



¿NECESITA SUPERMAN ALAS PARA VOLAR? COMPRENSIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Andrés-Roqueta, Clara, Clemente-Estevan, Rosa Ana, Cuervo-Gómez, Keren y Górriz-Plumed, Ana Belén.
Universitat Jaume I de Castellón

RESUMEN:

En el campo de las dificultades de lenguaje, se ha demostrado como niños/as con déficits lingüísticos presentan problemas evidentes para comprender metáforas, ironías o incluso “pillar” chistes (Frazier-Norbury, 2005). Sin embargo, aunque existen trabajos que han tratado de explorar estas habilidades en edades preescolares cuando el humor se presenta de manera gráfica (Puche-Navarro, 2004), hay poca evidencia de estudios que lo hagan con población con un desarrollo atípico del lenguaje como el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Por ello, el objetivo de este trabajo es comparar las habilidades de niños y niñas con TEL a las de sus iguales con un desarrollo lingüístico típico, en tareas de humor gráfico. En este estudio participaron 20 sujetos (edad media=70 meses) diagnosticados con TEL y 21 controles. Después de evaluar su perfil lingüístico, se les administró una versión adaptada de la tarea de Chistes Gráficos (Puche-Navarro, 2004). Los resultados evidenciaron como ambos grupos fueron semejantes en la selección de la imagen con contenido lúdico, pero difirieron en la justificación de su elección ($Z=3.11$, $p=.002$). Parece ser que los sujetos con TEL son capaces de comprender situaciones lúdicas, pero sus pobres habilidades semánticas y pragmáticas les impiden argumentar sobre sus elecciones.

Descriptor clave: humor gráfico y TEL; lenguaje y sentido del humor; habilidades semánticas en TEL; habilidades pragmáticas y comprensión de metáforas; habilidades pragmáticas en TEL.

¿Does Superman need wings to fly? Graphic humour understanding in children with Specific Language Impairment

Abstract:

In language impairments field, it has been demonstrated how children with language impairment show clear problems to understand metaphors, ironic expressions or jokes (Frazier-Norbury, 2005). However, even though there are existing papers trying to explore those abilities in preschool ages when humor is presented in a graphic condition (Puche-Navarro, 2004), there are no evidence of works having done the same kind of study with atypical developing language samples as is the Specific Language Impairment (SLI) case. Therefore, the aim of this work is to compare SLI children performance with typical language developing children performance in graphic humor tasks.



¿NECESITA SUPERMAN ALAS PARA VOLAR? COMPRESIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS...

To achieve this goal, 20 children diagnosed with SLI (average age=70 months) and 21 typically developing age-matched peers were grouped. After having assessed their linguistic profile, they were administered an adapted version of Graphic Jokes task (Puche-Navarro, 2005). These analyses showed that both groups had similar performance when they had to choose the picture with ludic content, but they differed when they had to justify their choice ($Z=3.11$, $p=.002$). It seems that SLI children are able to understand ludic situations but their low semantic and pragmatic skills prevent them from justify their choices.

Key words: graphic humour and SLI; language and sense of humour; habilidades semánticas en TEL; habilidades pragmáticas y comprensión de metáforas; habilidades pragmáticas en TEL.

INTRODUCCIÓN

Los sujetos con déficits lingüísticos y comunicativos tienen problemas evidentes para comprender el lenguaje figurado y metafórico (Rinaldi, 2000), lo cual se hace evidente en conversaciones cotidianas cuando se trata de entender bromas (Ozonoff y Miller, 1996), “pillar” chistes, captar ironías, y en general, de entender intenciones comunicativas cuando se emplea lenguaje no literal (Joliffe y Baron-Cohen, 2001).

