sustento a mis hipótesis, espero haber dado una idea clara de cómo cumplí con los objetivos que me propuse y deseo haber hecho una aportación al conocimiento del desarrollo lingüístico

infantil, a partir de la comprensión, muy poco trabajada aún en los estudios de adquisición. Aprovecho también para realizar algunas consideraciones acerca de las vetas de investigación futuras que se desprenden de este trabajo.

## VETAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Dada la naturaleza tan rica y compleja del desarrollo, resulta deseable la realización de un futuro estudio que atienda, entre otras cosas, las condiciones estadísticas para establecer conteos que fundamenten generalizaciones de las tendencias mostradas por los resultados de esta investigación.

Es necesario señalar aquí un par de condiciones que podrían considerarse como limitantes en mi estudio: la primera reside en no haber podido completar el grupo de 6º de la primaria urbana con dos niños de cada género debido a las características de la escuela, por lo que será necesario preguntar en el futuro si las diferencias entre escuelas podrían deberse más a una variable de género que de entorno social, aunque las investigaciones previas (Shultz y Horibe, 1974; Shultz y Pilon, 1973; Meneses, 2016) apuntan a que dicha variable no es significativa.

Sin embargo, otra limitante que es necesario mencionar en cuanto al método de trabajo, es que la entrevista por parejas de niños favoreció el traslape de emisiones y el robo de turnos, que dificultan la tarea de conteo de los datos. Por ello se hizo indispensable tomar en cuenta la presencia y cualidades del andamiaje como parte de mi análisis, para

intentar compensar los reveses planteados por el triálogo establecido en el momento de la recolección.

Los datos también mostraron que existe una tendencia en los niños a reducir el número de intervenciones que requiere una explicación conforme avanzan en los años escolares. Sin embargo, es necesaria una medición más fina de la complejidad pragmática de las intervenciones infantiles, tarea que no pude realizar en el presente estudio y que queda como una de las vetas de investigación que se abren para el futuro.

Como consideración adicional acerca del desarrollo lingüístico en los años escolares observado durante el curso del análisis, me encontré con algunos usos especiales de ciertas estructuras y procesos lingüísticos, tales como el uso de conjunciones subordinantes y coordinantes que son características de los años escolares, el problema de la referencia anafórica y su codificación en este periodo del desarrollo, e incluso los usos creativos de la morfología que le permiten a los niños dar con nuevas palabras que parecen violentar las reglas morfológicas previamente dominadas. Aunque el objetivo de mi análisis no era trazar el desarrollo sintáctico ni morfológico durante este periodo, puedo anotar aquí que los datos sugieren una complejización de las estructuras acorde con la literatura de referencia, incluso si las estructuras observadas en la oralidad no llegan a ser tan complejas como las producidas por medio de la escritura. Las características detalladas de uso de los fenómenos enunciados, que enriquecen y proveen cohesión a las estructuras lingüísticas infantiles se presentan como otra vía para futuros análisis. Se desprende de aquí que un análisis más profundo desde la sintaxis, como amplísimo campo en relación con la semántica, será útil para explicar muchos fenómenos que inciden en este último nivel.

Mi investigación arroja que en el lenguaje en uso hay una interfaz sintáctico-semántico-pragmática y que es muy difícil separar los niveles de la lengua en el análisis, ya que para presentar el desarrollo lingüístico en sus verdaderas dimensiones habría de diseñar un modelo de análisis que pudiese aislar y describir los rasgos pertinentes de cada uno de dichos componentes para, posteriormente, ensamblar los resultados en una teoría comprehensiva de la interfaz.

Al respecto, habría que analizar la posibilidad de perseguir este tipo de estudio basado en la noción de ambigüedad, y específicamente en la ambigüedad léxica. Debido a que este fenómeno podría revelar que la dimensión de producción va delante de la dimensión de comprensión lingüística, si se quisiera perseguir el objetivo de mostrar que dicha afirmación es cierta, habrá que realizar futuros estudios en los que la ambigüedad sea el objeto central, y en donde también se favorezca la producción de ambigüedades, no ya como mera repetición de un texto conocido, sino como realización natural dentro del discurso. Queda pendiente también como veta de investigación el diseño de una metodología adecuada para dicho estudio.

