

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Psicología



Trabajo Integrador Final

“Comprensión de las intenciones comunicativas y del doble sentido en niños y niñas de siete a doce años a partir de imágenes humorísticas”

Autor: Marcos Javier Scardile

Legajo: S-5066/1

Docente Responsable: Analía Salsa

Modalidad: Investigación de campo

Año: 2018

Agradecimientos

Hago explícito mi agradecimiento a las personas que me acompañaron en esta aventura llamada carrera de Psicología: a mi familia, amigos (principalmente a Alina), compañeros y a las personas con quienes he compartido experiencias gracias a que la Facultad fue un punto de encuentro.

Quiero agradecer especialmente a Analía Salsa, docente de la Facultad de Psicología-UNR, quien aceptó ser la docente responsable del presente TIF y me acompañó en este trayecto guiando y brindando sugerencias.

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Objetivos.....	5
Marco teórico conceptual.....	6
Metodología	13
Resultados.....	16
Conclusiones	19
Referencias bibliográficas.....	21
Declaración Jurada de Normas Éticas	22

Resumen

La presente investigación de diseño exploratorio tuvo como objetivo examinar la comprensión de las intenciones comunicativas y del doble sentido en niños y niñas de siete a doce años a partir de imágenes humorísticas. Se realizaron seis entrevistas siguiendo el método clínico piagetiano con dos imágenes como estímulos gráficos, de las cuales una presentaba mayor complejidad que la otra para su comprensión. Se seleccionó una estrategia de análisis cualitativo para, a partir de los datos, abordar las preguntas planteadas en la investigación en el proceso de interpretación. Los resultados muestran que los niños y niñas entre siete y doce años presentan dificultades en la comprensión de imágenes humorísticas en las cuales el doble sentido surge de la combinación de recursos lingüísticos y gráficos.

Palabras claves: comprensión- intenciones comunicativas- doble sentido- imágenes humorísticas- niños y niñas.

Introducción

Es posible observar el frecuente uso del doble sentido en los intercambios comunicativos que se establecen en los diferentes escenarios de la vida cotidiana. No obstante, la comprensión de situaciones donde se emplea el doble sentido requiere del desarrollo de capacidades lingüísticas y mentalistas que permitan su reconocimiento y resolución. El doble sentido puede ser pensado desde el concepto de significado no natural y el concepto de implicatura propuesto por Grice en tanto, este último, supone que el significado que otorga el hablante puede exceder el significado literal de la frase.

En relación al estudio de las habilidades mentalistas, la teoría de la mente se presenta como una de las respuestas a la pregunta por la comprensión de los estados mentales, ya que refiere a “la capacidad de comprender un estado mental de otro organismo, tal como el ‘percibir un problema’ e ‘intentar resolverlo’” (Rivière, 2003a, p.195). De este modo, los estados mentales permiten predecir y explicar la conducta de otras personas (Puche Navarro, 2002). Puche Navarro, psicóloga colombiana, se ha dedicado al estudio del humor gráfico en niños, apelando a la teoría de la mente como un recurso cognitivo que otorga a los niños (ya antes de cuatro años) la posibilidad de comprender imágenes humorísticas sencillas. Esta autora señala que es necesario que el niño o niña maneje el doble sentido para la comprensión de la incongruencia inherente al humor (Puche Navarro, 2000). El trabajo de Puche Navarro se ha focalizado en niños de hasta cuatro o cinco años, pero ¿qué sucede en los niños y niñas mayores, entre los siete y los doce años, cuando se complejizan los estímulos y el doble sentido surge en la combinación de recursos lingüísticos y gráficos?

Por otro lado, Jakobson (1988) adjudica al lenguaje diversas funciones. A través de estas funciones, se pueden reconocer intenciones comunicativas que se manifiestan de manera implícita o explícita en los mensajes que transmite el emisor. Ahora bien, ¿cómo reconocen los niños de siete a doce años las intenciones comunicativas implícitas que conllevan doble sentido?

En lo que respecta a la búsqueda de antecedentes, no se han encontrado investigaciones que aborden esta problemática en la franja etaria aquí planteada. En este estudio se utilizan imágenes humorísticas en las cuales se combinan elementos gráficos y lingüísticos como instrumentos para acceder a las producciones verbales y no verbales de los niños y las niñas de siete a doce años, a fin de explorar la comprensión de las intenciones comunicativas y del doble sentido. De esta manera, se busca un acercamiento al desarrollo cognitivo en relación a la comprensión del doble sentido y las intenciones comunicativas, así como también de los indicadores lingüísticos y no lingüísticos sobre los cuales se sustenta el reconocimiento de las situaciones presentadas en las imágenes.

La relevancia del presente trabajo involucra dos puntos de vista: uno teórico y uno práctico. Desde un punto de vista teórico, el presente estudio aborda las relaciones entre lenguaje y pensamiento, el cual representa un tema crucial en psicología escasamente profundizado en la formación de grado pero de gran importancia en el estudio del desarrollo del niño y la niña. Desde un punto de vista práctico, a veces las imágenes humorísticas suelen usarse, por ejemplo en la escuela, sin que se advierta la complejidad cognitiva que demanda su comprensión.

Objetivos

General

Explorar la comprensión de las intenciones comunicativas y del doble sentido en niños y niñas de siete a doce años a partir de imágenes humorísticas.

Específicos

- 1- Examinar el reconocimiento de las intenciones comunicativas implícitas en las imágenes humorísticas.
- 2- Examinar el reconocimiento del doble sentido presente en las imágenes humorísticas identificando los recursos lingüísticos y no lingüísticos que los niños y niñas ponen en juego en este proceso.

Marco teórico conceptual

Intenciones y Teoría de la Mente

La revolución que da lugar a la aparición de la Ciencia Cognitiva en 1956 se presenta como el marco de emergencia de nuevos enfoques para las disciplinas que constituyen dicha ciencia, entre ellas: Psicología, Lingüística, Filosofía, Inteligencia Artificial, Antropología y las Neurociencias (Gardner, 1987). Gardner (1987) define a la Ciencia Cognitiva como “un empeño contemporáneo de base empírica por responder interrogantes de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión” (p. 21). Esta revolución apuntaba a recuperar los conceptos que el conductismo había tildado de mentalistas y, por lo tanto, habían sido excluidos con el afán de mantener la asepsia y la perspectiva científica que predicaba. Puche Navarro (2011) manifiesta que la revolución cognitiva conlleva una ironía implícita; y es que, siendo la científicas de las revoluciones, recupera problemáticas antiguas, entre ellas la psicología de la mente.