Sin embargo, las habilidades necesarias para la comprensión de las metáforas es cuestión de debate. Los autores que han trabajado con muestras relativas al autismo (Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Cohen, 2000) suelen atribuir el fracaso de su comprensión al fallo en las habilidades en teoría de la mente (TOM). Sin embargo, trabajos recientes sobre evaluación de estas habilidades en sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) han demostrado que, aunque puede existir cierto retraso en su desarrollo (Farmer, 2000), se comportan de manera similar a sus iguales sin problemas de lenguaje cuando se reduce la carga lingüística de las tareas (Miller, 2001; Colle, Baron-Cohen y Hill, 2006). Por tanto, aunque llegar a interpretar la intención o actitud del hablante sea importante para entender una metáfora (Happé, 1993), parece que la ToM no es un factor suficiente para explicar la comprensión completa de su contenido, sino que más bien está relacionada con las habilidades lingüísticas de los niños y niñas, particularmente con sus habilidades semánticas y pragmáticas (Frazier Norbury, 2005).

Asimismo, en la literatura se detallan otras habilidades que, junto a la semántica, también son necesarias para su comprensión. Por un lado, ser capaz de aportar información adicional o implícita a la emisión literal, requiere de habilidades de razonamiento analógico para decidir en qué aspecto se parecen las partes que la integran (Gernsbacher y Robertson, 1999). Además, para que estas comparaciones sean correctas, el sujeto debe retener la información en su memoria para poder trabajar con ella, y activar los esquemas relevantes de su contenido (sentido figurado) y suprimir las irrelevantes (sentido literal), lo cual necesita de buenos niveles de memoria de trabajo (Ackerman y Rathburn, 1982) y de función ejecutiva (Sperber y Wilson, 2002). Y, finalmente, también es necesario tener un conocimiento previo sobre los conceptos de los que se habla, no sólo a nivel de frase, sino su procesamiento a nivel contextual (Sperber y Wilson, 2002).

Si se considera el perfil lingüístico en el TEL, parece lógico pensar que tanto sus pobres habilidades sintácticas y semánticas (Bishop, 1992), como sus más recientemente conocidos problemas de procesamiento de la información centrados en la memoria de trabajo y función ejecutiva (Im-Bolter, Johnson y Pascual-Leone, 2006), vayan a ser un obstáculo para entender el contenido relevante de las metáforas y su procesamiento a nivel contextual (Bishop, 1997).

No obstante, los trabajos hallados hasta ahora sobre comprensión de las metáforas en población con problemas de lenguaje (Gilliot, Furniss y Walter, 2004; Frazier Norbury, 2005), suelen usar pruebas muy verbales como la *Tarea de Metáforas* (Happé, 1993) que emplean el lenguaje oral como vehí-



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

culo de evaluación. De modo que no hay mucha evidencia de estudios intenten probar si los sujetos con TEL son capaces de detectar metáforas cuando la información se les presenta gráficamente. En este sentido, trabajos recientes consideran que el humor es un área considerada como el camino “no verbal” para conocer las habilidades mentalistas en niños y niñas (Puche-Navarro y Lozano, 2002), ya que poseen en común la comprensión de la relación inferencial para hallar una incongruencia (definida como la violación de la expectativa que se tiene frente a un acontecimiento previsible por la ocurrencia de un acontecimiento inesperado). Sin embargo, Puche-Navarro (2005) también define la necesidad de otras habilidades, a parte de la TOM, para detectar el humor en un chiste gráfico coincidentes con las definidas anteriormente para la comprensión de la metáfora: por ejemplo ser capaz de detectar la información no explícita ni presente en la viñeta (habilidades de tipo analógico y representacional) o saber elegir la alternativa incongruente frente al resto de alternativas sin atractivo lúdico (habilidades de función ejecutiva y memoria de trabajo para establecer comparaciones, retener información, enfatizar y omitir detalles, etc.).