Aún otra veta de investigación es la que se refiere al uso de fraseologismos en el lenguaje infantil. Las investigaciones reportan que el aumento en la frecuencia de uso de los fraseologismos está ligado al avance de los niños en el grado escolar (*cf*. Nippold, 2007, p. 279). El interés de un estudio específico acerca de estos será investigar si el aumento en la frecuencia de su uso de acuerdo con el avance de los niños en el grado escolar irá en detrimento de su asignación de dos interpretaciones (como frases y como elementos léxicos) en un discurso típicamente ambiguador como el chiste. En caso de que los niños interpreten los fraseologismos como elementos léxicos solamente, existirá entonces una

primacía de la convencionalidad de la lengua por sobre las operaciones composicionales de formación de significado. En caso de que los niños los interpreten como conformados por diversos elementos estructurales tendríamos un desarrollo de las habilidades metalingüísticas por sobre los convencionalismos.

Si bien mi experiencia metodológica fue muy enriquecedora, estoy consciente de que hubo factores perfectibles. En el futuro sería deseable continuar en la búsqueda de metodologías que reflejen el desarrollo lingüístico en toda su complejidad. En específico, me parece pertinente acotar el tipo de chistes lingüísticos léxicos usados en la investigación. De ahí que una de las vetas para continuar con el trabajo presentado en esta tesis sea el elaborar instrumentos de trabajo que estén centrados en un solo fenómeno generador de ambigüedad, por medio del cual sería posible obtener datos suficientes para determinar con precisión descriptiva las cualidades del desarrollo mostradas por cada una de las ambigüedades producidas en los chistes lingüísticos léxicos.

Sería interesante también investigar cómo influye el quehacer con la lengua en las escuelas, es decir, cuáles son las tareas lingüísticas a las que se les da prioridad y cuales quedan relegadas a un segundo plano o definitivamente omitidas del tiempo de instrucción; para ello sería necesario revisar el currículum y la filosofía educativa de cada uno de los contextos escolares en los que trabajé.

Resta también fortalecer el vínculo entre la investigación lingüística y la educativa en los años escolares; sensibilizar a los investigadores acerca de la importancia del trabajo etnográfico de las escuelas, que se erigen como un verdadero laboratorio de desarrollo del lenguaje. Trabajar con estos aspectos es sumamente complejo porque el contexto social, e incluso la actitud de los niños es cambiante; pero con esta investigación he comprobado que

existe una necesidad de hacer investigación interdisciplinaria en estos campos, por lo que quedan pendientes las respuestas a la pregunta de cómo lograr un estudio más profundo de la comprensión y producción en los años escolares desde las aulas; y de cómo obtener datos con otras metodologías, más etnográficas, sobre la relación entre los niños y con los maestros, que permitan observar la lengua en uso.

BIBLIOGRAFÍA

Abelenda, Eduard. 2013. "Riure i aprendre amb els acudits" en Tolchinsky, L. (ed.) *L'explotació didàctica de corpus lingüístics.* Barcelona: Horsori. Pp. 47-76.

Aguilar, César Antonio. 2003. *¿Me cuentas un cuento?: Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles.* Tesis de Maestría. Inédita. México: UNAM.

Alarcón Neve, Luisa Josefina. 2009. *Adjetivos en predicación dentro de textos narrativos utilizados en la escuela primaria mexicana.* Tesis doctoral. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Allford, Douglas. 2013. "Vygotsky, metalanguage and language learning" en *The language learning journal*, 41(1), pp. 129-133.

Alvarado, Monica, Gabriela Calderón Guerrero, Karina Hess Zimmermann y Sofía A. Vernon. (Coords.). 2011. *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos.* México: Universidad Autónoma de Querétaro / Miguel Ángel Porrúa.

Ariel, Karla. 2010. *¡A que no te sabes este!* México: Editores Mexicanos Unidos.

Ashkenazi, Orit y Dorit Ravid. 1998. "Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness" en *Cahiers de psychologie cognitive / Current psychology of cognition.* 17 (2). Pp. 367-387.

Astington, Janet. W., Paul. L. Harris y David R. Olson (Eds.). 1988. *Developing theories of mind.* Nueva York: Cambridge University Press.