Retomando los desarrollos de Puche Navarro (2011) en relación a las teorizaciones de Josef Perner (psicólogo contemporáneo de referencia en los estudios sobre la teoría de la mente), esta autora señala que lo mental no es reducible sólo a lo interior sino que implica una mayor complejidad. Resalta dos postulados para dar cuenta de lo que Perner denominó recuperación de lo mental. El primero concierne al carácter representacional de los estados mentales, entendiendo a éstos como representaciones mentales en las que se almacena información del entorno. En segundo lugar, plantea una relación entre la naturaleza representacional de los estados mentales y la doctrina clásica de la Intencionalidad.

Esta última idea es desarrollada por Janet Wilde Astington (1998) al sostener que para descubrir la mente debemos acudir a la psicología cotidiana, del sentido común, en tanto que se ocupa de lo que las personas piensan, quieren y sienten. Según la autora, “para explicar y predecir las acciones de una persona, nos referimos a sus creencias, deseos, emociones e intenciones” (p. 15), pensándolos como estados mentales. Por lo tanto, la mente podría ser definida como la suma de los estados mentales. Astington retoma lo trabajado por uno de los filósofos destacados de las Ciencias Cognitivas, Daniel Dennett en *La actitud intencional* (1998), donde plantea que hay tres posibles estrategias o actitudes para explicar y predecir lo que hace alguien o algo. En primer lugar, la constitución física, a partir de la cual un físico o químico puede determinar los comportamientos de los materiales que manipula. Dennett sostiene que esta estrategia siempre funcionará, ya que es un dogma de la ciencia física; sin embargo, es poco viable en la práctica. La segunda es la actitud de diseño a partir de la que se supone que ese algo o alguien actuará según como está diseñado para comportarse. No obstante, se desconoce su constitución física. A veces, según este autor, esta estrategia es inaccesible y se debe utilizar una diferente. Por último, la actitud intencional donde “primero se decide tratar al objeto cuyo funcionamiento hay que predecir como un agente racional, luego se deduce qué creencias debería tener ese agente, dada su posición en el mundo y su objetivo” (Dennett, 1998, p. 20). Posteriormente, se deduce qué deseos tendría ese agente para finalizar prediciendo cómo actuará para conseguir sus metas. De esta manera, Astington (1998) propone que la actitud intencional es aquella que usan unas personas con otras y constituye la base de la psicología popular: “consideramos a las personas como agentes racionales y asumimos que actuarán para satisfacer sus deseos, dadas sus creencias” (p. 35). Así, lo que le da nombre a esta actitud como intencional son los deseos y las creencias, denominados estados intencionales. La intencionalidad expuesta por Dennett es diferente a lo que se hace referencia cotidianamente con el término intención, en el sentido de *a propósito*: la intencionalidad implica un “ser acerca de otras cosas, estados y sucesos” (Dennett, 1998, p. 178) o, como expone Astington (1998), una *sobreidad* en el sentido de que es *sobre algo*, hechos

u objetos. Esta autora concibe que las intenciones también son un tipo de estado intencional junto con las creencias, los deseos y algunas emociones.

Los sistemas intencionales son aquellos cuyo “comportamiento se puede predecir de forma confiable y amplia por medio de la estrategia intencional” (Dennett, 1998, p. 19). Se pueden distinguir diferentes niveles de sistemas intencionales. El nivel de orden cero, un sistema sin creencias ni deseos en el que, por lo tanto, no es posible reconocer intencionalidad alguna. Luego, el nivel de orden uno, un sistema que posee creencias y deseos acerca de sí mismo pero no de otros. Por ejemplo, Pedro quiere que Juan le sirva agua. Le sigue el sistema intencional de segundo orden, mediante el que se alude al sistema que tiene creencias y deseos acerca de las creencias y deseos propios y de otros. En el ejemplo anterior, Pedro quiere que Juan crea que Pedro tiene sed. Los sistemas de tercer orden, poseen creencias y deseos de las creencias y deseos de creencias y deseos, propios y de otros. En este caso el ejemplo sería Pedro quiere que Juan piense que Pedro quiere tomar agua. Cuanto mayor sea el nivel de orden del sistema, más complejo será y mayores capacidades intelectuales requerirán para su comprensión.

En relación a lo propuesto por Dennett, Rivière (2003a) sostiene que el autor mantiene una perspectiva representacional en su interpretación. De modo que el hecho de decir que “el hombre tiene una actitud intencional o interpreta la acción en términos representacionales equivale naturalmente a decir que el hombre basa sus interacciones en atribución de mente” (Rivière, 2003a, p. 192). Para Rivière, los seres humanos se relacionan con el mundo de manera indirecta mediante representaciones mentales, como los deseos y las creencias. De este modo, posibilitan la comprensión de la cotidianidad, al estar sujetas las acciones y las reacciones a las representaciones mentales.

Las representaciones son, entonces, estados mentales que permiten la relación con el mundo. Proporcionan la capacidad de comprender las reacciones de la cotidianidad, ya que las personas están relacionadas indirectamente con el mundo, gracias a la mediación de las representaciones mentales. Éstas poseen tres características: en primer lugar, la opacidad referencial brindada por el uso de verbos mentalistas como desear y creer, donde la relación con el objeto, al no poder transparentarse, puede caer. En segundo lugar, la falta de compromiso con la verdad y en tercero, la falta de compromiso con la existencia (Rivière, 2003a).

Según Puche Navarro (2011), la intencionalidad y el carácter representacional, que caracterizan a los estados mentales, constituyen las condiciones necesarias, pero no suficientes, para que la psicología pueda recuperar las nociones mentalistas en sus problemáticas.

Dentro de este interés por la psicología de la vida cotidiana, en 1978 Premack y Woodruff proponen la noción de Teoría de la Mente (TdM) como “la capacidad de comprender un estado mental de otro organismo, tal como el ‘percibir un problema’ e ‘intentar resolverlo’” (Rivière, 2003a, p. 195). La TdM se presenta como un camino que permite ahondar en cómo el niño o niña conoce e infiere las conductas de otros; ya que, para poder entender muchas de las acciones humanas, es necesario comprender la intencionalidad y, también, las relaciones de conducta en relación a los estados mentales (Puche Navarro, 2011). Además, permite pensar en cómo los niños y niñas reconocen las emociones de otros como causantes de sus acciones y, a partir de ello, “establecer correspondencias entre los sentimientos del otro y las acciones que llevan a cabo” (Puche Navarro, 2011, p. 34). De esta manera, la TdM se manifiesta como un concepto que implica una versión más global sobre de la actividad mentalista que la actitud intencional de Dennett. Sin embargo, no existe una postura unificada en relación a la concepción de la TdM, varían desde posiciones co-contruccionistas y basadas en la interacción personal; como también otras sostienen que sólo basta con la intuición y simulación para lograrlo; hasta aquellas más rígidas respecto a la inferencia (Puche Navarro, 2000).