Sumado al hecho de que los trabajos sobre humor gráfico son novedosos en población de desarrollo típico, no conocemos hasta el momento estudios que hayan empleado estas tareas con sujetos con problemas de lenguaje. Por ello, el objetivo de este trabajo es comparar las habilidades de niños y niñas con TEL a las de sus iguales con un desarrollo lingüístico típico en estas tareas, para comprobar si son capaces de detectar el humor de manera similar a sus controles en un medio donde se reduce la carga lingüística.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 20 sujetos con TEL y sus 21 controles (4-7 años) escolarizados en centros públicos de la Comunidad Valenciana con niveles socio-económicos medios. Para seleccionar el grupo TEL se solicitó el permiso correspondiente a la Inspección Educativa de la Dirección Territorial, y posteriormente se procedió a entrevistar a los especialistas de audición y lenguaje que atendían sus dificultades, para que aseguraran que los presentaban una historia clínica de retraso de lenguaje. Una vez seleccionados los 20 sujetos que cumplían los requisitos de TEL (Media=70.60 meses), se procedió a seleccionar el grupo control (Media=70.29 meses), procurando respetar al máximo la igualdad entre las variables edad y sexo (**Tabla 1**). Finalmente, para asegurar la normalidad cognitiva (CI) de toda la muestra en el componente no-verbal, se les administró el *Test de Matrices Progresivas, Escala de Color* (Raven, 1993), donde no se hallaron diferencias significativas entre los grupos ($Z=0.14$, n.s), descartando así que el retraso lingüístico fuese secundario a un posible retraso mental. Sin embargo, su CI verbal evaluado con la batería *ELI (Evaluación del lenguaje infantil)*, Saborit y Julian, 2005), sí resultó suficientemente significativo como para separar su ejecución ($Z=2.47$, $p=0.0013$), tal y como describe la literatura (Bishop, 1998).

Instrumento

Tarea de Chistes Gráficos (basada en los trabajos de Puche-Navarro, 2004)

Esta tarea evalúa la comprensión del humor de manera gráfica y la actividad representacional de los niños y niñas. El sujeto debe considerar dos representaciones de un mismo objeto: la implícita y la que está presente en el chiste, y usar la inferencia para establecer conexiones a partir de la discrepancia entre ambas.



¿NECESITA SUPERMAN ALAS PARA VOLAR? COMPRESIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS...

Se seleccionaron cuatro tipos de chistes, con dos ejemplos de cada uno, adaptados por el grupo de investigación:

Hiperbólicos: el aumento desmesurado de una de las propiedades de los elementos del dibujo crea una desproporción dando lugar a la incongruencia (**Anexo 1**).

Mentalistas: la incongruencia se encuentra al comparar la realidad con la proyección de los estados mentales del protagonista (**Anexo 2**).

Sustitución: la incongruencia viene definida por la sustitución del elemento central (**Anexo 3**).

Atribución: la incongruencia se da al atribuir una propiedad que ese sujeto no tiene, y que hay que deducir (**Anexo 4**).

Se confeccionaron tres viñetas para cada propuesta con: 1) la viñeta original propuesta por la autora; 2) la misma viñeta modificando el elemento trasgresor, privándola de atractivo lúdico; y 3) la viñeta 2 añadiendo un elemento distractor.

Procedimiento

Todos los sujetos de la muestra se evaluaron de manera individual en una primera sesión, para evaluar su perfil cognitivo y lingüístico, y así determinar la pertenencia a los distintos grupos de la muestra; y una segunda, donde se administró la tarea de Chistes Gráficos, aleatorizando el orden de presentación de los distintos chistes para evitar sesgos del investigador. Finalmente, las producciones de los sujetos se evaluaron en dos condiciones:

- **Condición de selección** (*¿Cuál te parece más graciosa?*)

2 puntos: selección de imagen con la incongruencia;

1 punto: selección de la imagen con distractor;

0 puntos: selección de la imagen neutra sin atractivo lúdico.

- **Condición de explicación** (*¿Por qué te parece esa la más graciosa?*)

Nuestro equipo de investigación consideró que era procedente incluir una condición donde los niños justificaran su elección verbalmente, y de este modo controlar si la *condición selección* había sido aleatoria. Estas respuestas se puntuaron en función de su complejidad:

2 puntos: explicaciones con la comparación de más de un elemento de la imagen y/o el uso de términos mentalistas apropiados.