Attardo, Salvatore. 1994. *Linguistic theories of humor*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

_____. 2001. *Humorous texts. A semantic and pragmatic analysis*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

_____. 2008. "A primer for the linguistics of humor" en Víctor Raskin (Ed.) .2008. *The Primer of humor research.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter. Pp. 101-156.

Attardo, Salvatore y Chabanne Jean-Charles. 1992. "Jokes as a type text", en Attardo, Salvatore y Jean-Charles Chabanne (eds.). *Special Issue on Humor Research East of the Atlantic. Humor.* 5(1). Pp. 165-176.

Attardo, Salvatore, Donalee Hughes Attardo, Paul Baltes y Marnie Jo Petray. 1994. "The linear organization of jokes: analysis of two thousand texts", en *Humor*. 7 (1). Pp. 27-54.

Barriga Villanueva, Rebeca. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo: un análisis comparativo de habla infantil,* tesis inédita de doctorado. México: El Colegio de México.

_____. 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "...un solecito calientote...".* México: El Colegio de México.

_____ (Ed.). 2011a. *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

_____. (Ed.). 2011b. *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela.* México: El Colegio de México.

_____. (Ed.). 2014. *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil.* México: El Colegio de México.

Beal, Carole R. 1990. "Development of knowledge about the role of inference in text comprehension" en *Child Development.* 61. Pp. 1011-1023.

Bergson, H. 1901[1964]. *Le rire. Essai sur la signification du comique.* Paris: Presses Universitaires de France. 203ª ed.

Berman, Ruth. 2004a. (Ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence.* Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.

_____.2004b. "Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition", en Ruth A. Berman (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence.* Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 9-34.

Berry, Mildred F. 1969. *Language disorders of children: The bases and diagnoses.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Blevins, Juliette. 2009. "Another Universal Bites the Dust: Northwest Mekeo Lacks Coronal Phonemes" en *Oceanic Linguistics*, 48(1). Pp. 264-273.

Bohannon, John N. y John D. Bonvillian. 1997. "Theoretical Approaches to Language Acquisition", en Berko-Gleason, Jean (Ed.). *The Development of Language.* Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon. Pp. 259-316.

Bowerman, Melissa. 1982. "Reorganizational proceses in lexical and syntactic development" en Eric Wanner y Lila R. Gleitman (Eds.). *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 319-346.

Brandone, Amanda C., Sara J. Salkind, Roberta Michnick Golinkoff y Kathy Hirsh-Pasek. 2006. "Chapter 38: Language Development", en G. Bear y M. Minke (Eds.).

*Children's needs: development, prevention, and intervention.* Bethesta, MD: National Association of School Psychologists. Pp. 499-514.

Brown, Roger. 1973. *A first language. The early stages.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____. 1977. "Introduction" en Snow, Catherine y Charles Ferguson (Eds.). *Talking to children.* Cambridge: Cambridge Univesity Press. pp. 1-31.

Bruner, Jerome S. 1984. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

_____. 1995 [1964]. "El curso del desarrollo cognitivo" en *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Ediciones Morata. Pp. 45-71.

Carey, Susan. y Elsa Bartlett. 1978. "Acquiring a single new word" en *Papers and Reports on Child Language Development*, 15. Pp. 17-29.

Carreiras, Manuel. 1997. *Descubriendo y procesando el lenguaje.* Madrid: Trotta.

Ceballos Domínguez, Rubí. 2013. *El papel de la escritura en el desarrollo lingüístico infantil: segmentación y acentuación* , tesis inédita de doctorado. México: El Colegio de México.

Clark, Herbert H. y Eve V. Clark. 1977. *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics.* Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

Clark, Eve V. 1993. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 2009. *First language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Corpas Pastor, Gloria. 1996. *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

Cook, Guy. 1997. "Language play, language learning", en *ELT Journal*. 51 (3). Pp. 224-231.

_____. 2000. *Language Play, Language Learning.* Oxford/Nueva York: Oxford University Press.

Crain, Stephen y Diane Lillo-Martin. 1999. *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Malden/Oxford: Blackwell Publishers.

Chomsky, Carol. 1975. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10.* Massachusetts: MIT Press.

Chomsky, Noam. 1982. *Lectures on Government and binding.* Nueva York: Foris.