Las investigaciones de Premack y Woodruff obtuvieron resultados reveladores acerca de la actividad mental. Estos investigadores trabajaron con una chimpancé,

llamada Sarah, a quien le mostraban fotografías donde se presentaban situaciones problemáticas que involucraban seres humanos. La tarea propuesta a Sarah era elegir una fotografía que revelara la solución al problema presentado. Lo interesante era que no correspondía a problemas habituales para ella. A partir de esto, Premack y Woodruff se dieron cuenta de que había algo más en la resolución de los problemas; la chimpancé podía reconocer, en algún punto, que el personaje implicado tenía un problema y le atribuía intención de resolverlo. De esta forma, Sarah predecía lo que necesariamente tenía que hacer para solucionar el problema, “darse cuenta de que alguien tiene un problema y ‘desea’ solucionarlo implica una capacidad muy sutil y compleja: la de atribuir mente” (Rivière y Nuñez, 1998, p. 24). Muy probablemente los chimpancés posean la capacidad de atribución mental, lo que no quiere decir que sepan lo que hacen (Rivière y Nuñez, 1998).

Rivière y Nuñez (1998) sostienen que el estudio de la TdM en los seres humanos es menos complejo que en el chimpancé, debido a la capacidad explicitar la atribución de creencias y la predicción de conductas mediante el lenguaje.

Benavides Delgado y Roncancio Moreno (2009) se abocaron a pensar la concepción de desarrollo implícita en los estudios de la TdM con niños desde 1980 hasta 2010. En la década de 1980-1990 surgieron los estudios que tenían como eje la tarea de la falsa creencia (Wimmer, Perner, Gopnick, Astington entre otros). En esta tarea, se le presenta al niño o niña una situación en la cual debe comprender la falsa creencia, representándose el error en la creencia del personaje en relación a su propio conocimiento. Por ejemplo, la situación de Sally y Anne. A las conclusiones que arribaron las investigadoras fueron:

- 1) El desarrollo de la TdM depende de la edad, por lo tanto, es progresivo; y 2) Los errores que los niños cometen muestran déficit en su capacidad para comprender la mente de otros, y no simples transiciones posibles en el proceso de desarrollo (Benavides Delgado y Roncancio Moreno, 2009, p. 300)

En 1990-2000 se desarrollaron tres tipos de estudios donde se mostró interés por las variables predictivas: 1) relación entre lenguaje y TdM, 2) relación entre TdM y comportamiento social de los niños; y 3) cómo se ve influenciada la TdM por las variables familiares (Benavides Delgado y Roncancio Moreno, 2009). A diferencia de los años 80', en los 90' no se obtuvo un gran progreso en el diseño de tareas vinculadas a dar cuenta del desarrollo de la TdM.

A partir del año 2000 surgen críticas a la tarea de la falsa creencia. Los argumentos versan sobre el diseño, y que la tarea de falsa creencia no tiene sólo una demanda cognitiva. Bloom y German, por ejemplo, sostienen que esta tarea implica otros procesos cognitivos como memoria, atención y lenguaje. De este modo, surgen nuevas propuestas que buscaban reemplazar las tareas de falsa creencia.

El desarrollo de la TdM como capacidad mentalista de atribuir estados mentales a otras personas, no implica un aprendizaje a modo pedagógico, sino que se elabora a partir de procesos de diferenciación entre los propios estados mentales y los de los otros (Puche Navarro, 2011). Esta habilidad que permite posicionarse desde la perspectiva de otro, el entendimiento del engaño y la inferencia de las relaciones entre relaciones, aparece tardíamente en el desarrollo del niño o de la niña (Puche Navarro, 2000). La capacidad mentalista, que brinda la TdM, contribuye a una alta capacidad de predicción, siendo la vía privilegiada para unificar y cohesionar la información acerca de los estados mentales de otros (intenciones, creencias y deseos). Puche Navarro (2000) sostiene que quien dice predicción dice inferencia.

Intenciones y lenguaje

Astington (1998) plantea que toda “interacción social es en realidad una interacción de mentes” (p. 60). De este modo, en la comunicación con otros buscamos

que la otra persona pueda comprender lo que deseamos o que queremos que crea algo. Para poder saber qué piensa otra persona es necesario que, en el intercambio comunicativo, esa información sea transmitida, y el modo en que eso es factible es a través del lenguaje. La posibilidad de comunicar los estados mentales a partir del lenguaje es importante para el descubrimiento de la mente por parte del niño. Esta autora pone el acento en uso del lenguaje que permite “poner en contacto” a las personas, es decir, en el aspecto pragmático más que al sintáctico o semántico. Siguiendo esta línea de pensamiento, Rivière et al. (1990) sostienen que:

Un sujeto que poseyera mecanismos semánticos, e incluso un rico depósito de conocimiento sobre el mundo, pero que careciera de las destrezas pragmáticas que permiten reconstruir las intenciones y actos de habla a partir de las oraciones, sería seriamente incompetente en sus destrezas de comprensión. No sabría enfrentarse al sarcasmo, la ironía, los dobles sentidos y las frecuentísimas emisiones con sentido indirecto que se producen en los usos lingüísticos habituales (p. 65).

Una de las cuestiones importantes a tener en cuenta con el uso del lenguaje es que con él significamos. Astington (1998) en este punto retoma la distinción planteada por el filósofo del lenguaje Herbert Paul Grice sobre significados naturales y no naturales. Rivière et al., (1990), por su parte, recuperan la definición de Grice en relación a los significados no naturales: un emisor usa un significado no natural cuando una emisión cumple con dos requisitos. En primer lugar, el emisor intenta que la emisión cause un efecto de significado no natural en el receptor. En segundo lugar, la intención del emisor se logra cuando el receptor reconoce esa intención.

A partir del concepto de implicatura de Grice se abre la posibilidad de pensar que el significado del hablante, así como también un significado no natural, puede exceder el significado de la frase. La implicatura hace referencia a las proposiciones que se infieren a partir de los enunciados con carácter comunicativo, explícitos de un hablante (Rivière et al., 1990). Grice (1991) distingue dos tipos de implicaturas: las convencionales y las conversacionales. Las primeras derivan de los significados convencionales de las palabras, sin la intervención de factores contextuales o situacionales. Las segundas son proposiciones de contenido que se infieren del significado convencional, “su comprensión implica, por parte del oyente, un cálculo de las intenciones comunicativas del hablante” (Rivière et al., 1990, p. 67). Ese cálculo está vinculado al principio de cooperación. Grice intentó definir los principios inherentes a la comunicación y supone que el significado del mensaje implica un conjunto de condiciones en un determinado contexto. Por lo tanto, el significado literal constituye sólo una parte del mensaje. Grice (1991) propone que, para poder inferir una implicatura conversacional, el oyente debe poseer algunos datos:

- a- El significado convencional de las palabras
- b- El principio de cooperación y sus máximas
- c- Contexto lingüístico y extralingüístico
- d- Información de fondo
- e- Que tanto el hablante como el oyente conocen (o suponen que conocen)

los apartados anteriores y que están a su alcance.

