El humor como entrada a la Teoría de la Mente

Rebeca Puche Navarro

La ponencia que se presenta en este Simposio de TEORIA DE LA MENTE Y APRENDIZAJE, propone trazar un itinerario entre humor y teoría de la mente, como dos vértices desde los cuales se puede acceder a un espacio común conformado por la actividad representacional del sujeto. Tal vez para algunos, el humor sea un sendero inusual para estudiar el desarrollo representacional en el niño. La realidad es que la teoría de la mente (de ahora en adelante TM) ha marcado hegemónicamente ese territorio. Nuestra propuesta intentará ilustrar una aproximación más exploratoria, que en algunos casos complementa y en otros plantea algunos interrogantes que deberán permitir avanzar en el conocimiento de ese niño representacional. En una segunda parte de la ponencia, se tratarán de vislumbrar algunas posibles aplicaciones al campo educativo de la mano de los trabajos de I. Sigel.

Sobre la Teoría de la mente

Veinte años después de la aparición del artículo de Woodruff & Premack (1978), en el que se utiliza por primera vez la expresión TM, hay que decir que la teoría de la mente se ha convertido en una de las áreas más productivas tanto por la renovación de un campo como la cognición social, como por lo profuso de la producción de literatura y de artículos especializados. En algunos casos esa producción, amplía la información y muestra avances y en otros casos, sólo aporta más interrogantes sobre el sistema y funcionamiento de los estados mentales y de lo intencional en el sentido técnico[1]. El *homo psychologicus* representa la capacidad que tiene el sujeto de concebirse bajo sus formas de pensar, desear, creer. El niño o niña mentalista (para hablar de manera políticamente correcta), nos asombra por lo tardíamente que aparece en su desarrollo, la capacidad de colocarse en la perspectiva del otro, la habilidad por entender el engaño, y las dificultades que muestra en inferir relaciones cuando se le han planteado relaciones sobre relaciones.

Buena parte del funcionamiento conceptual que define la TM se basa en el que tenga una muy alta capacidad de predicción. Predecir es la vía para cohesionar y unificar la información sobre lo que el otro cree, piensa, o desea. Y quien dice predicción dice inferencia. Rivière subraya precisamente, cómo los artefactos de la actividad representacional "están al servicio de la inferencia (...). Adquirir una TM equivale a adquirir un sistema conceptual o desarrollar ciertas clases de representaciones que permitan realizar determinadas clases de inferencia" (Rivière & Nuñez, 1996, p. 99). Se reafirma entonces que el trabajo de la TM indisociablemente recubre la predicción y la inferencia.

Ahora bien, el recorrido investigativo de la psicología sobre la TM, se puede sintetizar en la dicotomía de quienes plantean que ese proceso de representarse la mente de los demás es básicamente ***intuitivo*** y aquellos que por el contrario consideran que se trata de un proceso ***inferencial duro*** (Rivière & Nuñez, 1996). Esa dicotomía, se dispersa en distintas formulaciones caracterizadas por matices diferenciados. La polémica entre esas posiciones demuestra, que la TM no es un campo monolítico y homogéneo y que se ha extendido en posturas que varían por una parte, desde posiciones bastante co-constructivistas y marcadas por el papel de la interacción personal. En ese espectro se dan otras posiciones que creen que ese conocimiento del mundo mental es bastante menos sofisticado de lo que le atribuimos y que bastan intuiciones y simuladores para lograrlo; hasta posiciones que, consideran la inferencia en frió y de manera dura,

[1] En filosofía, el concepto de intencional concierne a los verbos que se refieren a otra cosa, que plantean esa relación 'acerca de algo'. Creer, desear, esperar, querer, pensar, tienen ese contenido proposicional que sugiere un estado mental.

parafraseando las expresiones de Rivière. Dicho en otros términos, posiciones que defienden que el conocimiento de lo mental, que el niño pone de manifiesto ante las situaciones propuestas de la falsa creencia por ejemplo, puede ser entendido como un tipo de conocimiento, que exige de la lógica y de posiciones en las que el niño funciona como un pequeño teórico.

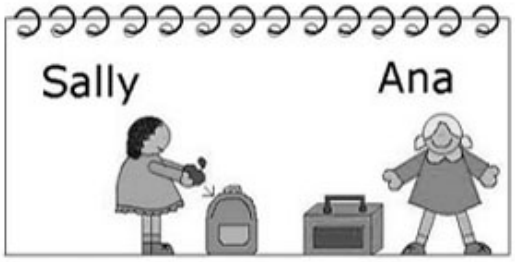
En cuanto a las prospectivas del área y agenda de investigación futura, y tal y como señalan Flavell y Miller (1998) y Taylor (1996), los estudios de la TM han ido deslizándose al campo de la cognición social, para responder sobre la naturaleza representacional de la mente.

Es importante recalcar que desde el punto de vista de los abordajes, para muchos estudiosos, la TM y la situación de la falsa creencia es una y misma cosa. El número de réplicas, contrarréplicas y variaciones de falsa creencia ha sido tan prolijo como reiterativo y esa hegemonía ha podido dar lugar a considerar la equivalencia de la dos.

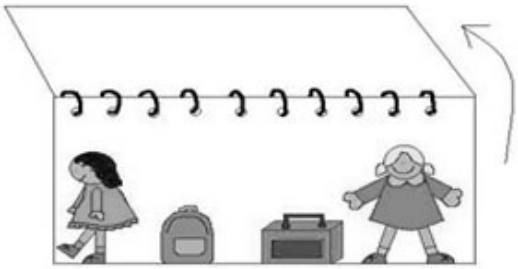
Tal vez en ese panorama el equipo de Harvard de Gardner, tiene la potestad de haber incursionado en la exploración de la TM por alternativas diferentes a la situación de la falsa creencia. La comprensión de la metáfora y la ironía han abierto esa posibilidad. El terreno común es que sólo una teoría de la mente hace posible entender o interpretar la ironía (Gardner & Winner, 1993, 1996). Valga resaltar que además de abrir una puerta de abordaje diferenciada, también esos estudios, reconocen un papel determinante a la habilidad inferencial del sujeto.

En ese panorama, nuestro trabajo se sitúa en la perspectiva que enfatiza sobre los mecanismos de carácter inferencial y en las operaciones cognitivas relacionadas con un sistema predictivo y causal para explicar y predecir la conducta de los otros, la diferencia es que lo hace a a partir del chiste gráfico.

Metodológicamente la tradición en el estudio de los verbos mentalistas (pensar, creer, desear, y tantos otros), se ha circunscrito a estudiarlas a través de su producción oral. La modalidad verbal es cuando no la única, la más importante en estos estudios y esto se aplica tanto para la falsa creencia de la TM, como también a los trabajos Gardner y cols. Para conocer la forma en que las creencias y los deseos funcionan en la actividad representacional, el trabajo de Perner hizo celebérrima la situación de Sally y Ann que a continuación se ilustra.



1. Sally guarda una manzana en su maletín



2. Sally se va de paseo.

Como se observa en esta Figura, se trata de un relato sobre dos niñas (Sally y Ann) cada una de las cuales tiene un maletín. Una de ellas (Sally) guarda un objeto en su maleta y sale de escena. En ausencia de Sally, Ann toma el objeto del maletín de Sally y lo coloca en su maleta. Al volver Sally a la escena, quiere recuperar su objeto. Entonces se le formula al niño la siguiente pregunta: "Dónde debe buscar Sally el objeto?" Si el niño comprende que Sally actuará con base en una creencia (falsa que no corresponde con la realidad) y que dicha creencia difiere de aquella de Ann y de la suya propia, se dice que el niño tiene una TM.

Y ¿qué sobre el humor gráfico?

Es importante detenernos así sea someramente sobre la relación estados mentales– humor gráfico. ¿De qué manera "la competencia para atribuir mente a otros y predecir y comprender sus conductas en función de estados mentales tales como las creencias y los deseos" se articula con el humor? Siguiendo en los términos de Martí, ¿en qué medida "poner orden y estabilidad a los conjuntos, y por otra parte anticipar, calcular e inferir lo que otras personas sienten, creen o piensan" (Marti, 1997, pag 10), se relaciona con el humor gráfico?

Para empezar hay que decir que los puntos de encuentro entre el chiste gráfico y la actividad representacional entendida como la TM son varios y de diverso orden. La incongruencia y las edades del desarrollo, son dos de estos puntos de encuentro, entremos a revisarlos.

1. La incongruencia

Un primer cruce de encuentro entre la TM y el humor, lo establece la relación inferencial de la incongruencia. La incongruencia, concepto de amplio trajín en la historia de la filosofía, es usado de manera un tanto esquemática o simplemente 'estandarizada' en psicología[2]. Remite a la ocurrencia de un evento inesperado cuando se tiene una expectativa frente a una relación previsible, secuencial (espacial o temporalmente entendida). En ese sentido, el destino de la incongruencia es la propia violación de la expectativa.

De manera muy consensual para los psicólogos que trabajan el humor, la incongruencia es justamente la relación estructural del humor. Esa torsión que encarna la subversión, crea el sentido lúdico. El quiebre de esa relación ocurre por la presencia de una de tres operaciones, la de inversión, la de negación por interferencia o interrupción y la repetición, según una lectura libre de Bergson (1978), y en esa medida la violación abre el lugar a una sorpresa que se transforma en risa o en disfrute. La incongruencia es

[2] Para un mayor desarrollo de este concepto en filosofía ver Attardo (1997)

igualmente definida como una forma de distorsión de los fenómenos nuevos (Weaver et al., 1988). En términos generales la incongruencia cómica es utilizada válida y legítimamente, como un medio para realizar un "ejercicio cognitivo" (Klein, 1992). Una de las más aproximadas definiciones del humor como un evento cognitivo, que surge específicamente hacia el segundo año de vida del niño, se define como "la experiencia mental del descubrimiento o la apreciación cómica de la incongruencia de ideas, eventos o situaciones" (McGhee, 1979).

2. El período de desarrollo

Otro de los puntos de encuentro entre el chiste gráfico y la actividad representacional concebida por la TM, es el período del desarrollo que se extiende entre los 2 y 3, hasta los 5 años. Este período coincide por otra parte, con las edades en que los niños comprenden las representaciones[3], comprenden que los objetos pueden 're–presentarse' de diferentes maneras, manteniendo siempre el mismo significado, y empiezan a considerar las representaciones como productos y entidades (alternativa a las situaciones reales) (Astington, 1992). Esas edades constituyen además una especie de período crítico en el desarrollo representacional[4]. Al avanzar en el desarrollo entre los 2 y los 5 años, uno de los aportes innegables de las investigaciones en TM es haber vuelto a llamar la atención sobre las paradojas y sorpresas que nos depara entender mejor la ya famosa 'mente de los niños' en esas edades. Para dar cuenta de ciertas habilidades mentales en el primer y segundo año de vida, Perner elabora una tipología en la que distingue entre representaciones simples y representaciones múltiples (Perner, 1994).

A partir de los 2 años, el niño funciona con representaciones secundarias lo que implica trabajar con modelos simultáneos, diferenciaciones medio–fin, metas, y en contextos presentes. Ello quiere decir que el niño muestra una “teoría mentalista de la conducta”. El niño logra una comprensión implícita de las representaciones. Puede utilizarlas, puede interpretarlas y puede producir un modelo de la relación representacional entre imagen y objeto representado (Perner, 1994).

A la edad de los cuatro años, ocurre un gran cambio y se crea una especie de gran muralla china del desarrollo. Antes de los cuatro años el niño no resuelve la situación de la falsa creencia pregonizada por Sally y Ann y que ya hemos mencionado, que versa sobre la diferencia entre lo que ocurre y lo que el ‘otro sabe que ocurre’. Sólo a los 4 años, el niño logra entender la situación a partir de la diferenciación entre lo ocurrido realmente y lo que otra persona sabe. La nuez del problema puede formularse entonces en términos de la comprensión de la diferencia entre un deseo y una creencia y en esa medida la comprensión de que dos personas pueden tener un punto de vista diferente sobre la misma realidad. En ese contexto la atribución forma parte de la arquitectura intencional del sujeto, pero no en menor importancia se encuentra la inferencia. La inferencia , es la otra gran columna de apoyo. Para comprender las llamadas actitudes proposicionales, entender por ejemplo si el otro ‘piensa que...’ requiere indefectiblemente, funcionar con la inferencia.

---

[3] La imagen mental en Piaget, lo experimentado en distintos eventos para Bruner, o la información almacenada en Mandler, aluden bajo tres vehículos distintos a la capacidad de la mente para conservar información y a los procesos de traducirla y conservarla en formatos diversos. Ahora bien, esas dos características: conservación y formato, se aplican cómodamente a las habilidades de inferir y anticipar con las que se ilustra el funcionamiento de la mente lo que puede permitir retrazar el puente entre actividad representacional y humor gráfico.

[4] De manera económica se puede afirmar que las respuestas a preguntas sobre cómo funciona y cómo se puede detectar la competencia representacional del niño, se han dado tanto en el orden cronológico, como por el volúmen de estudios, la Teoría de la mente. Leslie, Perinat entre muchos otros autores, han localizado en el juego de ficción (pretend play), el espacio de aparición del simbolo y de lo semiótico.

El chiste gráfico

Al regresar al chiste gráfico porque vale la pena resaltar que frente al panorama que arroja el campo de los estudios sobre la TM, nuestro trabajo revela algunas particularidades que lo singularizan. La primera es usar el escenario del chiste gráfico como un microuniverso transparente, de inmediato acceso y de rápida comprensión, como una situación-problema que el niño o niña deben resolver. Segundo, a partir del análisis semiológico del chiste prever las representaciones involucradas en su comprensión. En tercer lugar usar de manera sólo colateral la producción verbal del niño.

El chiste, el tipo de representaciones involucradas, y la teoría de la mente.

Se ha planteado antes, que la incongruencia es una o quizá el determinante estructural del humor y específicamente del chiste gráfico. La idea ahora es mostrar que comprender la incongruencia o las relaciones subvertidas, requiere de parte del sujeto, concluir las relaciones suspendidas o dislocadas y derivar consecuencias graciosas ante combinaciones inesperadas. En otras palabras requiere de un fuerte sistema de predicciones.

Veamos el chiste gráfico que muestra un perro que al ve a su amo enfermo con suero, se imagina a sí mismo enfermo con un suero-hueso. En la medida en que el niño que esta frente a éste chiste , identifique la estructura relacional que subyace a ambos sistemas (la relación enfermo humano transpuesta a la relación canino enfermo), puede entender la violación del sistema que define el chiste. Es claro entonces que la comprensión de la subversión requiere funcionar a partir de los consabidos: la relación amo-perro y visitar-al-enfermo. Representaciones que propician *para pensar con* y no se quedan, como lo expresa Deloache, en *el pensar en* el funcionamiento representacional (DeLoache y col, 1998). Y justamente lo importante para nosotros, es que representarse ese consabido requiere un funcionamiento de tipo inferencial. Requiere de parte del niño, re-hacer lo que lo se ha subvertido en la incongruencia y luego saber concluir y derivar consecuencias ante esa combinación inesperada. Ni la primera operación ni la segunda son posibles, sin ese 'fuerte sistema de predicciones'.

Ahora bien, la cuestión es que la habilidad del niño para comprender la incongruencia en el humor, sólo es posible como el resultado de manejar un doble sentido, tal y como se da en el entorno del juego simbólico o en algunos expresiones por las que se expresa la atribución mentalista como la ironía y el engaño, que son una fuente muy frecuentada de datos para los estudiosos de la TM.

Una problemática equivalente a la de la incongruencia se encuentra en la propuesta del estudio de enunciados no literales o figurados, de la metáfora y la ironía. Ese estudio exige establecer una distinción precisa entre un significado literal y un significado no literal para distinguir dos niveles de comprensión. En ese recorrido se deben caracterizar el nivel de la interpretación y el nivel de la conciencia metalingüística como habilidades de primer y segundo orden. De donde deriva que la habilidad para comprender la ironía sería más tardía que la habilidad para comprender la metáfora (Winner y Gardner, 1993).

La otra cuestión importante de recuperar es que estos desarrollos son contemporáneos y productos de la compleja actividad representacional en el niño de los 2 a los 4 años. El funcionamiento del juego simbólico aparece como la puerta de entrada. A partir de los 3 años las situación de la falsa creencia, la comprensión de la metáfora y la comprensión del chiste gráfico, aparecen como contemporáneas en el desarrollo del niño y niña. Las tres comparten además un sistema de predicciones para atribuir sentidos.

Lo que este estudio intentará mostrar es que esa habilidad inferencial, es fácil y tempranamente detectable en el chiste gráfico, más tardía, aparentemente, en las producciones verbales de las metáforas (Riviere,

1999). Al proponerle al niño una gama de diferentes chistes gráficos, se puede operacionalizar la manera como él considera simultáneamente dos representaciones de un mismo objeto : una representación que está presente en el chiste y que es la relación subvertida y otra representación implícita, que corresponde a la relación original. El niño debe por una parte establecer el 'link' entre la relación subvertida y la original y eso sólo es posible a partir de la inferencia. Por otra parte debe funcionar a partir de la discrepancia entre dichas representaciones.

La propuesta va más allá de pensar el chiste como escenario ideal para explorar la actividad representacional del sujeto y mostrar que nuestro trabajo nos ha llevado a distinguir entre distintas clases de chistes gráficos, que encarnan varias clases de disloques y que pueden ilustrar los variados funcionamientos inferenciales involucrados en su comprensión. De manera global se quieren mostrar datos empíricos acumulados por nuestro equipo, para derivar de allí algunas reflexiones a partir de las cuales enriquecer el camino entre el chiste y la actividad representacional. El propósito entonces es aportar un corpus empírico desde el cual se pueda ilustrar un análisis de la actividad representacional, del papel de un sistema de predicciones y de las vecindades de esos datos con los de la TM. En síntesis involucrar al chiste y al humor gráfico como una estrategia adecuada en el estudio de la actividad representacional.

Resultados respecto a los chistes

Al explorar la comprensión de chistes entre los 3 y los 4 años, los resultados obtenidos en varias de nuestras investigaciones (Puche Navarro & Lozano, 1995, 1998a y 1998b), revelan que todos los chistes no son susceptibles de ser entendidos en la misma edad. Al organizar las respuestas de los sujetos en función de las frecuencias de resolución ante ocho chistes, los datos arrojan una estratificación que establece diferencias en las que empíricamente se observan los desempeños diferenciados en función de las edades. Estos resultados ponen de presente que la comprensión de los chistes varía de acuerdo a la edad y a la naturaleza de la incongruencia involucrada.

Cuadro No. 1 Comparación entre los desempeños ante los chistes hiperbólicos, de sustitución y de subversiones estratificadas a los 3 y 4 años

Edades	**Chistes hiperbólicos**	**Chistes mentalistas**	**Chistes por Sustitución**	**Chistes varias subversiones**
3 años	42/60 = 70%	22/30=73%	29/60=48%	10/30 = 33%
4 años	45/60=75%	23/30=76%	33/60= 55%	18/30= 60%

Cuadro No. 1A Comparación entre los desempeños ante las distintas clases de chistes: hiperbólicos, mentalistas, de sustitución y de subversiones estratificadas a los 3 años

Clases de chistes	**Frecuencias de desempeños**
Hiperbólicos	45/60 = 75%
Mentalistas	22/30=73%
Sustitución	29/60 = 48%
Varios niveles de subversiones	10/30 = 33%

Estos cuadros arrojan una diferencia entre las cuatro clases de chistes en dos grandes grupos en función de la edad. Por una parte los chistes hiperbólicos y mentalistas, y por otra parte los chistes de sustitución y los chistes complejos donde hay varias clases de relaciones subvertidas.

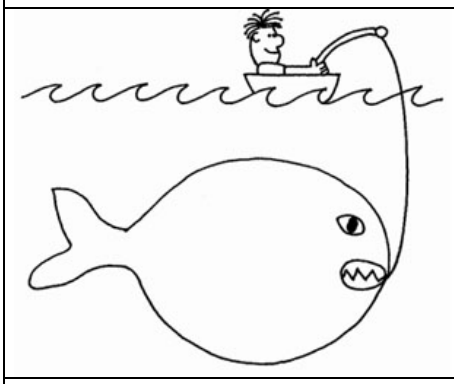
Chistes hiperbólicos y mentalistas

Los dos tipos de chistes que aparecen como más tempranamente comprendidos son los chistes hiperbóli-

cos y los chistes designados por nosotros como mentalistas.

El chiste hiperbólico se define por el aumento desmesurado de una de las propiedades que lo define. Este aumento crea una desproporción. En el caso del Chiste del perro salchicha ese aumento es congruente entre el perro y la casa, en el caso de la ballena el aumento subraya la 'incongruencia' entre la ballena y el tamaño del bote.

Cuadro No. 2 Los desempeños ante los Chistes hiperbólicos a los 2, 3 y 4 años.

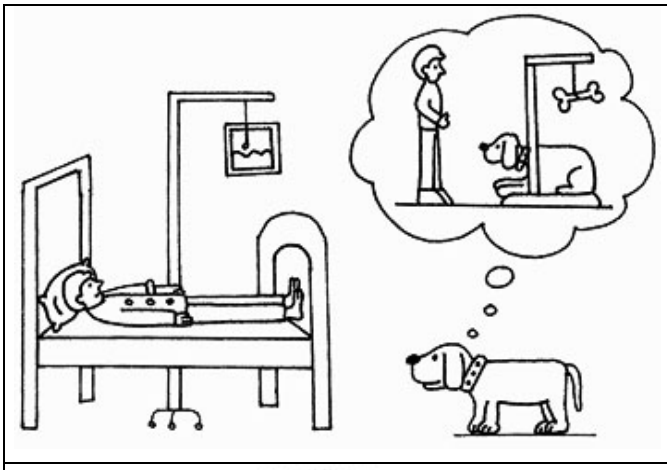
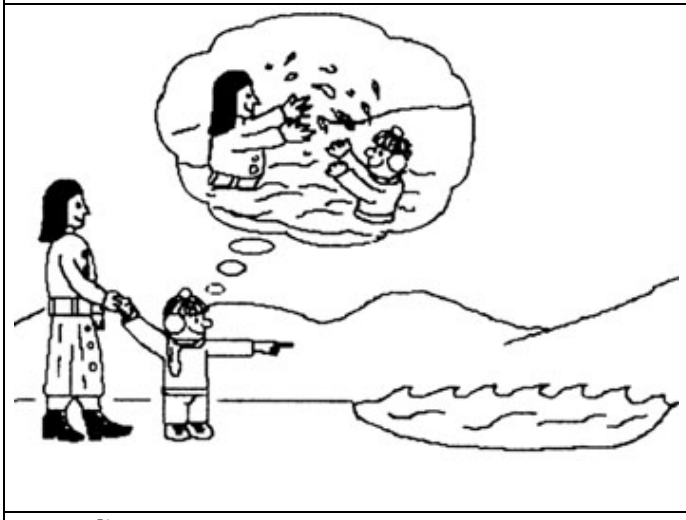
	2 años	**3 años**	**4 años**
	2/30=6%	38/60= 63%	36/60= 60%
	11/30= 37%	46/60= 77%	53/60= 88%
Promedio	**7/30 = 20%**	**42/60 =70%**	**45/60=75%**

Se observa una evolución de este tipo de chiste en función de la edad. Los desempeños permiten afirmar que los 3 años corresponden a la edad de resolución de los chistes de naturaleza hiperbólica. Este dato se refuerza con el hecho que entre los 2 y los 3 años se encuentran diferencias estadísticamente significativas, diferencias que desaparecen a partir de los 3 años. En términos estadísticos la diferencia entre los 2 y los 3 años resulta significativa, pués el valor de X2 es igual a 17.4 (para 1 grado de libertad el valor de X2 es significativo a un nivel de significación < 0 2) . En cambio, y como era de esperarse entre los 3 y 4 años, esa diferencia no es significativa (X2 = 0.374).

El otro grupo de chistes entendidos por los niños, en este mismo rango de edad, son los chistes mentalistas, llamados así porque funcionan sobre la proyección de ciertos estados mentales suscitados en una imagen burbuja que la propuesta del chiste involucra. Dos chistes de este tipo se muestran en el siguiente cuadro

Cuadro No. 3 Desempeño de los niños de 2, 3 y 4 años ante los chistes mentalistas

Chistes mentalistas	**2 años**	**3 años**	**4 años**

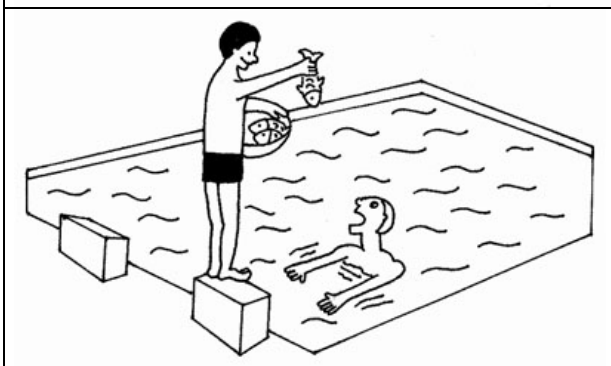
	6/24= 25%	22/30= 73%	19/30= 63%
	10/24= 33%	23/30= 77 %	22/30= 73%
Promedio	**8/24=29%**	**23/30=77 %**	**21/30=68%**

Los desempeños de los niños ante estos chistes arrojan una diferencia cualitativa importante entre los 2 y los 3 años, y a partir de los 3 años los resultados arrojan una estabilidad igualmente sorprendente.

Chistes de sustitución y complejos (de varias subversiones estratificadas)

En un segundo grupo tenemos los chistes que son comprendidos más tardíamente. Ellos están basados en la sustitución y los chistes complejos donde hay varias clases de relaciones subvertidas. La definición de los primeros es que funcionan con base en una incongruencia definida por la sustitución del elemento central. A superman se le sustituye la capa, por las alas de pájaro. De igual manera, en el caso del Chiste Piscina el nadador se sustituye porque asume la postura (o posición) de un delfín . En este caso lo que se sustituye no es un elemento, sino la función que cumple ese elemento en la estructura del chiste. Los chistes complejos encadenan por lo menos dos transgresiones estratificadas, una trasgresión de primer orden, y otras más sutiles y tangenciales. El chiste de la embarazada haciendo aeróbicos propone una serie de relaciones con distintos niveles de subversión. La transparencia de la mimesis del bebé, hacer aeróbicos aún cuando se encuentra embarazada etc. Son las relaciones propiamente dichas las que se subvierten. Los resultados conjuntos de los niños y niñas se tienen en el siguiente cuadro.

Cuadro No.4 Desempeños ante los Chistes basados en una incongruencia por sustitución a los 2, 3 y 4 años.

	2 años	3 años	4 años
	8/30=27%	28/60= 47%	28/60= 47%
	4/30= 13%	29/60= 48%	37/60= 62%
Promedio	**6/30 = 20%**	**29/60=48%**	**33/60= 55%**

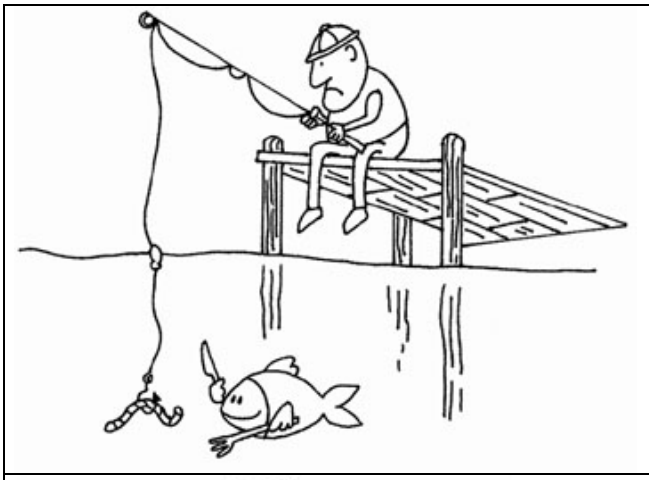
El comportamiento de los niños frente a los dos chistes es muy semejante y esta homogeneidad es válida fundamentalmente para los 3 y los 4 años. Nuevamente aquí se reproduce un aumento creciente de los desempeños en función de la edad y un abrupto cambio entre los 2 y los 3 años. Sin embargo lo notable es que solamente la mitad de los niños resuelven la situación a los 3 y 4 años. Lo que significa que esta incongruencia fundamentada en la sustitución, resulta más compleja para los niños y de más difícil comprensión. También respecto a estos chistes incongruentes por sustitución se repiten las diferencias significativas encontradas entre los 2 y los 3 años. Cuando el valor de X2 es igual a 6.74 (para 1 grado de libertad el valor de X2 es significativo a un nivel de significación < 0 2) . Igual cosa ocurre entre los 2 y los 4 años (X2 = 9.96). En cambio, y como era de esperarse entre los 3 y 4 años, esa diferencia no es significativa (X2 = 0.532).

Estos resultados apoyan la idea de que los chistes basada en la sustitución se comprenden más tardíamente.

Los chistes que se caracterizan por subvertir más de una relación, esto es, que ofrecen un pequeño sistema con distintos tipos de relaciones subvertidas, parecen compartir con los chistes de sustitución, un estatuto que desde muchos puntos se consideran más exigentes desde el punto de vista representacional. Los resultados confirman esta idea en la medida en que estos dos tipos de chistes son más tardíos que los chistes hiperbólicos y los mentalistas.

Cuadro No. 5 Resultados ante los Chistes complejos (basados en varias subversiones que se estratifican), a los 2, 3 y 4 años

	2 años	3 años	4 años

	3/15=20%	10/30= 33%	15/30= 50%
	3/15=20%	9/30= 30%	21/30= 70%
Promedio	**3/15 = 20%**	**10/30 = 33%**	**18/30= 60%**

Los resultados de los niños frente a estos chistes definidos por la sustitución, presentan algunas diferencias respecto a los comportamientos observados en los chistes precedentes. Estas características parecen ser bastante particulares y específicas a este tipo de chistes. Por primera vez frente a estos chiste no se encuentran diferencias significativas entre los 2 y los 3 años. Cuando el valor de X2 es igual a 0.938 (para 1 grado de libertad el valor de X2 no es significativo a un nivel de significación de a < 0 2). En cambio, entre los 3 y 4 años, esa diferencia es significativa (X2 = - 2.096). A partir de estos datos entonces se puede afirmar que a los 4 años los niños comprenden esas clase de chistes