Dale, Philip S. y David Ingram. 1981. "Parental influences on Language Development" en Dale, Philip S. y David Ingram (Eds.). *Child Language. An International Perspective. Selected Papers from the First International Congress for the Study of Child Language.* Baltimore: University Park Press. Pp. 191-194.

Diccionario del Español de México (DEM). http://dem.colmex.mx, El Colegio de México, A.C., [16 de enero de 2016].

Dockrell, Julie E. y David Messer. 2004. "Lexical acquisition in the early school years" en Ruth Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence.* Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 35-52.

Domínguez, Alberto y Adelina Estévez. 1999. "El reconocimiento de las palabras: procesamiento morfológico y semántico" en Vega, Manuel de y Fernando Cuetos (Coords.). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta. Pp. 131-162.

Donaldson, Morag L. 1986. *Children's explanations. A psycholinguistic study.* Cambridge-Nueva York: Cambridge University Press.

Ermida, Isabel. 2008. *The language of comic narratives: humor construction in short stories.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

Español, Silvia. 2004. *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana.* Madrid: Antonio Machado Libros.

Ezell, Helen K. y Melanie A. Jarzynka. 1996. "An intervention for enhancing children's understanding of jokes and riddles" en *Child language teachind and therapy.* 12 (2). Pp. 148-163.

Ferrater Mora, José. 2001. *Diccionario de Filosofía*. 4 tomos. Edición revisada, aumentada y actualizada por Josep-María Terricabras. Barcelona: Ariel.

Ferreiro, Emilia. 2013a. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación.* México: Siglo XXI Editores.

_____. 2013b. "No todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía" en Ferreiro, Emilia. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación.* México: Siglo XXI Editores. Pp. 169-186.

Ferreiro, Emilia, Clotilde Pontecorvo, Daja Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo. 1996. *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* Barcelona/ México: Gedisa.

Fowles, Barbara y Marcia E. Glanz. 1977. "Competence and talent in verbal riddle comprehension" en *Journal of Child Language*. 4. Pp. 433-452.

Franco Trujillo, Erik Daniel. 2015. *Locuciones y colocaciones.* Manuscrito. Avance de tesis doctoral.

Frenk, Margit. 2007 [1968]. "Sobre polisemia y homonimia infantiles" en *Estudios de lingüística.* México: El Colegio de México. Pp. 45-70.

Freud, Sigmund. 1991 [1905]. *El chiste y su relación con lo inconciente.* Col. Obras completas de Sigmund Freud. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Fry, William F. Jr. 1977. “The respiratory components of mirthful laughter”, en *Journal of Biological Psychology.* 19 (2). Pp. 39-50.

García Fajardo, Josefina. 2009. *Semántica de la oración. Elementos para su análisis.* México: El Colegio de México.

Gil Burgoin, Carlos Ivanhoe. 2016. “La configuración ascendente de la entonación no asertiva en español: un acercamiento cualitativo a su adquisición” en Barriga Villanueva, Rebeca (Ed.). *Lenguaje en movimiento.* México: El Colegio de México. Pp. 27-46.

Givón, Talmy y Sue Savage-Rumbaugh. 2009. “Can apes learn grammar?: A short detour into language evolution” en Guo, Jiansheng et al. (Eds.). Crosslinguistic Approaches to the psychology of language. Research in the tradition of Dan Isaac Slobin. Nueva York/Londres: Psychology Press-Taylor & Grancis Group. Pp. 299-309.

Goldin-Meadow, S., Martin E. P. Seligman y Rochel Gelman. 1976. “Language in the two-year-old” en *Cognition.* 4 (2). Pp. 189-202.

Golinkoff, Roberta Michnick, Kathryn A. Hirsh-Pasek y Dorothy G. Singer. 2006. “Play= Learning: A challenge for Parents and Educators” en Dorothy G. Singer, Roberta Michnick Golinkoff y Kathryn A. Hirsh-Pasek (Eds). *Play = Learning: How play motivates and enhaces children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press. Pp. 1-22.

Gombert, Jean Émile. 1990. *Le développement métalinguistique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Grice, Paul H. 1975. “Logic and conversation” en *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. Londres: Elsevier. Pp. 41-58.