Ejemplo del perro-salchicha (hiperbólico): “*es muy grande y no cabrá en la casa*”

Ejemplo del lago (mentalista): “*porque piensa que se van a tirar al agua vestidos*”

1 punto: explicaciones simples limitadas a enumerar o describir los elementos del dibujo, sin compararlos.

Ejemplo del perro-salchicha (hiperbólico): “*es muy grande*”.

Ejemplo del lago (mentalista): “*porque se tiran al agua*”

0 puntos: omisiones y explicaciones incoherentes no relacionadas con el dibujo.

Resultados

El análisis de datos se realizó con el programa SPSS 16.0. Dado que las características y dimensiones de la muestra no cumplían los supuestos básicos para un análisis de varianza paramétrica, se empleó el estadístico no-paramétrico U de Mann-Whitney para hallar las diferencias entre grupos.

Por lo que respecta al estudio del perfil lingüístico hallado con la batería ELI (**Tabla 1**) cabe remarcar que, aunque en general se observaron peores niveles del grupo TEL, al analizar el componente semántico (vocabulario), se obtuvieron diferencias a favor del grupo control solamente en cuanto a la expresión ($Z=2.13$, $p=0.033$), pero no en cuanto a la comprensión ($Z=1.14$, n.s.).



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

Tabla 1. Características generales y perfil lingüístico de los grupos

Prueba	TEL (n=20)		Control (n=21)		U	Z / χ^2	p
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me			
Edad	70.60 (10.23)	71.50	70.29 (10.52)	71.00	208.00	0.05	n.s.
Sexo (M/H)	9 / 11		10 / 11		195.50	0.44	n.s.
CI no-verbal	64.95 (22.47)	62.00	65.61 (24.54)	75.00	204.50	0.14	n.s.
CI verbal	98.50 (10.31)	98.00	104.19 (4.30)	104.00	116.00 0	2.47	0.013
Morfosintaxis	24.95 (22.33)	30.00	60.33 (33.26)	80.00	86.00	3.25	0.001
Vocabulario (comprensión)	60.00 (27.19)	70.00	70.90 (20.21)	70.00	166.50	1.14	n.s.
Vocabulario (expresión)	41.75 (26.76)	40.00	57.14 (16.85)	50.00	129.00	2.13	0.033
Pragmática	32.40 (30.80)	25.00	73.33 (21.92)	80.00	60.500	3.92	0.000

En cuanto al análisis de la tarea de Chistes gráficos (**Tabla 2**), los datos muestran que resultó lo suficientemente significativa como para separar la ejecución del grupo control de la del grupo TEL ($Z=2.488$, $p=0.013$) tomada en su totalidad (los 8 chistes juntos). Sin embargo, cuando se analizaron las puntuaciones por separado, solamente los chistes de tipo Hiperbólico separaron la ejecución de los grupos significativamente ($Z=2.479$, $p=0.013$) a favor del grupo control.

Tabla 2. Puntuaciones totales y por tipo de los chistes gráficos

Prueba	TEL (n=20)		Control (n=21)		U	Z	P
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me			
Total (8)	15.95 (5.62)	16.50	19.85 (3.42)	20.00	115.00	2.488	0.013
Hiperbólicos (2)	3.20 (1.67)	2.50	4.57 (1.80)	5.00	117.50	2.479	0.013
Mentalistas (2)	3.25 (1.61)	3.50	3.90 (2.02)	4.00	158.00	1.379	n.s.
Substitución (2)	4.35 (2.00)	4.00	5.14 (1.90)	5.00	165.00	1.197	n.s.
Atribución (2)	5.15 (2.45)	5.00	6.28 (2.12)	8.00	150.00	1.619	n.s.