Además, distingue entre implicaturas conversacionales particularizadas y específicas. Las particularizadas son las que se obtienen sólo en determinados contextos mientras que las generalizadas no se desprenden de un contexto específico (Rivière et al., 1990)

Grice (1991) postula cuatro categorías a las cuales le pertenecerán, individualmente, máximas acordes al principio de cooperación (propósito común o conjunto de propósitos mutuamente aceptado por los participantes, que hacen a la comunicación eficaz): calidad, cualidad, relación y modo. Este autor resuelve el dilema de la diferencia entre la codificación lingüística y el significado contextual, a partir del principio antes mencionado (Rajić, 2013).

Grice presenta a la ironía y otros modos de significados no literales, como una violación de la primera máxima de la categoría de cualidad, cuya supermáxima, en términos gricerianos sería, “trate usted de que su contribución sea verdadera” (Grice, 1991, p. 516) y las dos máximas: 1) no decir lo que se cree falso y, 2) no decir aquello de lo que se carezca de pruebas.

Rivière (2003b) señala que puede establecerse una relación entre la literalidad de la mente y la literalidad del lenguaje; por lo tanto, en la capacidad de comprensión de las metáforas y las capacidades mentalistas. De este modo el autor sostiene que:

La incapacidad para detectar el estado mental del otro, la incapacidad para detectar presuposiciones que son comunes y que no es necesario explicitar en una actividad, nos hacen ver también que esa característica de literalidad está relacionada con la capacidad para realizar inferencias. No sólo existe una capacidad para “desambiguar” un enunciado ambiguo en función del contexto y para interpretar el lenguaje figurado, sino que existe también una dificultad subyacente que tiene que ver con lo que se ha llamado *teoría de la mente* (p. 143).

El lingüista Roman Jakobson presenta una perspectiva interesante sobre el estudio del lenguaje que proporciona una base para abordar la problemática de las intenciones comunicativas. Jakobson (1988) propone que “el lenguaje debe ser estudiado en toda la gama de sus funciones” (p. 32). Este autor distingue seis funciones: emotiva, conativa, referencial, poética, fáctica y metalingüística. La estructura verbal dependerá de la función del lenguaje que predomine. Igualmente, Jakobson afirma que “aunque distinguimos seis de sus aspectos básicos, apenas podemos encontrar mensajes que realicen un cometido único” (p. 33). A partir de estas funciones del lenguaje es posible reconocer intenciones comunicativas más o menos explícitas en los mensajes de un emisor.

Si bien el lenguaje brinda la ventaja de que permite comunicar los propios estados mentales y conocer los de otros, como ya se ha manifestado en párrafos anteriores, algunos autores que se dedican al estudio de la TdM sostienen que el lenguaje constituye una variable a ser eliminada en los estímulos presentados en sus investigaciones. Principalmente en los estudios sobre la TdM a partir de humor gráfico.

El humor gráfico en los estudios sobre TdM

El uso del humor gráfico en los estudios sobre TdM fue propuesto por la psicóloga colombiana Rebeca Puche Navarro: al eliminarse el componente narrativo que había sido criticado en las tareas de falsa creencia y centrarse en la imagen, se busca aislar la influencia del lenguaje en la comprensión de los estados mentales (Benavides Delgado y Roncancio Moreno, 2009). Puche Navarro sustrae el componente lingüístico de las imágenes y elige una alternativa metodológica, el método microgenético desarrollado por Vygotsky. Este método expone una visión del desarrollo desde el cambio cognitivo y supone una visión del “desarrollo de la comprensión de los estados mentales [...] como un proceso dinámico, no lineal y absolutamente variable” (Benavides Delgado y Roncancio Moreno, 2009, p. 303).

Puche Navarro (2006) plantea que el humor gráfico permite profundizar el conocimiento sobre el funcionamiento cognitivo de niños y niñas pequeños. Esta autora ha realizado investigaciones con niños y niñas de dos a cuatro años, en relación al humor y la actividad representacional. Sostiene que se puede observar, a partir de la comprensión del humor gráfico, actividad representacional; en tanto que se le presenta al niño o niña situaciones en las que se solicita que “ponga orden ante las intermitencias, ubique la incongruencia que el chiste le propone, concluya y derive las consecuencias ante combinaciones inesperadas” (Puche Navarro, 2006, p. 28). La investigadora utiliza el humor gráfico debido a que se comprende más temprano en relación a los textos. De este modo, excluye los libros gráficos ya que implican narrativa; y, a diferencia de

aquellos, el chiste funciona de manera autónoma e independiente a la hora de generar interpretaciones. Define al chiste gráfico como “un escenario de naturaleza visual que formula una violación de una lógica (compartida entre quien la produce y quien la lee) que produce hilaridad” (Puche Navarro, 2006, p. 29). La violación se presenta de manera explícita pero reposa y funciona en relación a un sentido original implícito, cuya presencia (del sentido implícito) es necesario para la comprensión. A partir de sus investigaciones construyó categorías de chistes por modo de resolución y comprensión, y no por sus características estructurales. Según esta autora, desde de los tres años, los niños y niñas pueden comprender el humor gráfico. Sin embargo, realiza una distinción para la comprensión de diferentes tipos de chistes.

Por un lado, los chistes mentalistas son aquellos cuya comprensión está vinculada con la proyección de estados mentales sobre la viñeta humorística. Por otro lado, el chiste hiperbólico, determinado por el aumento desproporcionado de una de las propiedades que lo constituye. Los chistes anteriormente mencionados son posibles de ser resueltos por niños y niñas a partir de los tres años. Los chistes de sustitución y complejos se entienden tiempo después, alrededor de los cuatro años (Puche Navarro, 2006). Los de sustitución tienen como eje el reemplazo de un elemento central o la función. En el caso de los chistes complejos, se presentan al menos dos trasgresiones, una de primer orden y otras más sutiles (Puche Navarro, 2006).

En *El humor gráfico como entrada a la Teoría de la Mente* (2000), Puche Navarro establece dos puntos de encuentro entre el humor y la actividad representacional (entendida en términos de la TdM) a la incongruencia y las edades del desarrollo. En relación al primer punto, manifiesta que a éste lo instituye la relación inferencial de la incongruencia. Entiende a la incongruencia como “un evento inesperado cuando se tiene una expectativa frente a una relación previsible, secuencial” (Puche Navarro, 2000, p. 3). Se instaure una violación de la expectativa, que genera risa o disfrute. La incongruencia es inherente al humor, crea el sentido lúdico brindado por la subversión. Se da a partir de la presencia de alguna de estas tres operaciones: negación por interferencia o interrupción, inversión y/o repetición. Desde esta perspectiva, se ubica en los dos años la emergencia del humor como evento cognitivo.