Harris, Justin, Roberta Michnick Golinkoff y Kathy Hirsh-Pasek. 2010. “Lessons from the Crib for the Classroom: How Children Really Learn Vocabulary” en Neuman, S.B. y D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. Nueva York: Guilford Press. Pp. 49-65.

Herriman, M. 1986. “Metalinguistic awareness and the growth of literacy”, en De Castell, S., A. Luke y K. Egan (Comps.). *Literacy, society, and schooling: A reader* . Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 159-174.

Hendriks, Petra y Charlotte Koster. 2010. “Production/comprehension assymetries in language acquisition” en *Lingua*, 120. Pp. 1887-1897.

Hess Zimmermann, Karina. 2003. *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles,* tesis inédita de doctorado. México: El Colegio de México.

_____. 2010. *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México: El Colegio de México.

_____. 2014. “Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales” en *Estudios de Lingüística Aplicada,* año 32, número 60. Pp. 57-87.

Hickmann, Maya. 1986. “Psychosocial Aspects of Language Acquisition” en Fletcher, Paul y Michael Garman (Eds.). *Language Acquisition. Studies in First Language Development.* Cambridge/Nueva York / New Rochelle / Melbourne /Sydney: Cambridge University Press. Pp. 9-29.

_____. 1996. "Discourse organization and the development of reference to person, space, and time" en Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language,* Cambridge MA: Basil Blackwell, pp. 194-218.

Hirsch-Pasek, Kathy, Lila R. Gleitman y Henry Gleitman. 1986. "What did the brain say to the mind? A study of the detection and report of ambiguity in young children", en Sinclair, Anne, Robert J. Jarvella y Willem J.M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag. Pp. 97-132.

Hopper, P. y S. Thompson. 1980. "Transitivity in grammar and discourse" en *Language. 56*. Pp. 255-299.

James, Sharon L. 1990. *Normal language acquisition.* Boston/Londres/Toronto: Allyn and Bacon.

Johnson, Ragnar. 1978. "Jokes, theories, anthropology", en *Semiotica*. 14. Pp. 142-174.

Karmiloff, Kyra y Anette Karmiloff-Smith. 2001. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent.* Cambridge, Massachusetts/Londres: Harvard University Press.

Karmiloff-Smith, Anette. 1986. "Some fundamental aspects of language development after age 5" en Paul Fletcher y Michael Garman (Eds.). *Language acquisition: Studies in first language development.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 455-474.

Keenan, Janice M. y Brian Macwhinney. 1987. "Understanding the relationship between comprehension and production", en Hans W. Dechert y Manfred Raupach (eds.). *Psycholinguistic models of production*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation. Pp. 149-155.

Kennedy, Chris. 2011. "Ambiguity and vagueness: an overview" en Maienborn, Claudia, Klaus von Heusinger y Paul Portner (Eds.). *Semantics. An International Handbook*

*of Natual Language Meaning. Volume 1*. Berlin: De Gruyter Mouton. Pp. 507-535.

Kess, Joseph F. y Ronald A. Hoppe. 1981. *Ambiguity in psycholinguistics.* Amsterdam: Benjamins.

Khorounjaia, Ekaterina y Liliana Tolchinsky. 2004. "Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish" en Ruth A. Berman (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence.* Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 83-109.

Klepousniotou, Ekaterini. 2002. "The processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon" en *Brain and Language*, 81. Pp. 205-223.

Lara, Luis Fernando. 2006. *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.

_____. 2008. "Metáfora y Polisemia", en *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua.*45. pp. 9-30.

Labinowicz, Ed. 1987. *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza.* Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.

Lerner, Delia. 2001. *Leer y escribir en la escuela.* México: FCE-SEP.

Lew, Robert. 1996a. *An ambiguity-based theory of the linguistic verbal joke in English.* Tesis doctoral. Polonia: Adam Mickiewicz University.

_____. 1996b. "Exploitation of linguistic ambiguity in polish and english jokes", en *Papers and Studies in Contrastive Linguistics.* 31. Pp. 127-133.

_____. 2015. *The anatomy of linguistic jokes.* Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

Longacre, Robert E. 1996. *The grammar of discourse.* Nueva York: Plenun Press.

Lope Blanch, Juan M. 1991. *El concepto de oración en la lingüística española.* México: UNAM.