**¿NECESITA SUPERMAN ALAS PARA VOLAR? COMPRENSIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS...**

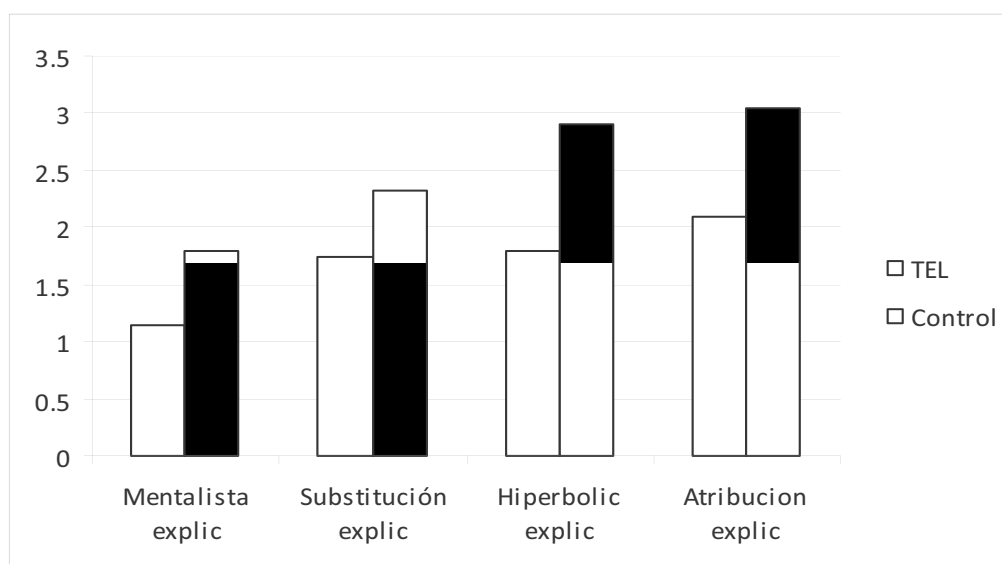
Por otro lado, cuando se procedió al análisis de las distintas condiciones evaluadas en cada chiste (**Tabla 3**), se encontró que mientras que en la *condición selección* los grupos obtuvieron puntuaciones similares, en la *condición explicación* sí se hallaron diferencias significativas a favor del grupo control ($Z=3.115$, $p=0.002$).

Tabla 3. Condiciones de selección y explicación de cada tipo de chistes.

Prueba	TEL (n=20)		Control (n=21)		U	Z	P
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me			
Selección (total)	9.10 (2.35)	9.00	9.76 (1.64)	9.00	177.500	0.863	n.s.
- Selec. Hiperbólicos	1.40 (0.50)	1.00	1.66 (0.57)	2.00	150.000	1.804	n.s.
- Selec. Mentalistas	2.10 (1.07)	2.00	2.09 (0.99)	2.00	208.500	0.041	n.s.
- Selec. Substitución	2.60 (1.18)	2.50	2.80 (1.12)	3.00	191.000	0.517	n.s.
- Selec. Atribución	3.00 (1.07)	3.00	3.14 (1.01)	4.00	194.500	0.436	n.s.
Explicación (total)	6.85 (3.58)	7.00	10.09 (2.07)	10.00	91.500	3.115	0.002
- Explic. Hiperbólicos	1.80 (1.23)	1.50	2.90 (1.26)	3.00	113.500	2.591	0.010
- Explic. Mentalistas	1.15 (0.87)	1.00	1.80 (1.07)	2.00	131.500	2.166	0.030
- Explic. Substitución	1.75 (0.96)	2.00	2.33 (0.91)	2.00	148.500	1.696	0.090 (t)
- Explic. Atribución	2.15 (1.56)	2.50	3.04 (1.16)	4.00	138.500	1.952	0.051 (t)

Bajo este patrón, al analizar cada tipo de Chiste en función de sus dos condiciones, de nuevo el grupo TEL obtuvo una ejecución similar al grupo control en todas las condiciones de Selección. Por el contrario, las condiciones de Explicación mostraron diferencias significativas en los chistes de tipo Hiperbólico ($Z=2.591$, $p=0.010$) y de tipo Mentalista ($Z=2.166$, $p=0.030$) a favor del grupo control, y tendencias a la significación en el resto (Substitución y Atribución).