En lo correspondiente al segundo punto, el período del desarrollo que comprende desde los dos a los cinco años es crítico en lo referente al desarrollo representacional en el niño y la niña. A partir de los dos años, los niños manejan representaciones secundarias, logran una comprensión de las representaciones de manera implícita. Es decir, son capaces de interpretarlas y construir un modelo de las relaciones representacionales que vinculan imágenes y objetos representados (Puche Navarro, 2000). A partir de los cuatro años, comienzan a utilizar metarrepresentaciones para resolver las situaciones. Desde las teorizaciones de Perner, se sostiene que una metarrepresentación es una representación de las relaciones representacionales (Rivière, 2003a). A partir de las metarrepresentaciones se hace posible la comprensión de la tarea de falsa creencia y situaciones cognitivas complejas. Esta habilidad cognitiva se desarrolla alrededor de los cuatro y cuatro años y medio: el niño o la niña comienza a diferenciar lo que la persona sabe y lo que ocurre en la situación, y la existencia de los diferentes puntos de vista (Puche Navarro, 2000). Esta autora manifiesta que “en este contexto la atribución forma parte de la arquitectura intencional del sujeto, pero no en menor importancia se encuentra la inferencia” (Puche Navarro, 2000, p. 4). La inferencia es necesaria para la comprensión de las actitudes proposicionales tales como “Juan piensa que...”. Es necesario que el niño o niña maneje el doble sentido para la comprensión de la incongruencia del humor. A partir del chiste gráfico, el niño debe trabajar con dos representaciones: la representación explícita en el chiste, que implica la relación subvertida, y la representación que alberga el sentido original, que se encuentra implícita.

Las imágenes humorísticas escogidas para la presente investigación plantean la dificultad de que, para su comprensión, se debe combinar lo lingüístico y lo gráfico, trazando una distancia con las imágenes utilizadas por Puche Navarro. El criterio de

selección de las mismas se basó en los objetivos planteados en la investigación. En cada una de las imágenes se manifiesta una situación en la cual el enunciado debe ser leído en relación al contexto gráfico para lograr la comprensión del chiste y no una descripción literal. Siguiendo la clasificación propuesta por Puche Navarro, las imágenes que sirvieron como estímulo gráfico en la presente investigación pueden ser ubicadas en la categoría de los chistes de sustitución y los complejos.

Hasta aquí se revisó la comprensión de significados no naturales en el humor gráfico. Ahora bien, en los estudios acerca del lenguaje ¿cuándo es posible reconocer significados no naturales? Juan Azcoaga (1984) describe la ontogenia del lenguaje en niveles o etapas de la comunicación. La primera de estas etapas se extiende desde el nacimiento hasta los 12/15 meses, es un nivel prelingüístico, en tanto que es preparatorio para el lenguaje. La segunda etapa o primer nivel lingüístico comprende desde el primer año de vida hasta alrededor de los cinco años. Mientras que la tercera etapa o segundo nivel lingüístico se desarrolla de los cinco a los doce años. A esta última etapa, Azcoaga la divide en dos subetapas: la primera, desde los cinco a los siete años y, la segunda, de los siete a los doce. En cada una de estas etapas, se producen desarrollos vinculados tanto a la elocución como a la comprensión del lenguaje. En relación a este último aspecto, Azcoaga (1984) distingue tres planos:

El primer plano de la comprensión se extiende desde la “palabra-señal” [...] a la captación de los significados de las palabras aisladas. Un segundo plano caracteriza la comprensión de los vocablos en la estructura de la frase. Tanto la entonación como las funciones de los distintos vocablos en la proposición introducen sutiles variaciones del significado. Un tercer plano reside en el contexto y en las manifestaciones más abstractas del lenguaje. Este nivel de comprensión permite la captación rápida de los “dobles sentidos” y de los matices situacionales no necesariamente ligados a la expresión literal del texto (p.90).

Si bien es factible encontrar investigaciones destinadas al estudio de los aspectos gramaticales afines a la tercera etapa de la comunicación, no lo es tan frecuente en relación a los vinculados a la comprensión. Así mismo, los estudios dedicados a la comprensión del doble sentido generalmente están orientados a los adultos y en relación a trastornos del lenguaje y/o la cognición.

A partir del recorrido realizado surgen los siguientes interrogantes que constituirán los ejes de la presente investigación:

- (i) ¿Pueden los niños y niñas entre los siete y doce años de edad inferir intenciones comunicativas implícitas en imágenes humorísticas?
- (ii) ¿Reconocen el doble sentido que subyace en las imágenes humorísticas?, ¿lo hacen predominantemente usando recursos lingüísticos o gráficos?

Metodología

Participantes

Se realizaron entrevistas a seis sujetos, componiendo una muestra no probabilística por disponibilidad, como una aproximación exploratoria a la problemática sin pretensiones de representatividad. Para la selección de los mismos, se tomó como criterio que los participantes se encontraran al momento de la entrevista atravesando la segunda subetapa del tercer nivel lingüístico. A continuación se detallan los sujetos¹, su respectivo género, edad, escolaridad y nivel socioeconómico:

“U”: niño de ocho años y ocho meses. Estudiante de nivel primario en escuela de gestión pública, nivel socioeconómico medio.

“J”: niña de diez años y un mes. Estudiante de nivel primario en escuela de gestión privada, nivel socioeconómico medio.

“R”: niña de diez años y dos meses. Estudiante de nivel primario en escuela de gestión privada, nivel socioeconómico medio.

“L”: niña de diez años y tres meses. Estudiante de nivel primario en escuela de gestión privada, nivel socioeconómico medio.

“V”: niño de once años y dos meses. Estudiante de nivel primario en escuela de gestión privada, nivel socioeconómico medio.

“D”: niña de once años y ocho meses. Estudiante de nivel primario en escuela de gestión pública, nivel socioeconómico medio.

Materiales

Se utilizaron dos imágenes obtenidas de Internet como estímulos gráficos, impresas en hoja tamaño A4 a color.



Figura 1. Imagen 1 presentada como estímulo a los niños y niñas.

En la imagen 1² se encuentran tres personajes: gato adulto, gato niño/niña y un ratón, en un espacio reconocible fácilmente como una cocina. La incongruencia aparece en la interrogación del gato adulto al gato más pequeño cuando le pregunta acerca de lo dicho sobre jugar con la comida. En primer lugar, se presenta una situación en la cual el

¹ Se utilizan letras para representar a cada uno de los sujetos a fin de preservar la identidad según los resguardos éticos planteados en el Código de Núremberg (1947), la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (1964) y los Derechos de los niños, niñas y adolescentes presentes en la Ley Nacional 26.061 (2005).