López Quintás, Alfonso. 1982. "Primera parte. Fundamentación estética del método lúdico-ambital" en *Análisis estético de obras literarias.* Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. Pp. 21-89.

Markson, Lori, y Paul Bloom. 1997. "Evidence against a dedicated system for word learning in children" en *Nature.* 385 (*6619*). Pp. 813-815.

Marti Sánchez, Manuel. "Explorando la definición real de los fraseologismos" en *Cícrulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*, 24. Pp. 47-73.

Martin, Rod A.. 2008. *The psychology of humor: an integrative approach.* Londres: Elsevier.

Mellado Blanco, Carmen. 1998. "Acercamiento al fenómeno de la polisemia en la Fraseología del alemán" en *Paremia*, 7. Pp. 113-120.

Meneses Hernández, Luis D. 2016. "La ambigüedad en el desarrollo lingüístico infantil", en Rebeca Barriga Villanueva (Ed.). *Lenguaje en movimiento*. México: El Colegio de México. Pp. 145-185.

Milner, Geroge Bertram. 1972. "Homo ridens: towards a semiotic theory of humour and laughter" en *Semiotica* 5. Pp. 1-30.

Mintz, Lawrence E. 2008. "Humor and popular culture" en Víctor Raskin (Ed.) .2008. *The Primer of humor research.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter. Pp. 281-302.

Morreall, John. 2008. "Philosophy and religion" en Víctor Raskin (Ed.) .2008. *The Primer of humor research.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter. Pp. 211-242.

McGhee, Paul E.. 1979. *Humor: its origin and development.* San Francisco: W.H. Freeman & Co.

Nava, Fernando. 1996. "Asomos a la ambigüedad de la lengua P'urhépecha" en García Fajardo, Josefina (ed.) *Análisis semánticos*. México: El Colegio de México. Pp.53-78.

Nelson, Katherine. 1996. *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nilsen, Don L. F. 1992. *Humor in American Literature. A selected annotated bibliography.* Nueva York-Londres: Garland.

Ninio, Anat y Catherine E. Snow. 1996. *Pragmatic development.* Oxford-Colorado: Westview Press.

Nippold, Marylin. 2004. "Research on later language development: International perspectives" en Ruth A. Berman (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence.* Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 1-8.

_____. 2007. *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults.* (3ª Ed.). Austin: Pro-Ed.

Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin. 1995. "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development" en Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (Eds.). *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell. Pp. 73-94.

Oleson, Erin M., John Calambokidis, William C. Burgess, Mark A. McDonald, Carrie A. LeDuc, John A. Hildebrand. 2007. "Behavioral context of call production by

Eastern North Pacific blue whales" en *Marine Ecology Progress Series*, 330. Pp. 269-284.

Olson, David R., y Nancy Torrance (comps.). 1991. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Olson, David R. 1991. "La cultura escrita como actividad metalingüística" en Olson, David R, y Nancy Torrance (comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. Pp. 333-357.

Ong, Walter J. 1987. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Oring, Elliott. 2008. "Humor in anthropology and folklore" en Víctor Raskin (Ed.) .2008. *The Primer of humor research.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter. Pp. 183-210.

Palmer, Frank, R. 1978. *La semántica*. México: Siglo XXI Editores.

Parra Velasco, María Luisa. 2004. *¿Es una "oración negativa"? Un estudio exploratorio sobre la reflexión metalingüística en niños en edad escolar,* tesis inédita de doctorado. México: El Colegio de México.

Peón Zapata, Margarita. 2004. *Habilidades argumentativas de niños de primaria y su fortalecimiento*, tesis inédita de doctorado. México: UNAM.

Pérez Osnaya, Gloria. 2014. *¿Es o no es chiste? La reflexión metalingüística del humor en los años escolares.* Tesis de maestría. Santiago de Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Peskin, Joan. 1992. "Ruse and representations: On children's ability to conceal information" en *Developmental Psychology.* 28 (1). Pp. 84-89.

_____. 1996. “Guise and guile: Children’s understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception” en *Child Development.* 67. Pp. 1735-1751.

Peskin, Joan y David Olson. 2004. “On reading poetry. Expert and novice knowledge” en Ruth A. Berman (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence.* Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 211-232.

Piaget, Jean. 1972. *The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology.* Nueva York: Grossman.