Figura 1. Comparación de la condición de Explicación en cada tipo de chiste.





NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

Por último, tal y como muestran las medias representadas en la **Figura 1**, tanto el grupo control como el grupo TEL siguió el mismo patrón en relación a la dificultad para explicar la razón de su elección en los tipos de chistes, donde para ambos grupos los chistes más fáciles de explicar fueron los de Atribución y los más difíciles los de tipo Mentalista. Sin embargo, solamente se observaron diferencias significativas entre la ejecución los grupos en los Mentalistas y los Hiperbólicos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, se pasará a relacionar los aspectos lingüísticos del grupo TEL en relación a la comprensión de los chistes gráficos, para llegar a comprender qué habilidades están más deficitarias en este grupo de niños y niñas cuando se trata de comprender el lenguaje metafórico.

En primer lugar, y de acuerdo con la literatura sobre déficits de lenguaje, los sujetos con TEL participantes en este trabajo presentan peores niveles lingüísticos en todos los componentes evaluados, excepto en la comprensión de vocabulario. Sin embargo, los datos de este trabajo señalan una ejecución similar a sus controles en lo que respecta a. En segundo lugar, los datos relativos a la ejecución en la tarea de Chistes Gráficos son relevantes para señalar dos aspectos: 1) La tarea de chistes gráficos tomada en conjunto, daría lugar a concluir que la ejecución del grupo TEL es más pobre que la del grupo control. Lo indicaría que tienen problemas para reconocer el humor, incluso en tareas gráficas donde se reduce la carga lingüística. 2) Sin embargo, el hecho de haber evaluado dos aspectos distintos en la tarea (selección y justificación), ha permitido puntualizar que esa afirmación hubiera sido cierta en parte, ya que cuando ambas condiciones se separan, se observa que los sujetos con TEL son igualmente capaces que sus iguales sin problemas lingüísticos para detectar la incongruencia relativa al humor, y sin embargo, su ejecución se empobrece cuando se trata de justificar su elección.

Por tanto, gracias al aislamiento de la *condición de selección*, se deduce que los sujetos con TEL poseen habilidades similares a las de sus controles por edad necesarias para detectar la incongruencia señalada por Puche-Navarro (2004), es decir, que cuando la información se presenta de manera gráfica, son igualmente capaces de aportar información implícita, activar esquemas relevantes y omitir los irrelevantes para establecer comparaciones entre las partes. Parece ser que el hecho de que la historia chistosa esté representada de manera gráfica, genera una coherencia contextual alrededor de imágenes sin la necesidad del lenguaje oral para integrar la información, y además, está información permanece estática otorgando al sujeto un contexto de acceso continuo y de inmediata comprensión, como una situación que se debe resolver, lo cual podría estar supliendo los déficits en función ejecutiva y memoria de trabajo descritas en la literatura (Im-Bolter, Johnson y Pascual-Leone, 2006).

Por otro lado, el análisis de la *condición explicación*, ha demostrado que aunque estos niños y niñas pueden detectar el humor, les es mucho más difícil en comparación a sus iguales por edad, justificar su elección. Concretamente, esta dificultad se agrava para los sujetos con TEL en los chistes de tipo mentalista y en los de tipo hiperbólico.

Respecto al chiste mentalista, es obvio que dada la edad de la muestra en general, sea el tipo de chiste más difícil de explicar, ya que la semántica completa en términos mentalistas requiere dominar el significado de verbos como “creer”, “saber” y “pensar” (variables en su grado de factividad - presuposición de la verdad - y certeza), que no llega a comprenderse completamente hasta los seis años (Hopman y Maratsos, 1978). Adem’as, también es necesario dominar la comprensión de las frases de complemento incrustadas en una oración más extensa (de Villiers, 1998). Sin embargo, la existencia de diferencias significativas entre los grupos denota que los sujetos con TEL tienen una ejecución muy por debajo de sus iguales sin problemas lingüísticos. Las explicaciones correctas del grupo control en el ejemplo del lago (**Anexo 2**) fueron del tipo “*porque se quiere tirar al agua con ropa*”



¿NECESITA SUPERMAN ALAS PARA VOLAR? COMPRENSIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS...

(donde se demuestra la comprensión o predicción de la intención o del deseo del protagonista, en contraste con la realidad, es decir, que realmente no se han mojado). Sin embargo, las respuestas correctas del grupo TEL, fueron mucho más simples: “*porque se mojan la ropa*” o “*porque hace frío*” (lo cual solamente describe lo que ocurre en el pensamiento del protagonista, sin compararlo a la realidad).

Por otro lado, un resultado menos esperado fue que esta diferencia entre grupos se diera de nuevo en la explicación de los chistes hiperbólicos, ya que según los trabajos previos de Puche-Navarro y Lozano (2002) son los más fáciles de comprender por edad. Efectivamente, lo son para toda la muestra en general (**Figura 1**), pero la discrepancia entre ambos grupos resulta de nuevo altamente significativa mostrando que los niños con TEL son diferentes a la hora de justificar sus respuestas en este tipo de chistes, mientras que lo son menos en los de sustitución o atribución. No obstante, si se analiza la manera de expresarse oralmente de estos niños y niñas, los resultados dejan de ser tan sorprendentes. Es decir, en el ejemplo del perro-salchicha (**Anexo 1**) a simple vista resulta fácil detectar que la viñeta del perro-salchicha es la más graciosa por la desproporción de su cuerpo. Ahora bien, ¿por qué eso nos resulta gracioso? La respuesta de los sujetos con TEL es totalmente obvia “*porque es grande*” o “*porque es largo*” (lo cual es correcto). Sin embargo, esa razón no es suficientemente informativa, dado que no aporta toda la información relevante que el receptor espera, es decir, la demostración verbal de haber realizado una analogía entre las partes. Ejemplos de respuestas más informativas se encuentran en los niños y niñas sin problemas de lenguaje, cuando comparan la longitud del cuerpo del perro-salchicha a la longitud de la casa, y deducen “*porque no cabrá ahí dentro*”. O por otro lado, respuestas que señalan que se ha comparado la longitud del cuerpo del perro-salchicha (en este caso) a la longitud del cuerpo del resto de perros del dibujo o con la propia realidad (“*Porque es el más largo de todos!*” o “*Es un perro salchicha muy gracioso*”).

Un emisor competente, se preocuparía por dar toda la información relevante en relación a la pregunta que se le ha hecho, sin embargo, parece que las pobres habilidades gramaticales, semánticas y pragmáticas de estos niños y niñas obstaculizan que ese mensaje llegue a llevarse a cabo.

La comunicación oral, a nivel expresivo, implica por un lado habilidades de tipo semántico y gramatical como seleccionar el mensaje apropiado (recordar e interpretar la secuencia de hechos), trasladar una idea a una frase (buscar el vocabulario necesario) y emitir ese mensaje (articularlo). Sin embargo, también son necesarias las habilidades de tipo pragmático para ser capaz de integrar las palabras con el contexto (Bishop, 1997), que en este caso es ser suficientemente informativo. Es por ello que aunque los sujetos con TEL lleguen a comprender el mensaje humorístico que se les transmite a través de un dibujo (afloran información implícita, reconocen los conceptos y palabras, establecen analogías), lo cual parece es coherente con los buenos resultados hallados en comprensión de vocabulario, cuando se trata de expresar el mensaje fracasan.