Primeros elementos para una discusión

Nuestra primera hipótesis con estos resultados, es que la estratificación empírica encontrada en la forma como se distribuye el desempeño de los niños y niñas, se relaciona con las características semiológicas de los chistes y se postula una relación entre la naturaleza de la incongruencia con su nivel de comprensión. La explicación de lo tempranamente comprendido que resultan los chistes hiperbólicos, parece estar construida sobre la naturaleza de la incongruencia. En el caso del Chiste del Perro, dicha naturaleza reside en el tamaño exagerado del perro salchicha y la longitud que en el caso del Chiste de la Ballena, corresponde con el tamaño desmesurado de la ballena que contrasta fuertemente con las dimensiones reducidas de la barca del pescador que intenta pescarla. No sobra anotar que el número de sujetos que resuelve estos dos chistes es muy similar al alcanzado frente a las tiras cómicas en su conjunto, con lo que se estaría señalan-

do una posible cercanía entre las naturaleza de la incongruencia basada en la hipérbole con las relaciones incongruentes características de las tiras cómicas (Puche Navarro & Lozano, 1995; Lozano & Puche-Navarro, 1998). Esa exageración constituye una representación que se desprende directamente del elemento estructural del chiste. La representación no se sustituye, sino que esta subrayada y presente. Funciona por su aumento desmedido.

Que ambos tipos de chistes compartan una aparición temprana no resulta simple de explicar. Si en el caso de los chistes hiperbólicos todo hacia prever que fueran los primeros a ser comprendidos, en el caso de los chistes mentalistas esta precocidad es más bien sorpresiva. La posible explicación es que ante estos chistes el sujeto responde a la empatía que privilegian y por ese vehículo suscitan una identificación y una respuesta. El protagonista exhibe un estado mental que lo define. El protagonista (perro o niño...etc) exhibe un estado mental (pensar, creer, etc). Y el niño debe identificar y meterse en la cabeza del protagonista para entender el chiste. Esto al parecer funcionar bastante precozmente, pues a los tres años el niño o niña logra hacerlo. A pesar de lo aparentemente sorpresivo de estos datos de los chistes mentalistas, al avanzar y relacionarlos con los datos de la TM, se puede configurar toda una zona común. Buena parte de esa zona común está comprendida en la necesidad de 'compartir experiencias' (Bates, 79, Hobson, 90). Los chistes mentalistas abren una puerta a ese terreno común por vía de la identificación con el otro. Para muchos autores esa es una necesidad no sólo precoz, sino que estaría inscrita dentro del sistema genético humano. Por otra parte es la puerta de entrada o una primera forma de acceso a situaciones que le permitan 'pensar sobre sus pensamientos' y poco a poco ir consolidando una conciencia de la actividad de la mente (Astington, 1993).

En segundo término, se reagrupan los chistes basados en la sustitución que serían más tardíamente comprendidos que los chistes hiperbólicos y los mentalistas. Pero la cuestión es : ¿qué hace que estos chistes sean más complejos para ser entendidos? Sin duda la naturaleza de la incongruencia involucrada. Los chistes agrupados en esta clase, el de Superman y el de la Piscina se fundamentan en una comparación de una de las relaciones básicas sobre las que se apoya el sentido del chiste.

Al comparar los chistes mentalistas con aquellos basados en una incongruencia por sustitución, el comportamiento de éstos últimos se acerca al de los chistes que hemos llamado complejos y arrojan a su turno, diferencias de ambas clases de chistes con los desempeños ante los chistes hiperbólicos.[5]

Hemos dicho que en los chistes complejos, la subversión funciona exactamente sobre la relación estructural que les da origen y por otra parte, sobre el número de subversiones sobre las que opera. La naturaleza de la relación entre los chistes constituyen violaciones de sus respectivos sistemas relativamente imbricadas. La tensión de los dos chistes representan varios niveles de complejidad. Por una parte, en el Chiste de los Aeróbicos, la mamá embarazada haciendo gimnasia propone varias jerarquías de relaciones subvertidas, por un lado la relación de ella con su bebé y por otro, el de los aeróbicos con el embarazo.

De otro lado, comprender el chiste del Pescador implica comparar un pez como posible comida a un pez

---

[5] Entre los chistes basados en una sola incongruencia por sustitución y los hiperbólicos las diferencias a los 3 años, son estadísticamente significativas, toda vez que el valor de X2 es igual a11.045 (para 1 grado de libertad el valor de X2 es significativo a un nivel de significación de a < 0 2) . Igualmente entre los chistes complejos y los hiperbólicos X2 es igual a 5.828 (para 1 grado de libertad el valor de X2 es significativo a un nivel de significación de a < 0 2). En cambio entre los chistes basados en una incongruencia por sustitución y los complejos no aparecen diferencias significativas pues X2 es igual a1.831 (para 1 grado de libertad el valor de X2 es significativo a un nivel de significación de a < 0 2).

en un estatuto de sujeto comedor. En este caso, los atributos del cuchillo y el tenedor cambian el estatuto del pez y a partir de ellos, el niño puede comprender la subversión de pasar de ser un objeto–comida a ser un sujeto–que–come. La comprensión del sentido del chiste de este nivel, requiere considerar simultáneamente dos representaciones de un mismo objeto, el pez como posible pescado (ser comido) y como pez que come.

1. Los chistes mentalistas y los hiperbólicos se caracterizan por:

- inferencias inductivas a partir de los datos empíricos y presentes en texto
- atribuciones que se vehiculan por la identificación de un estado mental, y de su subversión

2. Los chistes de sustitución y chistes complejos donde las subversiones se estratifican a su turno se caracterizan por la:

- comprensión de la sustitución de los elementos ausentes de la relación, lo que requiere de inferencias cercanas a lo deductivo
- comprensión de las diferentes relaciones subvertidas, lo que supone igualmente inferencias más cercanas a procesos deductivos

Hasta aquí los resultados obtenidos permiten afirmar que la alternativa metodológica de los chistes gráficos, a pesar de su simplicidad ha demostrado ser eficiente en la calidad de la información que se obtiene sobre la naturaleza de la actividad representacional involucrada.

Posibles aplicaciones en lo educacional y en el aprendizaje

La segunda y última parte de este trabajo la queremos dedicar a relacionar las habilidades representacionales puestas en funcionamiento por estos resultados, con posibles aplicaciones en el campo educacional. Para ello nada nos ha parecido mejor que acudir a los trabajos de Sigel (1997).

Desde hace un buen número de años Irving Sigel, quien representa posiciones socioconstructivistas relativamente sofisticadas en las aplicaciones educacionales de la psicología, se ha sumado al trabajo de los que han adoptado el estudio de la mente, en términos de procesos representacionales (Sigel, 1997). En sus trabajos, Sigel se ha propuesto especificar la competencia representacional involucrada en los procesos de comprensión en el niño, otorgando como era de esperarse en un socioconstructivista, una decisiva importancia al contexto. La novedad de Sigel es desplegar una elaboración muy parsimoniosa del papel del contexto. En forma afortunada su propuesta muestra la relación de una concepción cognitivista dura –en el sentido que las competencias representativas que alcanza a identificar son bastante precisas– en el diálogo con el entorno. Y desde ahí identifica estrategias que puedan incidir en la competencia representacional del sujeto.

¿Cómo funciona y cómo se puede detectar la competencia representacional del niño? Cuando el niño comprende que los objetos pueden 're–presentarse' de diferentes maneras, manteniendo siempre el mismo significado, se puede afirmar, siempre según Sigel, que el niño funciona con la regla básica de “conservación de significado". La comprensión de la ‘regla de representación’, consiste en que el sujeto desarrolla la habilidad para presentar de diversas maneras una cierta información conservando su significado básico. El dominio de esa regla básica es una condición necesaria para que el niño desarrolle el pensamiento matemático y el pensamiento científico. Dicha regla está implícita también en procesos de planificación, el recuerdo, así como en muchos, la reconstrucción del pasado (Sigel, 1997, p. 9).

La hipótesis de que un cierto tipo de interacciones propuestas al niño, (interaccciones que fundamental-

mente le implican un distanciamiento), ejercen su influencia sobre el desarrollo de la capacidad de representación de los niños (Sigel, 1997, p. 14). Las estrategias de distanciamiento como su nombre lo sugiere, consiste en un tipo de demanda cognitiva en la que el sujeto mentalmente debe separarse de sí mismo, del aquí y del ahora, y proyectarse en el futuro o en el pasado (Sigel, 1997).

La exigencia cognitiva de reconstruir una experiencia o de planear algo para el futuro es una estrategia de distanciamiento. Y los tres principios que guían las actividades destinadas a estimular el desarrollo de la competencia representativa en el niño se entienden como :

1) fuente y el vehículo de la comprensión del mundo
2) siguen una secuencia ordenada en el desarrollo
3) sólo se da en respuesta con el entorno físico y social adecuado (Sigel, 1997, p. 18)

El siguiente cuadro permite identificar de manera más precisa esas estrategias a partir de tres niveles establecidos, alto medio y bajo.

Cuadro No. 7 Identificación de los niveles de distanciamiento (Sigel, 1997)

De nivel alto	**De nivel medio**	**De nivel bajo**
evaluar consecuencias	secuenciar	etiquetar
evaluar competencias	reproducir	informar
valoración afectiva	describir semejanzas	describir
evaluar si algo es necesario y/o suficiente	describir diferencias	definir
deducir causa efecto	deducir semejanzas	interpretar
generalizar	deducir diferencias	mostrar
transformar	clasificación simétrica	observar
confirmar un plan	clasificación asimétrica	
concluir	enumerar	
proponer alternativas	sintetizar al clasificar	
resolver conflictos		
planificar		
anticipar		
relaciones inferenciales entre datos y evidencia		
utilización de teorías		
uso de estrategias para comprobar o rechazar hipótesis		
utilización de sistemas de clasificación y categorización		

La primera lectura de este cuadro pone de presente lo relativamente cercana que se sitúa la caracterización de Sigel, respecto a nuestra propia caracterización de la actividad representacional del niño o niña entre los 3 y los 4 años. Sigel propone tres tipos de niveles en las representaciones del sujeto, cuyas diferencias conciernen el nivel de cercanía o distanciamiento que requiera la actividad en referencia. Las diferencias entre *informar* o *describir* (ambas representaciones de bajo orden) y *planear* o *deducir* (de alto orden) consiste en que las primeras dependen fundamentalmente de tareas cuya relación se limite a un trabajo

lineal y empírico, en contraste las representaciones de alto orden requieren de un nivel de distanciamiento respecto del estímulo en las que el sujeto debe operar sobre un mundo predecible y/o futuro, pero en todo caso no presente.

En la misma línea de ideas, nosotros identificamos niveles diferenciados en el tipo de representaciones suscitadas por los tipos de chistes. Mientras en los chistes hiperbólicos los indicios estan presentes en el propio icono (exageración), en los chistes mentalistas se requiere que el sujeto aluda a una representación no presente (la relación perro-amo etc etc).

Nuestros resultados nos permiten postular la existencia de dos tipos de representaciones que corresponden a los dos grandes grupos de chistes diferenciados por el desempeño de los niños y niñas.

> «representaciones de bajo orden» caracterizadas por inferencias inductivas que surgen de los propios indicios presentes en el estímulo. Se pueden emparentar con la caracterización de camino bajo de pensar, con sus funciones de atención - memoria - percepción (Pascual Leone, 1996).
>
> «representaciones de alto orden» caracterizadas por relaciones entre los elementos formales del sistema como la comparación, analogías. Las inferencias no son de tipo inductivo en todo caso se aproximan más a inferencias de tipo deductivo. Igualmente se caracterizan por la creación de herramientas. Se acerca a lo que Pascual-Leone define como *camino alto de pensar*.

Con base en esa comparación, vale la pena argumentar que las primeras inferencias involucran representaciones de un orden que involucra caminos empíricos. Mientras que los chistes integrados en la segunda clasificación, involucran representaciones de alto orden, en la medida en que son más exigentes y que involucran caminos mas complejos.

Para avanzar en el análisis se trae el siguiente esquema que sintetiza los elementos conceptuales que sugieren diferencias entre los tres textos humorísticos y que se aplicarán a las producciones verbales de los niños para verificar algunas caracterizaciones.

Cuadro No. 6 Comparación de la inferencia en los chistes hiperbólicos y mentalistas por una parte y los chistes de sustitución y complejos

Edades de los sujetos	**Tipo de representación**	**Operaciones involucradas**	**Conductas del sujeto**	**Situación**
3 años	Representaciones de bajo orden	Inferencias a partir de los datos empíricos y presentes -Atribución	-"De pescar...un pescadito... chiquitico... una ballena grande" [chiste de la ballena]. -"Va por el agua con un barco, tiene una cuerda y va a jalar un pescadito...un pescadito chiquitico...hay una grande (ballena) que se mueve"	Chistes hiperbólicos Chistes Mentalistas

4 años	Representaciones de alto orden	–Violación u subversión de un sistema -Comparación y Analogía	-"Está tirando pescados a él...cogiendo los pescados o se despertaron los pescados...un señor... un flotador...tirando los pescados.." [chiste de la piscina].	Chiste de sustitución y chistes complejos por sucesión de varias violaciones estratificadas
4 años	Metarepresentación en sentido estricto o propiamente dicha	Comprensión de relaciones representacionales (Perner, 1991) a partir de la diferenciación entre sentido y referencia	incrustar y traer ilustraciones	Tareas clásicas de falsa creencia

En el cruce de estas dos líneas de ideas, humor por una parte y actividad representacional por otra, se ilustra que los distintos tipos de chistes gráficos arrojan diferencias entre ellos y establecen relaciones con los datos que arrojan los artefactos metodológicos de la TM. En primer lugar, se observa que las dos grandes clases de chistes los hiperbólicos y los mentalistas, aparecen cronológicamente en los mismos momentos del desarrollo a pesar de representar incongruencias de naturaleza diferenciada, y se apoyan en representaciones de distintos órdenes.

En un segundo momento se tienen los chistes de sustitución y los complejos. La naturaleza de las representaciones comprometidas en cada uno de esas situaciones explica en buena parte su diferente aparición en el desarrollo del sujeto.

Sin embargo lo que este cuadro pone de presente y sobre lo se quiere llamar la atención, es que el chiste mentalista propicia procesos identificatorios que vehiculan mucho más tempranamente de lo esperado inferencias sobre las cuales el niño o niña de 3 años funcionan. Comparar el chiste del perro y el amo con la situación de la falsa creencia pone de presenta las similitudes y las diferencias entre las representaciones propiciadas en los dos casos. En términos de similitudes ambas situaciones funcionan sobre lo que el otro cree. Es decir trabajan sobre la actividad representacional que ilustra la condición de 'ponerse en el lugar del otro'. En la situación de la falsa creencia, Sally debe integrar la información de Ann antes y después de salir de escenario. En la situación del chiste del perro, el niño o niña deben igualmente integrar lo que el perro sabe, con lo que el perro cree. Las diferencias a su turno se dan en varios aspectos. Uno importante en esta diferenciación es que en el chiste del perro enfermo el niño identifica que el perro hace al visitar al amo, y la situación de la falsa creencia se da por vía de la la ocurrencia de un hecho que Sally desconoce. Una de las hipótesis que se pueden construir a partir de estos hechos es el chiste propicia un acercamiento mucho más fácil y fluido que la falsa creencia. En esta última el sujeto debe operar sobre contenidos cuyos resultados muestran que tienen una configuración muy densa para el niño. El contexto de la semántica (como en una ocasión fue caso con la situación de inclusión en la teoría piagetiana de las estructuras lógicas) en lugar de facilitar la comprensión de la situación, la hace más opaca. Todo ocurre como si el niño se quedara enredado en el carácter formal que propicia la situación, sin lograr captar el propio sentido que ella propone. En cambio, el escenario generado por la situación del chiste, es transparente (versus opacidad referencial) e inmediata . De allí que la identificación y proyección fluyan más espontáneamente.

Conclusiones

Se ha encontrado que lo más conveniente es formular algunas conclusiones sobre los dos ejes temáticos que se han trabajado:

1. Sobre TM: Se ha tratado de ilustrar que el humor y más específicamente el chiste gráfico como un escenario alternativo para estudiar el TM, tiene sus ventajas. Por un lado la novedad de distanciarse de las típicas tareas de falsa creencia y por otro lado aportar otras estrategias distintas de las basadas en el lenguaje verbal.
La evidencia que arrojan los chistes hiperbólicos es la de acceder a una cierta clase de actividad representacional que ilustra que 'ponerse en el lugar del otro' puede ser comprendido mucho más tempranamente por la vía del humor que a partir de la estructura clásica de falsa creencia porque el escenario y la dinámica lúdica misma del entorno humorístico le permite al sujeto anclarse mejor en el *sentido* de la situación (por ejemplo en el chiste del perro enfermo). La razón aproximada es que las situaciones frente al chiste grafico, eliminan los llamados efectos de artefacto que la situación de la falsa creencia parece contener.

2. 2. En esta presentación se ha sostenido que el humor gráfico en general y el chiste gráfico en particular constituye un escenario privilegiado para explorar la competencia representacional del niño. Este hecho lo convierte por sí mismo en un marco idóneo para favorecer procesos de intervención, especialmente en el campo educacional y en el aprendizaje. Sin embargo, ese papel no parece estar claro del todo, o cuando lo está el humor no pasa de ser un paliativo utilizado para captar la atención y el interés del educando y para favorecer unas relaciones más horizontales entre los educadores y el estudiante. Este énfasis es una constante en la literatura psicológica y pedagógica sobre el tema.
Por nuestra parte, los resultados de las investigaciones presentados aquí revelan que la función y el lugar que el humor tiene en los procesos de comprensión del niño va más allá de ser un simple paliativo. El humor puede convertirse en un excelente contexto para favorecer comprensiones sofisticadas dadas las particulares exigencias que esos objetos le plantean a la mente del niño. El humor supone exigencias de las competencias representacionales a diferentes niveles que favorecen en el niño o niña a mediano y largo plazo el desarrollo de una racionalidad más compleja, y que suele estar entre las esperanzas y en los objetivos a los que apunta la educación formal.
Sobre la aplicación educativa de humor desde el modelo de distanciamiento: retomar la importancia de que las situaciones que se le plantean al niño desde el aula de clases, demanden niveles de distanciamiento de mayor orden, que a su vez comprometan representaciones de alto orden las cuales ponen de manifiesto las tempranas habilidades representacionales del niño en sus primeras etapas del desarrollo.

Sigel propone situaciones que enfatizan las representaciones del tercer nivel como las más propicias y las que más repercuten en un desarrollo.