Piaget, Jean y Barbel Inhelder. 1969. *The Psychology of the Child.* Nueva York: Basic Books.

Puche Navarro, Rebeca y Hernán Lozano Hormaza. 2002. *El sentido del humor en el niño. Estudio empírico.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad del Valle. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.

Quine, Willard Van Orman. 2013 [1960]. *Word and object.* Cambridge, MA: MIT Press.

Raskin, Victor. 1985. *Semantic theory of humor*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel.

_____ (Ed.) .2008. *The Primer of humor research.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ravid, Dorit. 2004. “Derivational morphology revisited. Later lexical development in Hebrew” en Ruth Berman (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence.* Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 53-81.

Real Academia Española (RAE). 2010. Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual. Madrid/México: Espasa - Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española.

Reyes Trigos, Georgina. 1996. *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*, tesis inédita de doctorado. México: El Colegio de México.

Roberts, Anthony D. 2011. *The role of metalinguistic awareness in the effective teaching of foreign languages.* Oxford/Berne/Berlín: Peter Lang.

Romaine, Suzanne. 1984. *The language of children and adolescents.* Nueva York: Basil Blackwell.

Rubenstein, Herbert, Lonnie Garfield y Jane A. Millikan. 1970. "Homographic entries in the Internal Lexicon" en *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 9. Pp. 487-494.

Santini, Nicky. 1997. *Chistes para niños*. México: Selector.

Sanz, Daniel y Lara Berzosa Lafuente. 1997. "El funcionamiento de los marcadores discursivos en la enseñanza del español a extranjeros" en Kira Alonso, Francisco Moreno Fernández y María Gil Bürmann (dir.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE.* Alcalá de Henares: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Pp. 769-774.

Schütze, Hinrich. 1997. *Ambiguity resolution in language learning. Computational and cognitive models.* Stanford: CSLI Publications.

Schwarz, Jeannine. 2010. *Linguistic aspects of verbal humor in stand-up comedy*. Tesis doctoral. Alemania: Universität des Saarlandes.

Seco, Manuel. 1996. *Gramática esencial de la lengua española*. 4ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Seco, Manuel, Olimpia de Andrés, Gabino Ramos. 2004. *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.

Semrud-Clikeman, Margaret y Kimberly Glass. 2008. "Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities" en *Annuary of Dyslexia.* 58. Pp. 163-180.

SEP. 2010. *Español 3*. México: CoNaLiTeG.

Serra, Miquel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel y Melina Aparici. 2000. *La adquisición del lenguaje.* Barcelona: Ariel.

Shultz, Thomas y Frances Horibe. 1974. "Development of the appreciation of verbal jokes" en *Developmental Psychology* 10(1). Pp. 13-20.

Shultz, Thomas R. y Robert Pilon. 1973. "Development of the ability to detect linguistic ambiguity" en *Child Development*, 44. Pp. 728-733.

Slobin, Dan I. (Ed.). 1997. *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 5. Expanding the context.* Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

_____. 2001. "Form/function relations: How do children find out what they are?" en Bowerman, Melissa y S. Levinson (Eds.). *Language acquisition and conceptual development.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. Pp. 406-449.

Smith, Philip T. 1989. "The development of reading: the acquisition of a cognitive skill" en Fletcher, Paul. y Michael Garman, *Language acquisition. Studies in first language development.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 475-493.

Snow, Catherine E. 1981. "Social Interaction and Language Acquisition" en Dale, Philip S. y David Ingram (Eds.). *Child Language. An international Perspective. Selected*

*Papers from the First International Congress for the Study of Child Language.* Baltimore: Univesity Park Press. Pp. 195-214.

Tannenhaus, Michael. K. y Julie C. Sedivy. 2001. "Ambiguity" en *MIT Encyclopedia of Cognitive Science.* Recuperado el 21 de agosto de 2013 de: http://ai.ato.ms/MITECS/Entry/tanenhaus.html

Tarpy, David R. 2014. *The honey Bee Dance Language.* NorthCarolina: North Carolina Cooperative Extension Service.

Tennison, Jo Marie Johnson. 1993. *Cognitive development and humor on young adolescents: a content analysis of jokes.* Tesis doctoral. University of South Dakota.