Para terminar, los datos de este trabajo parecen indicar que cuando se trata de integrar múltiples informaciones (input visual, conocimientos previos, características del contexto), las habilidades de los sujetos con TEL para establecer analogías y activar esquemas relevantes mejoran si la información está dispuesta de una manera estática gráfica, pero sin embargo, se ven obstaculizadas cuando se presentan de manera verbal (Rinaldi, 2000), lo cual es un proceso mucho más abstracto que se va a ver condicionado por su déficit lingüístico y de procesamiento de la información (Gernsbacher y Robertson, 1999). Por tanto, en futuros trabajos sería interesante estudiar el papel de la función ejecutiva y de la memoria de trabajo en el procesamiento del contexto cuando se trata de comprender el lenguaje metafórico.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, B. y Rathburn, J. (1984). The Effect of Recognition Experience on Cued Recall in Children and Adults. *Child Development* 55 (5), 1855-1864.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., y Cohen, D. (2000). *Understanding Other Minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience*. Oxford University Press.
- Bishop, D.V.M. y Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 119-129.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove: Psychology Press.
- Colle, L., Baron-Cohen, S. y Hill, J. (2006). Do Children with Autism have a Theory of Mind? A Non-Verbal Test of Autism vs. Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (4).716-723.
- De Villiers, J.G. (1998). On acquiring the structural representations for false complements. En: B. Hollebrandse (ed.), *University of Massachusetts occasional papers in linguistics. New perspectives on language acquisition*, 22, 125-136. Amherst, MA: GLSA.
- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 627-636.
- Frazier Norbury, C. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 383-399.
- Gernsbacher, M.A. y Robertson, R. (1999). The role of suppression in figurative language comprehension. *Journal of Pragmatics*, 31, 1619-1630.
- Gilliot, A., Furniss, F. y Walter, A. (2004). Theory of mind ability in children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 20, 1, 1-11.
- Gutiérrez, M.F. (2004). El uso de situaciones humorísticas en preescolar: atribuciones mentalistas en el lenguaje infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. En red:<
<http://www.rieoei.org/deloslectores/644Gutierrez.PDF>>
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of Relevance Theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Hopmann, M. R., & Maratsos, M. P. 1978. A developmental study of factivity and negation in complex sentences. *Journal of Child Language*, 5, 295-309.
- Im-Bolter, N., Johnson, J. y Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with Specific Language Impairment: the role of Executive Function. *Child Development*, 77 (6), 1822-1841.
- Joliffe, T. y Baron-Cohen, S. (2001). A test of central coherence theory: can adults with high-functioning autism or Asperger syndrome integrate objects in context? *Visual Cognition*, 8, 67-101.
- Miller, C.A. (2001). False belief understanding in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 34, 73- 86.
- Ozonoff, S. y Miller, J. (1996). An exploration of right-hemisphere contributions to the pragmatic impairments of autism. *Brain and Language*, 52, 411-434.
- Puche Navarro, R. y Lozano, H. (2002). *El Sentido del humor en el niño*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Puche-Navarro, R. (2004). Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representational activity. *Scandinavian Journal of Psychology* 45 (4), 343-355.
- Rinaldi, W. (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 1-29.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2002). Pragmatics, Modularity and Mind-reading. *Mind and Language*, 17(1/2), 3-23.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

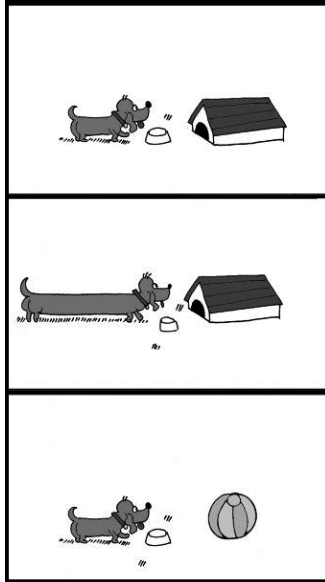
Fecha de admisión: 19 marzo 2009



¿NECESITA SUPERMAN ALAS PARA VOLAR? COMPRENSIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS...

Anexos

Anexo 1. Hiperbólico: perro-salchicha (respuesta correcta: viñeta 2)



Anexo 2. Mentalista: lago (respuesta correcta: viñeta 1)



Anexo 3. Sustitución: Superman (respuesta correcta: viñeta 3)



Anexo 4. Atribución: pescador (respuesta correcta: viñeta 2)