² Imagen creada por Dan Piraro, publicada en noviembre del año 2014 en www.bizarrocomics.com (traducción www.risasinmas.com).

gato pequeño juega al ajedrez con el ratón (asociado culturalmente a comida del gato), por lo que el ratón pasa de ser objeto de juego (comida) a compañero de juego. El contexto en relación al lugar y a la vestimenta del gato adulto contribuye a la interpretación de la imagen. En segundo lugar, se plantea una subversión de la relación estandarizada entre el gato y el ratón (gato/depredador-ratón/presa). Por la estructura y las características, este estímulo puede ser ubicado en lo que Puche Navarro (2006) denomina chiste complejo al presentar al menos dos trasgresiones.



Figura 2. Imagen 2 presentada como estímulo a los niños y niñas.

En la imagen 2³ se encuentra un maíz sin cocinar y un maíz hecho pochoclo (por el contacto con calor) en un espacio cerrado indeterminado. La incongruencia reside en que la pregunta del maíz sin cocinar cae en la obviedad y provoca el enojo del maíz cocinado. Las expresiones faciales son altamente discernibles, cooperando en la interpretación. Además, la imagen cuenta con mínima información, aunque suficiente, del clima (el sol en el exterior). A diferencia de la imagen 1, este chiste presenta una sola trasgresión por lo que podría ser ubicado dentro de la categoría de chistes de sustitución.

Procedimiento

Las entrevistas se llevaron a cabo en el domicilio particular del autor de la investigación, por preferencia de los participantes y sus padres. El desarrollo de las mismas se realizó con la presencia de los responsables de los niños y niñas, en una habitación que posibilitaba que la entrevista se desarrollara sin interrupciones abruptas. Anteriormente, se había comunicado en forma oral los requerimientos de la investigación y se les aseguró, tanto a los niños y las niñas como a sus respectivos padres, la confidencialidad de la información, según los resguardos éticos vigentes.

Las entrevistas se desarrollaron siguiendo el método clínico piagetiano. Citando a Piaget (1926):

[...] el buen experimentador debe, en efecto, reunir dos cualidades con frecuencia incompatibles: a saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada y, al mismo tiempo saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría justa o falsa que comprobar (p. 270-271).

La duración de las entrevistas fluctuó entre 1:30 min y los 03:13min. Antes de presentar las imágenes, se les recordaba a los participantes que podían no responder o abandonar la entrevista si así lo deseaban y, además, se les manifestaba que no había respuestas correctas o incorrectas y que, por lo tanto, se esperaba que respondieran de

³ Autor desconocido. Publicada en www.acidodivertido.com

manera espontánea. También se aclaró, tanto a los niños como a los padres, que la entrevista no tenía como finalidad una evaluación o diagnóstico lógico ni lingüístico.

Una vez planteadas estas cuestiones, a los niños y niñas se les presentaba la siguiente consigna:

“Te voy a mostrar dos imágenes, miralas atentamente y decime cuál te parece más graciosa”

La consigna utilizada se confeccionó adaptando una consigna presentada por Puche Navarro, Combariza y Ossa (2012) en un estudio acerca de la naturaleza de los funcionamientos inferenciales.

Luego de presentar la consigna, se le mostraban las dos imágenes brindando el tiempo necesario a que el niño o niña elija una de las imágenes. La imagen descartada se quitaba de la mesa, hasta finalizar con las preguntas correspondientes a la imagen preferida. Posteriormente, se le preguntaba: *“¿Qué es lo que te parece más gracioso de esta imagen?”*. A partir de las respuestas obtenidas, se formulaban las repreguntas. Cuando se finalizaba con la imagen predilecta, se le preguntaba si encontraba algo gracioso en la que habían descartado y se procedía de igual manera que en la imagen anterior. Se concluía la entrevista agradeciendo la participación.

El registro de la entrevista se realizó mediante una grabación audiovisual a través del celular, con la previa autorización de los participantes y los responsables a cargo.

Estrategia de análisis

Se escogió una estrategia de análisis cualitativo, acorde a los objetivos planteados, con el fin de recolectar datos para descubrir o afinar las preguntas planteadas en la investigación en el proceso de interpretación, sin medición numérica (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernandez Sampieri, 2006). Se sistematizó la información a partir de un cuadro de doble entrada, tomando como eje de investigación las preguntas planteadas al finalizar el marco teórico. Estas últimas constituyeron las guías de análisis.

Resultados

En primer lugar, se hará referencia a la preferencia en la elección de la imagen. En segundo lugar, se analizarán las producciones verbales referentes a las preguntas expuestas en el marco teórico tomadas como eje de análisis afines a las intenciones comunicativas (Objetivo específico 1). Por último, se realizará el análisis de las producciones verbales vinculadas a las preguntas tomadas como eje de análisis correspondientes a la comprensión de la incongruencia que da lugar al doble sentido (Objetivo específico 2). Se tendrá en cuenta lo producido por los/as niños/as en ambas imágenes tomando la nominación establecida en el apartado Método.

Preferencia de la imagen

El 83% de los entrevistados (cinco de un total de seis) seleccionó como imagen “graciosa” la 2 (maíz), mientras que una sola niña (J) seleccionó la imagen 1 (gatos). Dentro de los niños y niñas que eligieron la imagen 2, U no reconoció al comienzo ninguna imagen como graciosa, siendo el motivo de su posterior elección su gusto personal por la respuesta “cállate” brindada por el maíz hecho pochoclo.

La complejidad de la imagen 2 es menor que la imagen 1, puesto que las relaciones y representaciones a las que se deben acudir para su comprensión son menos numerosas que las que se presentan en la imagen 1. En la imagen 2 la incongruencia está directamente relacionada con la intención comunicativa del emisor, favorecida por el contexto en el cual se expresa. En la imagen 1, la incongruencia implica varias representaciones más allá de la interrogación: jugar con la comida, relación entre los personajes. También se plantea un desplazamiento de jugar con algo (objeto) a jugar a algo con alguien (compañero de juego) estrechamente emparentado con la representación de jugar con la comida. Esto podría haber motivado la elección de la imagen 2 como la más graciosa para la mayoría de los niños y niñas.

Eje de análisis 1. Intenciones comunicativas

¿Pueden los niños y niñas entre los siete y doce años de edad inferir intenciones comunicativas implícitas en imágenes humorísticas?

De los cinco entrevistados que seleccionaron la imagen del maíz, U y R no reconocieron intenciones comunicativas implícitas; sin embargo, sí lo hicieron V y D. Estos últimos atribuyeron que el maíz sin cocinar le hizo una broma al maíz cocinado. Por ejemplo, V consideró que: “le hace una broma porque el otro no está al sol”. En este punto, V identificó una diferencia entre pares (ambos maíces) como fundamento de la broma. Se puede concebir “la broma” dentro de lo que Jakobson (1988) define como función conativa o apelativa, ya que es la función del lenguaje centrada en el oyente.