Timofeeva-Timofeev, Larissa. 2016. "Children using phraseology for humorous purposes. The case of 9-to-10-years-old" en Ruíz Gurillo, Leonor. (Ed.) *Metapragmatics of Humor: Current Researhc Trends.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. Pp. 273-298.

Tomasello, Michael. 1998. "Reference: Intending that others jointly attend" en *Pragmatics and cognition,* 6. Pp. 219-243.

_____. 2003. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge: Harvard University Press.

Torres Tello, María del Carmen. 2011. *El desarrollo del humor en los años escolares. El caso de la reflexión metalingüística del chiste.* Tesis de maestría. Santiago de Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Tuggy, David. 1993. "Ambiguity, polysemy, and vagueness." *Cognitive Linguistics* 4-3.

Ullman, Stephen. 1965. *Semántica. Introducción a la ciencia del significado.* Madrid: Aguilar.

Valle Arroyo, Francisco. 1992. *Psicolingüística.* Madrid: Morata.

Vygotsky, Lev S. 1987. *The collected Works of L. S. Vygotsky.* Vol. 1. Nueva York: Plenum Press.

Wittgenstein, Ludwig V. 1953. *Philosophical investigations.* Nueva York: Macmillan.

Yuill, Nicola. 1996. "A funny thing happened on the way to the classroom: Jokes, riddles, and metalinguistic awareness in understanding and improving poor comprehension in children". En Cesare Cornoldi y Jane V. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention.* Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum. Pp. 193-220.

Zuluaga, Alberto. 1992. "Fraseología". *Lexikon der Romanistischen Linguistik* VI (1), pp. 125-131.

Anexo 1: Ficha de datos personales de los participantes en la investigación

Nombre: _____ Edad: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Grado: _____

1. ¿Te gustan los chistes?
2. ¿Qué es un chiste?, ¿te sabes alguno?, ¿me lo puedes contar?
3. ¿En la escuela cuentas chistes, con tus amigos, con los maestros?, ¿tu libro de español trae chistes?
4. ¿En tu casa cuentan chistes?, ¿tus papás o tus hermanos te cuentan chistes?
5. ¿Tienen televisión en tu casa? ¿Qué programas de tv te gustan? ¿Cuentan chistes en estos programas?
6. ¿En qué trabaja tu papá / tu mamá?
7. ¿Qué estudió/ hasta cuándo estudió tu papá/ mamá?

ÍNDICE DE FIGURAS:


| | | |
|---|---|---|
| Figura 1 | Reconocimiento de la ambigüedad. Conteo general | 141 |
| Figura 2 | Reconocimiento de ambigüedad generada por elementos léxicos en chistes lingüísticos | 143 |
| Figura 3 | Reconocimiento de ambigüedad generada por fraseologismos en chistes lingüísticos | 155 |
| Figura 4 | Primer sentido asignado en la explicación de los chistes lingüísticos con fraseologismos | 162 |
| Figura 5 | Desambiguación en explicaciones de chistes lingüísticos | 165 |
| Figura 6 | Desambiguación en explicaciones de chistes lingüísticos con ambigüedad generada por elemento léxico | 167 |
| Figura 7 | Desambiguación en explicaciones de chistes lingüísticos con ambigüedad generada por fraseologismos | 179 |
| Figura 8 | Utilización de sinonimia en desambiguaciones | 190 |
| Figura 9 | Tipo de habilidad de reflexión sobre la lengua utilizada en las explicaciones a los chistes lingüísticos | 205 |
| Figura 10 | Tipo de andamiaje en las explicaciones de los chistes lingüísticos | 230 |

ÍNDICE DE TABLAS:


| | | |
|---|---|---|
| Tabla 1 | Conformación de la muestra | 118 |
| Tabla 2 | Datos sobre el contexto familiar obtenidos de la ficha de datos personales de los participantes | 120 |
| Tabla 3 | Datos relativos al uso y percepción del chiste obtenidos de la ficha de datos personales | 122 |
| Tabla 4 | Chistes lingüísticos para lectura en la entrevista | 124 |
| Tabla 5 | Guiones de los chistes lingüísticos utilizados en la entrevista | 126 |
| Tabla 6 | Oposiciones básicas de los guiones en los catorce chistes lingüísticos del instrumento | 128 |