Por otro lado, L no argumentó que era una broma pero infirió un conocimiento acerca de lo que estaba interrogando. Consecuentemente, se desprende que esa pregunta no buscaba obtener información en su respuesta y, de este modo, sería redundante. No obstante, hizo hincapié en la reacción del maíz y la intención en la respuesta “callate”. Opinó sobre los enunciados que: “como que él (señala al maíz sin cocinar) le dice algo y este (maíz cocinado) le dice como que: ‘¿En serio? no me digas’, algo así.”

A partir de lo expuesto, podría pensarse que el “callate”, fácilmente reconocible con una intención de orden dada la estructura imperativa pertinente a la función conativa, corresponde a una función expresiva cuya intención es que el oyente capte información del emisor (por ejemplo, una expresión de fastidio o desidia).

Excepto U, los demás niños y niñas pudieron reconocer las emociones planteadas en las expresiones faciales, principalmente la de enojo, encontrada en el maíz cocinado. En general, reconocieron una relación simétrica, D lo justificó diciendo: “porque se hablan como cállate, como otro modo de habla”.

De esta forma, la interpretación de la imagen podría haberse visto facilitada por la inferencia de emociones y los modos de habla supuestos. En general, para el reconocimiento de las emociones los niños y niñas se apoyaron en los recursos gráficos. En el caso de V al afirmar: "Porque tiene cara de enojado".

La única niña que eligió la imagen 1 como la más graciosa (J), no explicitó una intención comunicativa pero resaltó el "deberías" en relación al enunciado de la madre. En consecuencia, esta posible prescripción que emerge en el "deberías" corresponde a la función apelativa, puesto que busca dar un precepto al oyente. Asimismo, U reconoció una intención de dar una orden en la imagen de los gatos (imagen no preferida) ya que planteó que: "la madre le está diciendo que no juegue... lo que dice es que no juegue cerca de la comida".

También D lo manifestó de ese modo al explicar que la madre dice que "deje de jugar con la comida". En la imagen esto no está esbozado de esa manera. La inferencia de esa intención puede llegar a partir de las representaciones propias de jugar con la comida y las situaciones vinculadas a esa escena.

Eje de análisis 2. Doble sentido

¿Reconocen el doble sentido que subyace en las imágenes humorísticas?, ¿lo hacen predominantemente usando recursos lingüísticos o gráficos?

Recordemos que la incongruencia es entendida como "un evento inesperado cuando se tiene una expectativa frente a una relación previsible, secuencial" (Puche Navarro, 2000, p. 3). En correspondencia a la imagen preferida por la mayoría, sólo detectaron la incongruencia los tres mayores (L, V y D), mientras que U y R describieron la imagen 2 literalmente. Por ejemplo, R infirió que el maíz no tiene información respecto al clima y le está preguntando al respecto al maíz cocinado. La explicación propuesta por V y D fue que la incongruencia se debía a una broma. No obstante, L fue la única participante que atribuyó conocimiento del clima al maíz dando a entender que la pregunta no fue sincera y rompe con la máxima de cualidad, en tanto que esta última se basa en la supermáxima "trate usted de que su contribución sea verdadera". Incluso le otorgó un significado no natural al "callate" al decir que: "Como que él (el maíz sin cocinar) le dice algo y este (maíz cocinado) le dice '¿En serio? No me digas'".

De los tres niños que reconocieron la incongruencia, L se apoyó más en los recursos lingüísticos que en los gráficos, ya que la incongruencia la vinculó directamente con la respuesta del maíz expuesto al sol. Para inferir que el maíz posee conocimiento del calor, se apoyó en la expresión facial y, conjuntamente, parece haber tomado el contexto en general para la interpretación. Por otra parte, V justificó la incongruencia apoyándose principalmente en los recursos gráficos: "tiene cara de vivo, de que hizo una broma".

D argumentó que se trataba de un chiste. Al interrogar cómo se daba cuenta que se trataba de un chiste, la niña respondió: "porque lo dice en forma de chiste, como que si hace calor afuera y por la cara que tienen". Por lo tanto, la niña se apoyó en recursos lingüísticos y gráficos. Además, atribuyó un modo de habla particular al personaje distinguiendo así un recurso paralingüístico.

Por otro lado, J no localizó en la imagen 1 la incongruencia de manera espontánea sino que, a partir de las preguntas del entrevistador dirigidas a hacerle notar el ratón, pudo reconocerla tardíamente. En primer lugar, recurrió al absurdo para dar cuenta del chiste, lo expresó en: "porque acá dice que no se debe jugar con la comida y no está jugando con la comida, está jugando al ajedrez". Luego de focalizar su atención en el ratón, planteó que el gato debería comer al ratón. Lo interesante fue que al consultarle cómo esa imagen no sería graciosa, expresó su representación del jugar con la comida, al decir: "o sea revolearla, tirarla...". A partir de esto, se puede pensar que J reconoció una distancia entre la propia representación y la que se encuentra en la

imagen. También, manifestó una distancia cuando consideró que el gato debería estar “persiguiendo” al ratón y en la imagen se los encuentra como compañeros de juego.

D, quien seleccionó en primer lugar la imagen 2, al preguntarle por la imagen 1 expresó entenderla. La incongruencia la distinguió en la subversión de la relación entre el gato y el ratón, de ser depredador y presa a compañeros de juego. Lo formuló de este modo: “Que como son animales y el gato persigue al ratón, supuestamente, lo quiere comer. Y como que está jugando con él al ajedrez”. Teniendo en cuenta esto último, D destacó que la madre del gato le dice que no juegue con la comida porque está jugando con el ratón al ajedrez.

Para finalizar, U, siendo el más pequeño de los entrevistados, no percibió la incongruencia en la imagen 1 al presentársela por segunda vez. Luego, al reconocer al ratón sin intervención del entrevistador, expresó que lo entendió. Inmediatamente lo comparó con el comic Gaturro⁴, por lo que su comprensión podría vincularse a la experiencia que posee. Su explicación fue: “Que un gato está jugando con un ratón al ajedrez, y la madre le está diciendo que no juegue... lo que le dice que no juegue cerca de la comida porque los gatos comen a los ratones, algo así es”. En consecuencia, U pudo reconocer la incongruencia en relación al enunciado de la madre junto con la relación entre el gato y el ratón en forma global.

⁴ Es una serie de libros de humor gráfico creadas por el historietista conocido con el seudónimo Nik.

Conclusiones

En referencia a la complejidad en la comprensión de las imágenes humorísticas, Puche Navarro explica que los niños alrededor de los cuatro años y medio pueden comprender los chistes de sustitución y los chistes complejos a partir de imágenes humorísticas ancladas exclusivamente en recursos gráficos. Sin embargo, el presente estudio parece mostrar que los niños y las niñas entre siete y doce años presentan todavía algunas dificultades en la comprensión de imágenes humorísticas, correspondientes a las categorías de chistes antes nombradas, en las cuales se combinan elementos lingüísticos y gráficos. A partir de esto, y en correspondencia a la relación entre pensamiento y lenguaje, es posible estimar que el esfuerzo cognitivo al integrar y conjugar estos elementos supone la puesta en juego de capacidades intelectuales y lingüísticas más complejas. La imagen que presentaba menor complejidad para su comprensión fue la seleccionada por la mayoría de los y las participantes como la imagen más graciosa y, algunos de los participantes, no encontraron nada “gracioso” en la imagen 1. En este sentido, presentaron mayores dificultades a la hora de detectar y poder explicar la incongruencia en esta imagen. No obstante, el más pequeño de los entrevistados pudo reconocer la incongruencia basándose en sus experiencias previas con imágenes humorísticas similares.

Los estímulos humorísticos utilizados, si bien fueron seleccionados por sus características particulares, no fueron creados para la investigación. Esto podría haber influido a la hora de comprender la situación presentada en las imágenes por parte de los niños y las niñas. Por ejemplo, algunos de los participantes tuvieron dificultades de localizar el ratón debido al tamaño del mismo. En esa misma imagen, los gatos no exteriorizan expresiones faciales. Por otro lado, el contexto presentado en la imagen del maíz es demasiado simple. Si bien las cuestiones planteadas no fueron un obstáculo en el curso de las entrevistas, en futuros estudios se podrían construir estímulos que enmendaran las dificultades exhibidas.

La comprensión de las intenciones comunicativas estuvo ampliamente ligada a la perspectiva de cada uno de los participantes, atribuyendo diferentes intenciones acerca del mismo estímulo. Esto último se mostró completamente influenciado por la comprensión del doble sentido, en tanto que, su reconocimiento modificaba la intención adjudicada. Por ejemplo, en el caso de la imagen 2, cuando la comprensión de la imagen no era literal, una de las niñas (D) planteaba que se trataba de una broma. A diferencia de la anterior, R infería que el maíz sin cocinar le preguntaba a modo informativo, interpretando literalmente la imagen.

No se puede establecer una jerarquía respecto a los recursos en los que hacen hincapié los niños y las niñas a la hora de reconocer el doble sentido. Algunos se anclaron en los recursos lingüísticos principalmente, otros en los gráficos y otros en ambos; incluso algunos participantes han inferido elementos paralingüísticos. En futuras investigaciones sería interesante continuar indagando esta problemática incluyendo, por ejemplo, estímulos exclusivamente gráficos en los chistes más complejos.

Por la cantidad reducida de sujetos a quien se realizó la entrevista, es apresurado realizar conclusiones contundentes acerca del tema planteado. Sin embargo, permite una aproximación a una problemática poco estudiada en la edad de los niños entrevistados. No obstante, en un futuro podría realizarse una investigación más exhaustiva con una mayor cantidad de participantes. También establecer comparaciones con otras etapas de la comunicación o con adolescentes.

Otra potencial vía de exploración es en relación a las redes sociales. Cotidianamente nos vemos implicados en interacciones comunicativas donde el contexto es en su mayoría o totalmente virtual, debido a la amplia proliferación de las redes sociales. A partir de esta investigación, y teniendo en cuenta la importancia del contexto lingüístico y físico en la comprensión de las intenciones comunicativas y el doble sentido, es viable preguntarse ¿cómo es posible reconocer el doble sentido y las intenciones

comunicativas cuando el contexto es totalmente virtual? ¿qué papel juegan los *emojis*⁵ en la comprensión de las intenciones comunicativas y el doble sentido? ¿cómo se le atribuye un significado no natural a un *emoji*?

⁵Representación de una expresión facial o gesto utilizados frecuentemente en los mensajes enviados desde las diferentes redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Azcoaga, J. E., Bello, J. A., Citrinovitz, J., Derman, B., y Frutos, W. M. (1984). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., y Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico DF: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Benavides Delgado, J. y Roncancio Moreno, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología latinoamericana*, 27(2), 297-310. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/799/79915035007/>
- Dennet, D. (1998). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Grice, H. P. (1991). Lógica y conversación. En L. M. V. Villanueva, *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*, 2 (pp. 511-530). Madrid: Tecnos.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Puche Navarro, R. (2000). El humor como entrada a la Teoría de la Mente. *V Curso Andino de trastornos del aprendizaje*. Bogotá.
- Puche Navarro, R. (2006). La comprensión del humor gráfico y su relación con el desarrollo representacional. *Infancias Imágenes*, 5(1), 28-32. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4541>
- Puche Navarro, R. (2011). Las psicologías cognitivas y la psicología de la mente. *Herencias, relaciones, tensiones y perspectivas. Pensamiento Psicológico*, 1(1), 25-46. Disponible en: <http://revistas.javerianacali.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/article/viewFile/15/41>
- Puche Navarro, R. y Ossa, J. C. (2006). ¿Qué hay de nuevo en el método microgenético? Más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento cognitivo del sujeto. *Suma Psicológica*, 13(2), 27-38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/1342/134216870002/>
- Puche Navarro, R., Combariza, E. y Ossa, J. C. (2012). La naturaleza no lineal de los funcionamientos inferenciales: Un estudio empírico con base en el humor gráfico. *Avances en Psicología latinoamericana*, 30(1), 117-139. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/799/79924085002/>
- Puche Navarro, R. y Lozano, H. (2002). *El sentido del humor en el niño*. Estudio empírico Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Rajíc, J. (2013). Los conceptos de la Teoría de la relevancia y su aplicación al estudio de los marcadores discursivos. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 4, 351-362.
- Rivière, Á. (2003a). Bases ontogenéticas de la comprensión de metáforas: fundamentos en el desarrollo normal y alteraciones en los trastornos del desarrollo. En M. Belinchón, Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar I. (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Completas Vol. 3 Metarrepresentación y semiosis*, 3 (pp. 141-151). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, Á. (2003b). Comunicación, suspensión y semiosis humana: Los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales. En M. Belinchón, Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar, I. (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Completas Vol. 3 Metarrepresentación y semiosis*, 3 (pp. 182-201). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, A y Nuñez, M. (1998). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, A., Sarriá, E., Rubio, J., Núñez, M., Sotillo, M., Quintanilla, L., y Arias, L. (1990). Procesos deductivos e implicaturas conversacionales: Una aproximación experimental. *Estudios de Psicología*, 12(45), 61-84.

DECLARACIÓN JURADA DE NORMAS ÉTICAS

El abajo firmante, autor del Trabajo Integrador Final *Comprensión de las intenciones comunicativas y del doble sentido en niños y niñas de siete a doce años a partir de imágenes humorísticas* declara bajo juramento que llevará a cabo la investigación obrando en todo momento de acuerdo con la letra y con el espíritu de las Declaraciones de Núremberg y de Helsinki con el objeto de respetar los derechos de las personas y salvaguardar su dignidad e integridad.

Lugar y fecha: Rosario, Abril 2018

Firma y aclaración: