



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Reflexiones Metapragmáticas sobre la
Función de la Ironía Verbal en
Adolescentes

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta

Andrea Minerva Silva López

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Codirigido por:

Dra. Graciela Fernández Ruiz

Querétaro, Qro., Septiembre de 2020



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en el Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Reflexiones Metapragmáticas sobre la Función de la Ironía Verbal en
Adolescentes

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Andrea Minerva Silva López

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co dirigido por:

Dra. Graciela Fernández Ruiz

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Graciela Fernández Ruiz
Secretario

Dra. Gloria Nélide Avecilla Ramírez
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente

Mtra. Melissa Calderón Carrillo
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Septiembre de 2020
México

Resumen

Una de las habilidades lingüísticas de desarrollo más tardío es la capacidad para interpretar y usar la ironía verbal, entendida como una expresión lingüística en la que se manifiesta una discrepancia entre lo que ocurre en el contexto y las palabras empleadas (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014). Para su adecuada interpretación es necesario que el individuo sea capaz de evaluar la mente del hablante y su intención al emplear la ironía (Filippova & Astington, 2010). Así mismo, involucra el desarrollo de habilidades metapragmáticas, es decir, de la capacidad para reflexionar sobre el vínculo existente entre la expresión lingüística *per se*, el contexto en el cual aparece, y las intenciones y conocimientos de los interlocutores (Gombert, 1992; Ruiz-Gurillo, 2016). Con base en lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar las reflexiones metapragmáticas que presentan adolescentes de 12 y 15 años sobre las funciones de la ironía verbal. Participaron 32 adolescentes (16 por grupo etario) que se enfrentaron a diferentes situaciones comunicativas que finalizaban con un enunciado irónico. Mediante un guion de preguntas se indagaron las funciones que los participantes atribuían a cada enunciado irónico y en qué tipo de conocimientos basaban sus reflexiones. Los resultados de un análisis cuantitativo y cualitativo señalan diferencias debidas a la edad en la cantidad y complejidad de las reflexiones metapragmáticas presentadas por los participantes. Aunado a esto, se observaron diferencias significativas en el reconocimiento que tienen los participantes de ambas edades de los diversos tipos de funciones de la ironía. Se concluye que los participantes mayores fueron más capaces que los menores de atribuir funciones a la ironía en las que es necesario tomar en cuenta la forma en que piensan el ironista, la víctima y otros posibles participantes del evento irónico.

Palabras clave: *desarrollo lingüístico tardío, ironía verbal, reflexión metapragmática, función de la ironía, teoría de la mente*

Abstract

One of the linguistic skills that is last to develop is the ability to interpret and use verbal irony, a linguistic expression which manifests a discrepancy between an event in its context and the words employed in said scenario (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014). To interpret it adequately, the individual must be able to evaluate the mind of the speaker and their intention behind their use of irony (Filippova & Astington, 2010). Furthermore, it involves the development of metapragmatic skills, that is, the ability to reflect on the existing link between the linguistic expression as it stands, the context in which it appears, and the intentions and knowledge of the interlocutors (Gombert, 1992; Ruiz-Gurillo, 2016). Based on the aforementioned, the purpose of this study was to analyse metapragmatic reflections on the functions of verbal irony made by adolescents aged 12 and 15 years old. The participants were 32 adolescents (16 per age group) who were presented with different communicative situations which ended with an ironic remark. Through a series of set questions, the study inquired about the functions that the participants attributed to each ironic remark and about the type of knowledge they based their reflections on. The results of a quantitative and qualitative analysis show differences between age groups in the amount and complexity of metapragmatic reflections. Furthermore, results show significant differences in the ability to distinguish and grasp the implications between different functions of irony. The study concludes that older participants were more capable than younger ones to attribute irony functions in which they needed to consider the way the ironist, the victim and other possible participants in the ironic event think.

Keywords: *later language development, verbal irony, metapragmatics, functions of irony, Theory of Mind*

Índice

Resumen	3
Abstract	4
Índice	5
Índice de Tablas	6
Índice de Figuras	7
Introducción	8
Capítulo 1: Marco Teórico y Antecedentes	10
Lenguaje y Metalenguaje en los Años Escolares	10
Reflexión Metapragmática	15
Desarrollo Metapragmático	17
Teoría de la Mente	21
Ironía Verbal	25
Aspectos que intervienen en la interpretación de la ironía verbal	30
Ironía y atribución de estados mentales	33
Funciones de la ironía	35
Desarrollo de la interpretación de las funciones de la ironía verbal	38
Capítulo 2: Metodología	42
Preguntas de Investigación	42
Hipótesis	43
Objetivos	44
Enfoque y Diseño Metodológico	44
Muestra	45
Participantes	45
Instrumento y procedimiento	46
Transcripción	48
Codificación	48
Comité de Bioética	50
Capítulo 3: Resultados	51
Resultados del Análisis Cuantitativo	51
Resultados del instrumento <i>Strange Stories</i>	56
Resultados del Análisis Cualitativo	57
Capítulo 4: Discusión y conclusiones	64
Referencias Bibliográficas	75
Apéndices	82
Apéndice 1: Instrumento de Tamizaje	82
Apéndice 2: Instrumento de Ironía	85
Apéndice 3: Adaptación <i>Strange Stories</i>	94
Apéndice 4: Guion de Preguntas	95
Apéndice 5: Categorías por Tipo de Reflexión	96
Apéndice 6: Consentimiento Informado	98

Índice de Tablas

Tabla 1. Participantes de la investigación	45
Tabla 2. Tipos de historia del instrumento por combinación de variables	47
Tabla 3. Funciones de la ironía encontradas por los participantes de la investigación	49
Tabla 4. Criterios para el puntaje del instrumento de Strange Stories (Happé, 1994)	56

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Índice de Figuras

Figura 1. Cantidad media de reflexiones totales sobre la función de la ironía verbal por grupo de edad	52
Figura 2. Cantidad media de reflexiones epipragmáticas y metapragmáticas por grupo de edad	53
Figura 3. Cantidad de aciertos para los textos irónicos por tipo de enunciado irónico	54
Figura 4. Cantidad de respuestas por función de la ironía verbal para toda la muestra.	55

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Introducción

Dentro del desarrollo lingüístico tardío, un tema de gran importancia es el uso e interpretación del lenguaje no literal, ya que éste conlleva habilidades cuyo desarrollo es necesario para que los individuos se desenvuelvan en la sociedad como hablantes competentes (Berko & Bernstein, 2010; Berman, 2004; Hess, 2010; Hoff, 2014; Nippold, 2004, 2007; Owens, 2003; Tolchinsky, 2004). El lenguaje no literal, entre el que destaca la ironía verbal, forma parte de los contenidos de enseñanza en los años escolares y también es parte de situaciones comunicativas de la vida diaria. Resulta de gran importancia conocer cómo se da el desarrollo de estas habilidades y qué funciones le atribuyen los adolescentes a la ironía verbal, ya que este tipo de lenguaje no literal es altamente frecuente en la vida escolar y cotidiana, pues lo podemos identificar en diferentes situaciones comunicativas como conversaciones, literatura e incluso en programas de entretenimiento. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades para interpretar la ironía verbal aún es un tema poco estudiado, especialmente en el idioma español, por lo que esta investigación resulta relevante como aportación al tema. Es por esto, que el presente estudio tomó como eje central la interpretación de la función de la ironía verbal en diferentes contextos comunicativos.

Se entiende por *ironía verbal* aquella expresión lingüística en la que mediante un enunciado se manifiesta una discrepancia o contradicción con respecto a algo que ocurre en el contexto en el que aparece dicha expresión (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014). La interpretación de la ironía verbal conlleva un desarrollo complejo puesto que requiere de habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y sociales complejas (Filippova, 2014a).

Adicionalmente, un factor fundamental dentro de la interpretación de la ironía verbal reside en el reconocimiento de cuál fue la intención del otro al hablar irónicamente en lugar de hacerlo literalmente, así como reconocer qué función comunicativa cumple su enunciado irónico en un contexto comunicativo específico,

es decir, identificar cuál fue la función que el ironista buscó atribuirle a la ironía verbal en un contexto dado. Para poder interpretar la función de la ironía, se requiere de una capacidad para atribuir estados mentales, tales como pensamientos, conocimientos, emociones, creencias e intenciones a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar el comportamiento propio y ajeno (Dews, Kaplan & Winner, 1995; Filippova, 2014a). Esta capacidad se define como *Teoría de la Mente* (Premack & Woodruff, 1978).

Para llevar a cabo reflexiones sobre la función de la ironía verbal, es necesario que la persona que interpreta la ironía pueda reconocer diferentes situaciones comunicativas en las que se considera pertinente usar dicha expresión, por qué se usa ese tipo de expresión y no otra y, además, ser capaz de reflexionar acerca de lo que el ironista verdaderamente quiso decir y por qué lo quiso decir, es decir, qué actitud buscaba mostrar. Este tipo de reflexiones sobre las expresiones lingüísticas como la ironía y su función comunicativa son parte de una habilidad metapragmática del individuo (Baroni, & Axia, 1989; Berko & Bernstein, 2010; Collins, 2013; Crespo-Allende, 2009; Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010; Crespo-Allende, Benítez & Pérez, 2010; Gombert, 1987, 1992; Verschueren, 2000).

Con base en lo anterior, se determinó que el objetivo central de esta investigación sería analizar las reflexiones metapragmáticas que chicos de 12 y 15 años pudieran realizar sobre las funciones que éstos le atribuyen a la ironía verbal. El presente estudio está organizado en cuatro capítulos. En el primero se expone el marco teórico que sirvió de referencia para la elaboración de este trabajo, así como los estudios previos sobre ironía verbal en niños que fueron revisados. En el segundo capítulo se detalla la metodología diseñada para esta investigación. Posteriormente, en el tercer capítulo se encuentran los resultados obtenidos y analizados a través de dos tipos de enfoque: uno cuantitativo y otro cualitativo. Finalmente, en el capítulo 4 se discuten los resultados obtenidos y se muestran las reflexiones finales al respecto.

Capítulo 1 Marco Teórico y Antecedentes

Lenguaje y Metalenguaje en los Años Escolares

El desarrollo del lenguaje siempre ha sido un tema de interés para diferentes disciplinas. Sin embargo, durante mucho tiempo su estudio se ha centrado en la adquisición del lenguaje temprano y es apenas hasta años recientes que se ha comenzado a investigar con mayor profundidad el desarrollo lingüístico tardío (Berman, 2004; Hess, 2010; Hoff, 2014; Nippold, 2004, 2007; Tolchinsky, 2004).

Se entiende como *desarrollo lingüístico tardío* al comprendido a partir de los 6 años hasta la adolescencia, es decir, aquel que tiene lugar durante los años escolares (Berman, 2004; Hess, 2010; Hoff, 2014; Nippold, 2004, 2007; Tolchinsky, 2004). Éste se diferencia del desarrollo lingüístico temprano en términos de velocidad, prominencia y sustancia, ya que se ha visto que se da como un proceso gradual y progresivo cuyos avances se pueden ver únicamente reflejados en la competencia lingüística y comunicativa de los niños y adolescentes en diferentes situaciones y contextos lingüísticos de gran complejidad (Nippold, 2007). Sobre todo, estos cambios se pueden observar al comparar niños en edad escolar contra adolescentes y adultos jóvenes en tareas lingüísticas desafiantes tales como pedirles que expliquen el significado de textos que presentan lenguaje no literal, solicitarles que resuelvan analogías verbales con vocabulario difícil, monitorear su uso del lenguaje en situaciones sociales u observar cómo modifican el contenido y estilo de sus discursos para comunicarse con diferentes receptores y con propósitos variados (Hoff, 2014; Nippold, 2007). Este tipo de tareas han permitido conocer cuáles son las habilidades lingüísticas que se desarrollan durante la vida escolar, además de determinar que estos logros se dan de forma gradual (Nippold, 2007).

Gracias a la investigación sobre desarrollo lingüístico tardío se ha logrado reconocer que durante los años escolares se dan avances significativos en todas las áreas del lenguaje. De esta manera, en el área de la fonología se identifican

logros en cuanto a la conciencia que los niños adquieren de ésta gracias a la enseñanza de la lectura (Berko & Bernstein, 2010). En el nivel de la morfología, los niños logran analizar morfemas y pueden deducir el significado de nuevas palabras y, a la vez, mejorar su ortografía (Hess; 2018; Nippold, 2007). En cuanto al área de la sintaxis los niños y adolescentes presentan cambios cualitativos en las formas en que expanden los constituyentes de las oraciones, las relaciones que establecen entre oraciones y un uso más flexible de las mismas. Los adolescentes crean estructuras sintácticas más densas y mejor organizadas jerárquicamente en un texto; también incluyen más cláusulas en sus oraciones y las conectan con un amplio rango de herramientas gramaticales (Nippold, 2004; 2007; Tolchinsky, 2004). Por otra parte, en el nivel del léxico los niños en edad escolar demuestran que han comprendido el uso del término *palabra* y son capaces de proporcionar definiciones formales de las palabras; logran recuperar palabras con mayor velocidad y precisión en discursos conversacionales, narrativos, expositivos o argumentativos. También se vuelven capaces de definir vocabulario complejo para tareas escolares y logran construir una representación coherente de un texto integrando información léxica y sintáctica con información situacional y el contexto lingüístico (Berko & Bernstein, 2010; Nippold, 2007; Tolchinsky, 2004). En cuanto al nivel del discurso, durante los años escolares los niños aprenden a planear sus discursos tomando cada vez más en cuenta las necesidades de su interlocutor (Tolchinsky, 2004); también adquieren una amplia y más flexible variedad de formas lingüísticas para expresar una función discursiva particular (Berman, 2004).

Respecto al área de la semántica-pragmática, que será de interés primordial de la presente investigación, las habilidades que desarrollan los niños y adolescentes de manera tardía son trascendentales para su competencia comunicativa. De acuerdo con autores como Hoff (2014), Nippold (2007) y Tolchinsky (2004), desde la edad de doce años, aproximadamente, los niños se vuelven capaces de tomar en cuenta los estados internos y las intenciones de los hablantes, de comprender la ambigüedad en expresiones, de usar las palabras para manipular el estado mental de otros -ya que el lenguaje les permite nuevas formas de representación de las actitudes propias y de otros-, además de que logran

comprender el lenguaje figurativo y utilizarlo de forma creativa. Un ejemplo de esto es cuando a los jóvenes se les pide que expliquen sus interpretaciones sobre el lenguaje poético. La interpretación de la poesía obliga a los adolescentes a ver más allá del significado usual de las palabras para reconocer que el autor intenta expresar más de lo que se dijo literalmente. A pesar de que el razonamiento analógico y la comprensión de las metáforas son habilidades que se desarrollan de forma temprana, una comprensión avanzada del lenguaje figurativo, tal como el requerido en la poesía, se alcanza sólo en la adultez (Nippold, 2004). Dentro de las habilidades para comprender el lenguaje no literal, destaca la interpretación de la ironía verbal, tema en el que se centrará este estudio.

Es importante aclarar que el desarrollo lingüístico tardío no consiste en la mera acumulación de nuevas formas lingüísticas, sino que durante los años escolares formas adquiridas previamente evolucionan para adquirir nuevas funciones y, a la inversa, viejas funciones incrementan su diversidad en formas lingüísticas nuevas (Tolchinsky, 2004). Así mismo, mientras que el aprendizaje lingüístico temprano está atado a situaciones específicas e individuales y se enfoca en temas, palabras, construcciones y turnos conversacionales, con la maduración lingüística durante las etapas tardías se personalizan los estilos de expresión y toman forma en sintonía con un trasfondo sociocultural particular y las experiencias de vida personales de los hablantes.

Ahora bien, es importante identificar cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo lingüístico tardío. El desarrollo biológico es fundamental para la adquisición de nuevas competencias comunicativas y lingüísticas (Berko & Bernstein, 2010; Berman, 2004). Sin embargo, no es lo único que permite este desarrollo, sino que se ha visto que es necesaria una interrelación de diferentes tipos de habilidades como son las lingüísticas, cognitivas y sociales-culturales (Berman, 2004; Hess 2010; Hoff, 2009; Nippold, 2004, 2007; Tolchinsky, 2004). Sobre este tema, Berman (2004) hace énfasis en la importancia de reconocer la necesidad de tomar en cuenta aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales como los

aspectos que formarán el proceso de convertir a los individuos de “hablantes nativos” en “hablantes competentes” de su lengua.

Los aspectos lingüísticos que intervienen en el desarrollo lingüístico en los años escolares se dan en la medida en que los niños van adquiriendo experiencia con el lenguaje *per se* (Tolchinsky, 2004), ya que se enfrentan a la elección de qué decir y cómo decirlo. Para esto, necesitan aprender cómo seleccionar dentro de un repertorio de expresiones disponibles para ellos la forma más apropiada para el contexto en particular de un discurso (Berman, 2004). Así mismo, el acceso a diferentes registros lingüísticos, distintos usos de lenguaje y diversos tipos de textos son prerequisites para una alfabetización lingüística y requiere de una extensa experiencia con diferentes contextos comunicativos. Por lo tanto, es hasta la adolescencia que como resultado de un incremento en el conocimiento lingüístico y una vasta experiencia con el uso del lenguaje los hablantes demuestran una amplia y más flexible variedad de formas lingüísticas para expresar funciones discursivas particulares (Berman, 2004; Hoff, 2009; Tolchinsky, 2004).

En cuanto a los aspectos sociales-culturales que intervienen en el desarrollo lingüístico tardío un factor que resulta determinante es la escolarización y el acceso a la cultura de lo escrito (Berko & Bernstein, 2010; Berman, 2004; Hess, 2010; Hoff, 2009; Nippold, 2004, 2007; Tolchinsky, 2004). Existe una clara relación entre los numerosos cambios en el desarrollo del lenguaje durante los años escolares y la cultura escrita, incluyendo el aumento y diversificación del léxico, la asignación de nuevas funciones a formas previamente asociadas a una única función y la comprensión de los usos del lenguaje no literal como la metáfora o la ironía (Tolchinsky, 2004).

Adicionalmente, un factor que es fundamental para el desarrollo lingüístico tardío es el metalenguaje. Gombert (1992) define el *metalenguaje* como la reflexión sobre el lenguaje y su uso y la habilidad intencional del sujeto para monitorear y planear sus propios procesamientos lingüísticos, tanto en comprensión como en producción lingüística. A su vez, el autor plantea que cuando los niños se encuentran en contextos comunicativos más demandantes y extensos, aparecen

nuevas formas de lenguaje que responden a diferentes contextos comunicativos y que reconstruyen sus habilidades lingüísticas. Es gracias a esto que surge una conciencia metalingüística en la que el niño es capaz de reflexionar sobre el lenguaje fuera de una situación comunicativa de una forma deliberada. Aunado a esto, para que exista una auténtica conciencia metalingüística se requiere que el conocimiento del sistema del lenguaje sea explícito (Berko & Bernstein, 2010; Hess, 2010; Nippold, 2007; Owens, 2003).

Gombert (1992) plantea que el desarrollo metalingüístico se da en cuatro fases. La primera fase es la de la *adquisición de las primeras habilidades lingüísticas*, que se dan gracias al input que reciben los niños de los adultos, dentro de las situaciones comunicativas. La segunda fase es la *adquisición del control epilingüístico* y se da cuando el niño comienza a requerir una mayor habilidad para desempeñarse funcionalmente en diversos contextos comunicativos. De forma inconsciente comienza a corregirse a sí mismo o a sus pares porque reconoce familiaridad en el uso correcto o usual del lenguaje, pero esto siempre se da dentro de la comunicación. Posteriormente, una tercera fase consiste en la *adquisición de la conciencia metalingüística*, que surge debido a la necesidad del niño de estar consciente del uso y funcionamiento de las habilidades previamente establecidas en la segunda fase. En este momento surge la demanda de controlar y proceder con la reflexión sobre el lenguaje para cumplir o comprender una función o regla del sistema lingüístico. A diferencia de la fase epilingüística, una vez que se adquiere una conciencia metalingüística, los niños son capaces de reflexionar sobre el lenguaje fuera de la situación comunicativa donde se da y además de realizarlo de una forma deliberada. La última y cuarta fase es la *automatización de los metaprosesos* que ocurre cuando se logran automatizar aquellos usos y funciones del metalenguaje que antes habían sido efectivos de forma repetitiva.

De acuerdo con Nippold (2007), el desarrollo del lenguaje tardío depende en gran manera de la competencia metalingüística. Se ha observado que surge entre los 6 y 7 años, pues es cuando los niños inician el empleo de dicha competencia metalingüística para mejorar su propia comprensión y uso del lenguaje en todos los diferentes dominios lingüísticos.

El metalenguaje incide en todas las áreas del lenguaje, es decir permite una reflexión sobre las reglas y el uso de la fonología, la morfología, la semántica, la sintaxis y la pragmática. Esta tesis se centrará en las habilidades correspondientes a la reflexión metalingüística del área de la pragmática, es decir, la metapragmática.

Reflexión Metapragmática

La *reflexión metapragmática* se define como la capacidad de reflexionar de manera consciente sobre el uso del lenguaje incluyendo tanto los aspectos lingüísticos como los extralingüísticos que involucra dicho uso. Por tanto, presupone no sólo conocimientos lingüísticos sino también aquellos sobre el contexto donde ocurren las interacciones lingüísticas, así como un conocimiento del mundo (Adams, Lockton & Collins, 2017; Baroni, & Axia, 1989; Berko & Bernstein, 2010; Collins, 2013; Crespo-Allende, 2009; Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010; Crespo-Allende, Benítez & Pérez, 2010; Dos Santos, 2016; Gombert, 1987, 1992; Ruiz-Gurillo, 2016; Szücs, & Babarczy, 2017; Verschueren, 2000). La reflexión o conciencia metapragmática es una habilidad que supone un proceso activo en el que el sujeto no sólo es capaz de evaluar las relaciones dentro del sistema lingüístico, sino también aquellas que se establecen entre el sistema y el contexto o situación de uso de la lengua, el hablante, el escucha, el objetivo, el soporte comunicativo, el tiempo y espacio de la comunicación (Dos Santos, 2016). Además, esta habilidad incluye la capacidad de juzgar la adecuación referencial, la habilidad de determinar el grado de comprensibilidad de una expresión y las capacidades para describir de forma explícita las reglas pragmáticas que regulan el uso del lenguaje. Así mismo, la metapragmática también requiere de la habilidad del sujeto para controlar y planificar sus propios procesos en el uso comprensivo y expresivo del lenguaje (Berko & Bernstein, 2010; Collins, 2013; Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010; Gombert, 1992).

Desde una postura psicolingüística Gombert (1987,1992) define la *metapragmática* como la conciencia de la relación existente entre el sistema lingüístico y el contexto en el que se usa. Así mismo, señala que es necesario

agregar en dicho concepto la habilidad del individuo de monitorear la adecuación del mensaje producido, así como la habilidad para comprender diferentes aspectos de la relación entre el lenguaje y el contexto en el que es usado. Este autor plantea que es necesario hacer una distinción entre los ajustes automáticos del habla para cumplir con las necesidades del hablante (que serían una habilidad epipragmática) y el monitoreo cognitivamente consciente de los aspectos pragmáticos de un mensaje verbal (metapragmática). La primera actividad refleja un conocimiento pragmático tácito e inconsciente, mientras que la segunda implica traer aspectos de este conocimiento a la conciencia, es decir, llevar a cabo una reflexión explícita.

Desde un punto de vista más lingüístico, Verschueren (2000) explica que la conciencia metapragmática en todas sus manifestaciones lingüísticas contribuye de manera crucial a la generación y negociación de significados que son el proceso central de lo que se trata el uso del lenguaje, tanto en el autocontrol de lo que se dirá como en el diseño de lo que se dice en función de una audiencia en particular y el cuidado de la prominencia de todos los aspectos lingüísticos que intervienen. Este autor distingue cuatro tipos de uso metalingüístico:

1. Mensajes que se refieren a mensajes: mensajes que se encuentran en varias formas de discurso citado e informado. Ejemplo: “Él dijo que tenía un cachorro”.
2. Código que se refiere al código: es llamar a alguien o algo por su nombre propio. Ejemplo: “Mi cachorro se llama Fido”.
3. Mensajes que se refieren al código: se encuentran cuando una palabra se menciona en lugar de usarse. Ejemplo: “Un *cachorro* es un perro joven”.
4. Código y mensaje se superponen: sucede cuando un elemento del código hace referencia obligatoria al mensaje dado, como es en el uso de pronombres personales, las marcas de aspecto, tiempo, estado de ánimo y evidenciales que cambian en relación con el contexto de uso y en relación con el contenido del mensaje. Ejemplo: “*Él* es mío” (por “El cachorro es mío”).

A raíz de la clasificación anterior, Verschueren (2000) distingue entre dos tipos de metalenguaje: el explícito y el implícito. Dentro del *explícito* se encuentran los

mensajes que se refieren a mensajes y los mensajes que se refieren al código; en tanto que dentro del metalenguaje *implícito* se encontrarían el código que se refiere al código y el mensaje y código que se superponen. Mientras que toda elección lingüística implica cierto grado de conciencia, algunas elecciones se reflejan abiertamente sobre sí mismas (explícitas), mientras que otras se reflejan en otras elecciones lingüísticas (implícitas).

Si bien existen autores que, siguiendo a Verschueren (2000), consideran como habilidades metapragmáticas aquellas que se dan de manera implícita (véase, por ejemplo Crespo-Allende, 2009; Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010 y Crespo-Allende, et al. 2010), en este trabajo de investigación se considerará, con base en la propuesta de Gombert (1987, 1992), que la reflexión metapragmática debe darse de manera explícita y de forma consciente por parte de los sujetos.

Con base en lo expuesto, en esta tesis se definirá la *habilidad metapragmática* como aquella capacidad de los sujetos para reflexionar de manera consciente sobre la relación entre los elementos lingüísticos de un enunciado y el contexto comunicativo y social en el cual aparece, además de ser capaces de explicitar las reglas pragmáticas involucradas en su producción dentro de un contexto comunicativo específico. A raíz de esta definición, la reflexión metapragmática se diferenciará de un comportamiento epipragmático entendido éste como la adaptación o corrección inconsciente que realizan los sujetos para emitir un mensaje apropiado a una situación comunicativa específica sin ser capaces de explicitar la regla pragmática en juego.

Desarrollo Metapragmático

De acuerdo con diversos autores (Adams, Lockton & Collins, 2017; Baroni, & Axia, 1989; Berko & Bernstein, 2010; Collins, 2013; Crespo-Allende, 2009; Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010; Crespo-Allende, Benítez & Pérez, 2010; Dos Santos, 2016; Gombert, 1987, 1992; Ruiz-Gurillo, 2016), el desarrollo metapragmático surge

en los niños como respuesta a la experiencia con comportamientos pragmáticos y al escuchar comentarios metapragmáticos de los adultos que los rodean. Los niños desde muy pequeños son constantemente retroalimentados, en diversas situaciones comunicativas, con información metapragmática explícita. Los adultos suelen explicitar reglas del uso del lenguaje como, por ejemplo, “saluda”, “da las gracias”, “se dice ‘por favor’”, “espera tu turno” o “no interrumpas”. Si bien desde edades tempranas los adultos retroalimentan constantemente a los niños en el uso de reglas pragmáticas, el desarrollo de la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los usos sociales del lenguaje (metapragmática) se da tardíamente y continúa hasta la adolescencia o incluso la juventud temprana.

Para que los niños puedan relacionar lo que se dijo con el contexto en el que se dijo, es decir tener una conciencia metapragmática, se requiere que se percaten de que entender el significado de un enunciado se deriva tanto de la declaración lingüística como del contexto discursivo en el cual se dijo dicho enunciado (Berko & Bernstein, 2010). Para esto es necesario que los niños adquieran, además de conocimientos sobre el lenguaje *per se*, diversas experiencias comunicativas, conocimiento del mundo y la capacidad de representar la mente de otros. Es por esto que el proceso de desarrollo metapragmático es tardío y no aparece antes de los seis años. Antes de esta edad, se ha visto que los niños culpan al oyente y no al hablante ante mensajes inadecuados, ya que aún no comparten la perspectiva con sus interlocutores; así mismo, se ha observado que a esa edad apenas son capaces de detectar elementos lingüísticos que les puedan servir como señales para juzgar la pertinencia de diferentes mensajes (Baroni & Axia, 1989; Berko & Bernstein, 2010; Gombert, 1987, 1992). A esta conducta presente en los niños de edad preescolar Gombert (1992) la denomina *comportamiento epipragmático*, ya que se caracteriza por ser aquella mediante la cual los niños a temprana edad adaptan sus propias producciones lingüísticas de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentran y así mismo interpretan la de los demás; sin embargo, no logran explicitar sus reflexiones ni interpretar las funciones del lenguaje fuera de ese contexto comunicativo específico. En suma, es necesario tomar en cuenta, como señala Gombert (1987), que el

término *metapragmática* debe ser reservado solamente para aquellas ocasiones en las que no hay duda de que se trata de un proceso consciente. Cuando el proceso es inconsciente se sugiere emplear el término *epipragmático*. De acuerdo con esta propuesta, que será la que se adoptará en el presente trabajo de investigación, las adaptaciones epipragmáticas no están bajo el control del sujeto sino que son hechas de forma automática determinadas por la situación social en las que surge una producción verbal. Las adaptaciones metalingüísticas, en cambio, sí son el resultado de una decisión consciente del hablante.

De acuerdo con diversos autores (Baroni & Axia, 1989; Berko & Bernstein, 2010; Crespo-Allende, 2009; Crespo-Allende, Benítez & Pérez, 2010; Dos Santos, 2016; Gombert, 1987, 1992) alrededor de los 6 años los niños empiezan a tener la capacidad de verbalizar aquello que reflexionan acerca del lenguaje, aunque aún no logran extraer toda la información lingüística y contextual de la situación comunicativa inmediata. Aproximadamente a los 8 años, son capaces de juzgar la pertinencia de un mensaje lingüístico relacionando información lingüística y contextual y a los 9 años ya logran entender y producir humor basado en ambigüedades lingüísticas y en referentes pragmáticos-semánticos. Es en este momento cuando surge lo que Gombert (1992) define como un comportamiento metapragmático, que se da cuando los niños reflejan que monitorean el uso de su lenguaje en función del contexto en el que lo emiten o se les transmite. Sin embargo, el que un niño en edad escolar logre hacer reflexiones metapragmáticas no quiere decir que será capaz de dar respuestas metapragmáticas ante todo tipo de manifestaciones lingüísticas y en todos los contextos comunicativos, sino que sus reflexiones dependerán de la complejidad tanto del mensaje lingüístico como del medio contextual en el cual éste tiene lugar y con el cual se relaciona (Baroni & Axia, 1989; Crespo-Allende, et al, 2010).

Para llevar a cabo reflexiones metapragmáticas, es necesario que los niños sean capaces de hacer una representación metalingüística del comportamiento pragmático que se está analizando. Al respecto, Baroni & Axia (1989) proponen un

modelo de desarrollo de la representación metalingüística en cuatro fases, como se expone a continuación:

a) Fase I (no conciencia): en esta fase el niño no presenta conciencia lingüística alguna sino que emplea el sistema lingüístico únicamente para la comunicación. Por ejemplo, si se le pregunta al niño por qué se dice “gracias” cuando alguien le hace un favor, el niño no será capaz de responder, aunque sí pueda dar las gracias en un contexto comunicativo pertinente.

b) Fase II (explicitación primaria): se caracteriza porque al pedirle a los niños dar una justificación o explicación sobre algún aspecto pragmático del lenguaje el niño únicamente repite lo que se dijo o cita algún elemento lingüístico previo, sin realizar ninguna reflexión consciente al respecto. En el mismo ejemplo anterior, el niño respondería “porque se debe decir gracias” sin mayor reflexión.

c) Fase III (conciencia de marcadores lingüísticos): en esta fase el niño logra identificar la parte del lenguaje en la que hay señales del comportamiento pragmático analizado y es capaz de explicitarlo, aunque aún no hay una reflexión consciente acerca del uso de la expresión lingüística en el contexto comunicativo donde aparece. Retomando el ejemplo anterior, el niño en esta fase podría decir algo como: “porque *gracias* es la palabra mágica”.

d) Fase IV (conciencia de las reglas pragmáticas): en esta fase el niño es capaz de identificar la parte del lenguaje en la que se señala un comportamiento pragmático y, además, de explicitar la regla pragmática que conlleva, es decir, logra extrapolar el marcador lingüístico de la situación comunicativa en que ocurre y encontrar la regla pragmática que entra en juego. En el caso de nuestro ejemplo, el niño sería capaz de decir: “porque cuando alguien nos hace un favor se dice *gracias* por cortesía o educación”.

Es importante mencionar que el modelo anterior habla de *fases* y no de *etapas* de desarrollo metapragmático porque para avanzar de una fase a otra no es

necesario adquirir todas las habilidades correspondientes a la fase anterior, como sería en el caso de etapas de desarrollo. Es decir, el modelo supone que un mismo individuo puede operar en varias fases diferentes a la vez, en diversos dominios y en situaciones distintas, y que es posible hablar de cierta recursividad (Baroni & Axia, 1989; Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010; Crespo-Allende, Benítez & Pérez, 2010). Por ejemplo, un mismo niño podría realizar una representación metalingüística de *Fase IV* sobre un aspecto ortográfico y al mismo tiempo, al preguntarle sobre la función de un enunciado irónico, únicamente poder repetir lo dicho por el enunciador, lo que sería característico de una *Fase II*.

Uno de los aspectos que han sido señalados como importantes para poder realizar reflexiones metapragmáticas es contar con la capacidad de reconocer, tanto en uno mismo como en otros, la presencia de estados mentales, tales como emociones, pensamientos o creencias. A esta capacidad se le conoce como *teoría de la mente*, tema que se abordará en el siguiente apartado.

Teoría de la Mente

Para realizar un juicio metapragmático, un individuo debe ser capaz de representar los pensamientos, creencias y emociones que puede tener otro sujeto, incluyendo la comprensión de la intencionalidad tanto del hablante mismo como de su interlocutor. Por lo tanto, tiene que ser capaz de metarrepresentar, es decir, de tener la habilidad para formar una representación mental de los pensamientos, creencias y sentimientos del otro (Collins, 2013). Por ello la metarrepresentación se ha relacionado estrechamente con la presencia de una teoría de la mente, que supone que el individuo sea capaz de representar los pensamientos, creencias y emociones del otro.

De acuerdo con Tomasello (1999), la metarrepresentación forma parte de una capacidad de adaptación cognitiva única que es específica de los humanos. Esta adaptación cognitiva única consiste en la capacidad y la tendencia de los individuos

a identificarse con sus congéneres de manera que les permita entenderlos como agentes intencionales como uno mismo, poseyendo sus propias intenciones y atención, y eventualmente entenderlos como agentes mentales como uno mismo teniendo sus propios deseos y creencias. A esta adaptación cognitiva se le denomina *cognición social*. Una habilidad que se deriva de esta cognición social es la capacidad humana para desarrollar una teoría de la mente (ToM, por sus siglas en inglés).

La *teoría de la mente* es definida por Premack & Woodruff (1978) como la capacidad que tiene un sujeto para atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás. Un sistema de inferencias de este tipo se considera una *teoría* en primer lugar porque tales estados no son directamente observables y, en segundo, porque el sistema puede usarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos. Así mismo, la teoría de la mente también ha sido definida como la comprensión del mundo mental, es decir, el reconocimiento de creencias, deseos, emociones, pensamientos, percepciones, intenciones y otros estados mentales tanto en uno mismo como en los demás (Baron-Cohen, 1990; Flavell, 2004; Miller, 2006; Tomasello, 1999; Wellman, 2009). Para el presente estudio, se entenderá por teoría de la mente la capacidad de las personas de atribuir estados mentales, tales como pensamientos, conocimientos, emociones, creencias e intenciones a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar el comportamiento propio y ajeno.

De acuerdo con Miller (2009), la teoría de la mente surge en edades tempranas con base en habilidades fundamentales como la atención conjunta, la apreciación de la intencionalidad, el reconocimiento de que diferentes personas tienen distintas perspectivas y el juego de simulación, hasta una comprensión sofisticada de cómo interactúan los estados. Estas habilidades contribuyen a desarrollar una empatía crucial para la socialización y el desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Baron-Cohen, Wheelwright, Lawson, Griffin y Hill (2009), es a partir de estos precursores que se desarrollan las habilidades características de poseer una teoría de la mente, las cuales consisten en las siguientes:

- La atribución de todos los estados mentales a uno mismo y a otros, incluyendo la simulación, el engaño y las creencias
- Reconocer y responder adecuadamente a emociones complejas
- Relacionar los estados mentales con la acción, incluido el lenguaje, y por lo tanto comprender y producir un lenguaje pragmáticamente adecuado
- Dar sentido a la conducta de los demás, predecirla y manipularla
- Juzgar lo que es apropiado en diferentes contextos sociales basado en lo que otros pensarán de nuestro comportamiento
- Comunicar una comprensión empática de otra mente

Es por esto, que se dice que una teoría de la mente es esencial para interpretar gran parte del comportamiento humano, ya que proporciona un mecanismo para comprender el comportamiento social.

De acuerdo con Baron-Cohen (1990) poseer una teoría de la mente también es esencial para una comunicación eficiente tanto verbal como no verbal, dado que toda comunicación requiere que tanto el emisor como el receptor tengan en cuenta el conocimiento previo, las presuposiciones de la otra persona durante el diálogo y sus intenciones. Se dice que la atribución de estados mentales es necesaria para que se respeten las reglas conversacionales de la pragmática, es decir, para que la comunicación sea pertinente con el contexto social donde aparece (Baron-Cohen, 1990; Fernández, 2018).

Para el desarrollo de las habilidades propias de ToM se han identificado como requisitos previos que los niños sean capaces de mantener una atención conjunta, mostrar apreciación de la intencionalidad, ser capaces de reconocer que diferentes personas tienen diferentes perspectivas y hacer uso de palabras de estado mental, hacer juegos de simulación, entre otras. Así mismo, se ha encontrado que es necesario tener experiencias específicas de socialización e interacciones o enseñanzas explícitas sobre las actividades cognitivas (Flavell, 2004; Miller, 2006; Tomasello, 1999; Wellman, 2009).

Gracias a diferentes tareas para determinar qué habilidades ya han sido desarrolladas se establecieron los siguientes tres niveles de adquisición de ToM

- Creencia de primer orden: la comprensión de la creencia de una persona A (1-4 años aprox.)
- Creencia de segundo orden: implica la creencia de una persona A sobre la creencia de otra persona B (4-6 años aprox.)
- Creencia de tercer orden: la creencia que tiene una persona A sobre la creencia que tiene una persona B sobre la creencia de la propia persona A (9 años en adelante)

Para entender la actitud detrás de una expresión irónica se requiere la habilidad de reconocer un tercer orden mental del emisor que usa la ironía, ya que un tercer orden mental requiere evaluar lo que el emisor quiere (1er orden) que el receptor piense/crea (2do orden) que el emisor tiene una actitud particular (3er orden) (Filippova, 2014a).

Una forma lingüística que permite evidenciar las habilidades que posee una persona para atribuir estados mentales y diferenciar entre lo dicho y lo implicado en un acto del habla es la ironía verbal. En una ironía el significado lingüístico (gramatical) de las palabras que se enuncian no coincide con lo que el enunciador quiere decir, pues la intención de éste es comunicar algo opuesto al significado literal de su enunciado (Fernández, 2018). Es por esto que, para que una persona pueda comprender una ironía verbal, es necesario que sea capaz de distinguir entre lo que se dijo y lo que en realidad se quiso decir, para lo que deberá tener la capacidad de atribuir ciertos conocimientos, creencias, actitudes y emociones a su interlocutor y a sí mismo (teoría de la mente). Por esta razón, la ironía verbal será el tema del presente estudio.

Ironía Verbal

En términos generales los autores coinciden en que existen dos tipos de ironía: la ironía situacional y la ironía verbal (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014). Se define como *ironía situacional* a aquellas contradicciones encontradas entre lo que se espera que suceda o se da por hecho que ocurrirá y lo que realmente sucede dentro de situaciones de la vida diaria (Colston, 2017). Un ejemplo de ironía situacional sería si se quemara la estación de bomberos, puesto que no se esperaría que algo así sucediera. Por su parte, por *ironía verbal* se entienden, generalmente, aquellos enunciados en los que se manifiesta una discrepancia, contradicción, oposición, negación o violación de las expectativas del hablante con respecto a algo que ocurre en el contexto en el que aparece dicha expresión (Colston, 2017).

Dews, Kaplan & Winner (1995) señalan que la ironía se caracteriza por la oposición entre dos niveles de significados: el significado literal expresado por el hablante (lo que dice) opuesto al significado que el hablante tuvo la intención de comunicar (lo que quiso decir). Para estas autoras, la ironía es empleada con fines humorísticos, de control emocional, de elevación de estatus social y de agresión. A su vez, Harris & Pexman (2003) señalan que la ironía verbal hace referencia al lenguaje contrafactual que, en ocasiones, se etiqueta como sarcasmo. Explican que la ironía se usa para alcanzar metas sociales y comunicativas complejas. Así mismo, explican que se usa cuando el hablante quiere mostrar indirectamente su actitud sobre alguien o algún evento en particular. Por otro lado, Filippova & Astington (2008; 2010) definen la ironía verbal como una expresión lingüística que busca transmitir las actitudes y creencias del hablante donde el oyente debe sustituir la intención o el significado implícito del significado literal expresado. Explican que, en todos sus tipos, la ironía verbal involucra una comunicación indirecta de creencias y actitudes que conforman el verdadero significado o intención por parte del emisor. Además, señalan que la ironía involucra aspectos socio-comunicativos y sociocognitivos, puesto que requiere desde la evaluación de la mente del hablante hasta la evaluación de la función pragmática de la ironía, que es la intención del hablante al usar la ironía en una conversación.

Giora y Attardo (2014) recuperan las definiciones aportadas por ellos mismos en trabajos diferentes y distinguen que, mientras Giora describe la relación entre lo enunciado y el mensaje intencionado en la ironía como una negación indirecta, Attardo la define como el hecho de ser inapropiado en un contexto dado, aunado a la oposición del enunciado irónico y el entorno. Por su parte, Colston (2017) señala que la ironía verbal hace referencia a la creación de contradicciones irónicas, ya sean habladas o escritas, que recaen típicamente sobre un evento o situación actual en contraste con una representación lingüística de una persona sobre evento.

El reconocimiento de que existen diferentes tipos de ironía ha complicado, pero también ha enriquecido la definición de ironía verbal. Gracias a ello, se ha mostrado que la ironía verbal es un fenómeno lingüístico mucho más complejo que una simple oposición entre lo expresado literalmente y el significado intencionado. Es por lo referido anteriormente que la ironía verbal ha sido estudiada desde diferentes disciplinas y con distintas visiones, entre las que destacan la pragmática, la metapragmática, la retórica, la psicolingüística, los estudios conversacionales, la psicorretórica y los estudios de cortesía (Kalbermatten, 2010). A su vez, la ironía verbal ha sido considerada como una figura retórica, una implicatura, un acto del habla, una mención ecoica, una pretensión, un recordatorio (*reminder*), una interpretación no saliente y una atenuación (Giora & Attardo, 2014). Ante esto, Kalbermatten (2010) señala que, independientemente de la visión bajo la que se defina la ironía verbal, en su mayoría los diferentes autores consideran los siguientes atributos de la misma:

- **Oposición entre el significado literal y el intencional del enunciado:** se dice que mediante una expresión irónica el hablante quiere decir en realidad lo opuesto a lo que dice literalmente. Diferentes autores han denominado a esta característica de la ironía como *negación, discrepancia, inconsistencia o contradicción, incompatibilidad, tensión, el hecho de no ser apropiado, brecha evaluativa, contraste, o incongruencia*. Algunos de ellos (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014) señalan que la oposición presente en la ironía se puede manifestar en diferentes niveles (palabras, enunciados, niveles

pragmáticos). Sin embargo, de acuerdo con Kalbermatten (2010), la presencia de una oposición no se considera una condición suficiente para que se pueda dar una ironía verbal porque, como ya señalamos anteriormente, no está presente en todos los tipos de ironía.

- **Crítica implícita:** por lo general la ironía es asociada a una actitud negativa y de crítica dirigida a una víctima. Además, gracias a la ironía el hablante se mantiene distanciado de la crítica que realiza. Por lo tanto, puede mantener una actitud de crítica implícita. Otros investigadores (Colston, 2017; Dews, Kaplan & Winner, 1995; Filippova, 2005; 2010; Harris & Pexman, 2003) sostienen que la ironía no necesariamente implica una actitud negativa, sino que también puede ser humorística y afectiva.
- **Funciones de la ironía:** existen diferentes funciones de la ironía verbal, entre las que destacan el ser una estrategia discursiva, una estrategia individual de control, un dispositivo social para la cohesión de grupo o una estrategia para salvaguardar las apariencias (face-saving), entre otras. Estas funciones serán retomadas con mayor profundidad más adelante.
- **Conocimiento contextual y suposiciones de fondo compartidas entre los interlocutores:** diversos autores (Dews, Kaplan & Winner, 1995; Nilsen, Glenwright & Huyder, 2011; Pexman, Whalen & Green, 2010) reconocen que compartir información lingüística, contextual, situacional y personal es necesario no sólo para reconocer, sino también para entender un enunciado como irónico (al respecto véase también Yus, 2000; 2009).
- **Pistas:** diversos autores (Giora & Attardo, 2014; Winner & Leekam, 1991; Yus, 2000) señalan que la persona que produce un enunciado irónico puede usar pistas prosódicas, sintácticas, léxicas, morfológicas, tipográficas, quinesísticas y contextuales para marcar al escucha su intención irónica. De acuerdo con diversos estudios (Filippova & Astington, 2008; Giora & Attardo, 2014; Winner & Leekam, 1991; Yus, 2000) se ha

concluido que no hay una entonación irónica *per se*, pero que sí existe un tono como una marca contrastiva entre la ironía y el sarcasmo. Sin embargo, también se señala que, un tono irónico no es suficiente ni necesario para interpretar un enunciado como tal.

- **El ironista y su víctima:** En todo enunciado irónico hay un hablante que tiene la intención de ser irónico y una víctima u objetivo al que está dirigido el enunciado.

De acuerdo con Kalbermatten (2010), la ironía no puede ser definida únicamente a partir de la presencia o ausencia de uno sólo de los atributos anteriores, sino que más bien es caracterizada por un grupo de ellos. Esta pluralidad debe ser considerada no sólo en el análisis de la ironía sino también en la descripción del fenómeno irónico.

Hess, Fernández & Olguín (2018) mencionan que la ironía verbal es una estrategia lingüística de compleja adquisición en el lenguaje infantil debido a que su comprensión y producción involucra la capacidad para identificar la discrepancia existente entre lo que un enunciado significa literalmente y lo que su enunciador quiere decir con él, así como para comprender otras funciones pragmáticas que la ironía verbal podría cumplir, puesto que los enunciados irónicos generalmente se utilizan para realizar una crítica socialmente aceptada.

En términos generales, a las expresiones irónicas en las que se da una oposición directa entre las palabras y la expectativa del hablante se les conoce como *ironía prototípica* (Kalbermatten, 2010). Sin embargo, a través de diversos estudios y de acuerdo con diferentes teorías, se ha observado que la ironía verbal abarca no sólo los enunciados en los que se expresa una clara oposición entre palabras y lo sucedido en el contexto, sino también aquellos en los que se puede manifestar una discrepancia entre lo expresado literalmente por el hablante y el contexto, como ocurre en las siguientes formas de ironía (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014; Kalbermatten, 2010):

- Pregunta irónica (Ejem: cuando una mamá regaña a su hija por tener desordenado su cuarto “¿Ya viste que tu cuarto sigue desordenado?”)
- Halago irónico (Ejem: cuando le dicen a alguien que acaba de obtener un diez como calificación “Se nota que no estudiaste”)
- Ofrecimientos irónicos (Ejem: Decirle “¡Vamos a un karaoke para que alegres a todos!” a alguien que canta muy mal)
- Agradecimiento irónico (Ejem: decirle “Gracias por llegar a tiempo” a alguien que llegó una hora tarde)
- Hipérbole (Ejem: cuando un niño rompe un plato y su mamá le dice “Sí que sabes destruir una casa”)
- Atenuación (Ejem: decirle “Casi no se notó tu error, ¿eh?” a alguien que acaba de cometer un error grave)
- Insinuación (Ejem: decirle “Como que se te da lo de la cantada” a alguien que canta muy mal)
- Analogía irónica (Ejem: “Eres tan mexicano como la pizza”)
- Reafirmaciones irónicas (Ejem: en un diálogo: -¡Qué bonito! -¡Sí, qué bonito, ¿eh?)

En el presente trabajo será de interés observar la manera en que adolescentes reflexionan sobre dos tipos de ironía no prototípica: agradecimiento irónico y ofrecimiento irónico. En estos dos tipos de enunciados, la ironía reside en la contradicción entre la acción que se pretende dar (agradecer u ofrecer) y las intenciones con las que son expresadas. Así, por ejemplo, en “Gracias por llegar tarde” dicho a alguien que llegó una hora tarde y nos hizo perder el autobús, no se está realmente cumpliendo el acto de agradecer, por lo que resulta irónico usar un agradecimiento ante una acción que no se debe agradecer.

Así como definir la ironía resulta complejo para los que la estudian, también lo es la discusión acerca de los aspectos que intervienen en la interpretación de la misma por parte del individuo. Éste será el tema del próximo apartado.

Aspectos que intervienen en la interpretación de la ironía verbal.

Filippova (2014a) señala que en general para comprender diferentes expresiones comunicativas, necesitamos integrar diversos aspectos contextuales, sociales, lingüísticos y culturales, cuya interpretación en ocasiones no es directa. Éste es el caso, especialmente, cuando nos enfrentamos a un enunciado irónico.

Diversos investigadores se han dado a la tarea de explicar qué aspectos intervienen en la capacidad del individuo para interpretar la ironía verbal. Al respecto, Yus (2009) señala que para lograr la interpretación de enunciados irónicos, es necesario llevar a cabo cinco tareas esenciales que remiten a la capacidad cognitiva humana de interactuar con el entorno físico y social. Estas tareas son: 1) filtrar la información proveniente del exterior o del propio sistema interno de procesamiento; 2) actualizar la visión general del mundo que posee el individuo; 3) combinar la información nueva que accede a la mente con la información ya almacenada en la misma para extraer conclusiones a partir de su unión; 4) seleccionar del contexto sólo aquella información que es pertinente para la obtención de conclusiones interesantes; y 5) meta-representar intenciones y actitudes proposicionales subyacentes en la actividad comunicativa de los interlocutores. Esta última tarea resulta de especial importancia para este estudio pues nos obliga a preguntarnos acerca de la función que tiene la ironía verbal en diferentes contextos comunicativos.

Yus (2000) explica que para la interpretación de enunciados irónicos el receptor debe sopesar la proposición expresada por el enunciado contra cierto número de incompatibilidades detectadas en fuentes contextuales presentes. Por lo general existe cierto nivel de incompatibilidad entre el enunciado expresado por el hablante y la información proveniente de una o varias fuentes contextuales. En este sentido, Yus (2000, 2009) identifica las siguientes seis fuentes que son relevantes para la adecuada interpretación de la ironía:

- *Conocimiento enciclopédico general*: Se trata de un conjunto de información social y cultural que las personas adquieren al irse relacionando en el entorno

en el que viven y contra las cuales es procesada la nueva información que reciben. En el caso de la ironía, este conocimiento sirve para contrastarlo con el enunciado y así interpretarlo como irónico. Esta fuente contextual abarca varios tipos de información, su activación y su subsecuente incompatibilidad con el enunciado expresado para interpretar los enunciados irónicos, tales como:

- normas macrosociales e información factual: pueden ser ideas, expectativas, normas y estándares sociales;
 - suposiciones de sentido común: los hablantes almacenan información en esquemas que se usan en situaciones conversacionales prototípicas;
 - normas microsociales o expectativas situacionales: dependen de la situación particular del contexto en el que se da una expresión irónica.
- *Información proveniente del entorno físico que rodea a los interlocutores:* cuando dos personas entablan una conversación, existe un contexto físico que los rodea y que es común y conocido para ambos. Gracias a esto, al expresarse un enunciado irónico, el receptor puede contrastarlo con el entorno que lo rodea para verificar la contradicción entre lo dicho y lo que realmente acontece.
 - *Comportamiento no verbal vocal:* el comportamiento no verbal puede facilitar la interpretación de la ironía. El hablante puede usar marcas irónicas como gestos y un tono de voz irónico. De acuerdo con Yus (2000), este último sólo se usa cuando la información compartida entre el ironista y la víctima no es suficiente y aquél considera que se necesita un marcador más para clarificar la intención de la expresión.
 - *Conocimiento enciclopédico específico sobre el interlocutor:* las creencias específicas y suposiciones sobre las opiniones del interlocutor, conocimiento enciclopédico, gustos, intereses, etc., y la conciencia de un nivel de

familiaridad que relaciona a los dos interlocutores, usualmente son esenciales para la interpretación del significado irónico.

- *Conocimiento mutuo*: en toda conversación existe información que ambos interlocutores tienen que asumir que comparten y que usualmente está implícita durante la conversación. Esta información compartida es esencial para comprender la actitud transmitida a través de un enunciado irónico.
- *Elecciones léxicas o gramaticales que sirven de pistas lingüísticas sobre la intención irónica subyacente*: algunas estructuras sintácticas y cierto vocabulario es típicamente elegido para la producción de enunciados irónicos. Estas pistas no son específicamente irónicas, pero en ocasiones ayudan al escucha a la identificación de la ironía porque son combinadas con otras más notorias (como un tono irónico) que manifiestan la actitud del hablante (al respecto véase también Hess, Fernández & De León, 2017).
- *Enunciados previos de la conversación*: las suposiciones derivadas de las interpretaciones de enunciados previos son parte de un contexto inicial que está disponible para los interlocutores para la interpretación de futuros enunciados. Los enunciados previos son una fuente contextual para la interpretación de la ironía, ya sea porque se repiten textualmente, o porque se muestra una actitud hacia ellos.

Yus (2009) argumenta que la ironía puede ser identificada con la información contextual de sólo una de estas fuentes a la que él denomina *fuentes clave*. Sin embargo, una mayor riqueza en la información proveniente de varias fuentes contextuales puede favorecer la interpretación irónica pretendida por el hablante. Por ejemplo, en estudios realizados por Climie & Pexman (2008) se ha observado que desde pequeños los niños intentan coordinar todas las pistas posibles para poder interpretar una expresión como irónica.

Ironía y atribución de estados mentales.

La interpretación de la ironía está íntimamente ligada a la capacidad de atribuir estados mentales a los participantes de la interacción verbal. Como se explicó previamente, parte esencial de las fuentes necesarias para la interpretación de la ironía que delimita Yus (2000, 2009) son atribuir conocimientos y creencias sobre el mundo y sobre el contexto en el cual es expresado un enunciado irónico. Además, es necesario que los hablantes reconozcan que estos conocimientos o creencias definen sus intenciones comunicativas, así como de tener la capacidad de reconocer las intenciones comunicativas de sus interlocutores, es decir, que posean las habilidades características de una teoría de la mente (Baron-Cohen, 1990; Flavell, 2004; Miller, 2006; Premack & Woodruff, 1978; Wellman, 2009).

El planteamiento anterior, visto desde la filosofía del lenguaje, guarda coherencia con la Teoría del significado de Grice, que nos brinda una postura lingüística con la cual se puede analizar el significado de un enunciado. Aunque la teoría de Grice es aplicable a cualquier tipo de enunciado, su detallado análisis de la intencionalidad resulta especialmente pertinente para apreciar las habilidades de una teoría de la mente requeridas en el uso e interpretación de los enunciados irónicos como se explicará a continuación. En el presente estudio se adoptará lo postulado por Grice como es explicado por Fernández (2018).

De acuerdo con Fernández (2018), Grice explica el significado lingüístico a partir de las intenciones del hablante. Para entender correctamente esta idea, hay que tener en cuenta que:

“Grice distinguió diversos tipos de significado; de hecho, uno de los fundamentos de su teoría consiste en no confundir el significado de una expresión –ya sea de una palabra (*word meaning*) o de una oración (*sentence meaning*)- con lo que el enunciador quiere decir al usar esa expresión (*utterer’s meaning*), ni con lo que el enunciador dice (*says*) al usar esa expresión.” (Fernández, 2018:21)

Sin embargo, aunque distintos, estos diversos tipos de significado tienen en común su necesaria relación –ya sea directa o indirectamente– con la intención de significar del hablante o, en palabras de Grice, la *M-intention* (la M es por *meaning*, ‘significado’). Esta última no es cualquier intención, sino que, según Grice, se compone de las siguientes intenciones:

- i) La intención del hablante de generar una creencia o imagen mental en el oyente
- ii) La intención de que el oyente reconozca la intención i)
- iii) La intención de que la creencia i) se genere porque se reconoció la creencia ii)

En resumen, el significado de un enunciado se compone de una intencionalidad compleja (*M-intention*) que comprende: 1) la intención que tengo como hablante de generar en el otro una creencia (i), 2) que el otro reconozca que tengo esa intención (ii) y 3) que las intenciones *i* y *ii* se cumplan en función la una de la otra, es decir, que la creencia se genere precisamente porque el oyente reconoce la intención que yo tengo de generar esa creencia en él (iii).

De acuerdo con Grice, el reconocimiento del significado intencional del enunciado o *M-intention* necesita de una comunidad lingüística donde se dé la intersubjetividad que permita lo siguiente: la presencia de un sujeto A que intente que un sujeto B reconozca su intención de significar.

En el caso de los enunciados irónicos (como, por ejemplo, al decir “Gracias por llegar tarde” a alguien que llegó una hora tarde) se daría el siguiente fenómeno: el ironista tiene la intención de crear en el otro la creencia de que en realidad no está agradecido por lo sucedido (aunque diga lo opuesto); así mismo, tiene la intención de que su escucha reconozca la intención que tiene de generar la creencia de una discrepancia con lo que en realidad dijo (que no está agradecido), lo que en ToM sería una creencia de segundo orden porque implica que el hablante visualice su mente y la del otro como una mente diferente a la de él. Entonces, esta creencia de que en realidad el hablante no está agradecido se creará en la mente del escucha gracias a que el escucha reconoce la intención que tiene el hablante de generar

dicha creencia en él. Para realizar el proceso anterior de forma exitosa, es necesario que el oyente reconozca que el hablante produce su enunciado con la intención de que el oyente reconozca sus intenciones, lo que en ToM sería una creencia de tercer orden porque es necesario ver que el otro tiene una mente distinta a la propia y que puede tener creencias sobre la mente del otro y viceversa.

Por otra parte, uno de los aspectos más esenciales para una adecuada interpretación de la ironía verbal reside en la comprensión de la función que un enunciado irónico juega en la situación comunicativa en la que se presenta. Esto será tema del siguiente apartado.

Funciones de la ironía.

Como se ha podido observar, la ironía verbal resulta ser una expresión elaborada y compleja tanto para el hablante como para el escucha. Esto nos hace cuestionarnos las razones por las que en un momento dado un hablante decide elegir una expresión irónica por encima de una expresión literal. Al respecto, Filippova (2014a) señala que cuando se dice una ironía es porque el emisor busca expresar una actitud particular sobre un evento en particular. La autora menciona que la ironía contiene tres aspectos: forma, contenido y función. Éstos se detallan a continuación:

- *Forma de la ironía:* es la presentación en la que se expresa lingüísticamente una ironía, es decir, el enunciado irónico en sí, las palabras mismas. Existen algunos elementos característicos de la forma que sirven para facilitar la interpretación de la ironía como la longitud de la expresión, dado que es más fácil identificar la discrepancia entre lo dicho y la realidad cuando la expresión irónica es larga (Ejem: el sarcasmo) que cuando es corta (Ejem: hipérbole).
- *Contenido de la ironía:* El discurso de la ironía enfatiza la inconsistencia entre la expectativa y la realidad por lo que su contenido puede tener diferentes funciones, entre las que destaca la crítica y, en menor grado, el halago.
- *Función de la ironía:* la función social de la ironía es mostrar la actitud de una persona hacia otra o hacia una situación. De acuerdo con Filippova (2005) la ironía representa una estrategia para enfrentar situaciones sociales sensibles

y está motivada socialmente para balancear el poder dentro de una relación social. Son este tipo de funciones el tema de interés en esta investigación.

En todas las formas de ironía, se expresan indirectamente creencias y actitudes que componen el significado real del hablante (Filippova & Astington, 2008; Harris & Pexman, 2003). El escucha debe intercambiar el significado real por el expresado literalmente. Además de esto, para lograr la comprensión de la ironía, se requiere el reconocimiento de la motivación del hablante para usar la expresión irónica (Filippova, 2005). En este sentido, reconocer la motivación del hablante es reconocer la función que tiene un enunciado irónico en un contexto comunicativo en particular.

Diferentes autores (Dews, Kaplan & Winner, 1995; Dews, Winner, Kaplan, Rosenblatt, Hunt, Lim, McGovern, Qualter & Smarsh, 1996; Filippova, 2005; Filippova & Astington, 2008; Harris & Pexman, 2003; Winner & Leekam, 1991; Yus, 2009) han identificado las siguientes funciones de la ironía:

- **Función atenuadora:** la ironía puede atenuar la crítica o el halago implícito. De esta forma, se logra que en diversos escenarios comunicativos la crítica irónica sea menos agresiva que la crítica literal y que el halago irónico sea menos halagador que uno literal (Dews et al, 1996). Aunado a esto, se reconoce que la ironía permite al ironista salvaguardar las apariencias (*face-saving*) al mantener la expresión de su actitud a la medida de la relación social y/o el contexto en el que se presenta (Pexman, Whalen & Green, 2010).
- **Función humorística:** la ironía permite al hablante decir algo con humor para demostrar que no está tan molesto y que está en control de la situación. Diversos estudios han mostrado que las expresiones irónicas son percibidas como más graciosas que las mismas expresiones dichas de forma literal (Dews et al., 1995; Filippova, 2014b; Harris & Pexman, 2003).

- **Posicionamiento social:** un enunciado irónico puede ayudar a elevar el estatus social del hablante ante la persona a la que le dirigió una crítica irónica y disminuye el posicionamiento social del que recibe dicha crítica (Dews, Kaplan & Winner, 1995; Filippova, 2014a).
- **Agresión o crítica negativa / sarcasmo:** un enunciado irónico/sarcástico puede tener la función de hacerle saber a la víctima qué se esperaba de ella mediante una forma cruel y de forma relativamente directa (Colston, 2017). También se puede emplear para ridiculizar a la víctima de la ironía (Glenwright & Pexman, 2010).
- **Halago irónico:** es menos común que la crítica, y se da cuando un comentario irónico expresado de forma negativa se usa para transmitir un mensaje positivo (al respecto véase también Hess, Fernández & Olguín, 2018).
- **Control de emociones:** a veces la ironía puede tener la función adicional de mostrar que el ironista tiene control de sus emociones al expresar una crítica con un comentario irónico y no directo, a la vez que logra comunicar su actitud respecto a una situación o una persona de forma atenuada o humorística.
- **Marca de intimidad:** en algunas ocasiones la ironía sirve como una marca de unión o intimidad entre las personas que la emplean. Por ello, muchas expresiones irónicas poseen un carácter jocoso, humorístico o satírico, mientras que, al mismo tiempo, enfatizan opiniones o ideas compartidas entre los interlocutores (Yus, 2009).

Hess, Fernández y Olguín (2018) señalan que para que los niños y adolescentes logren comprender las funciones de la ironía verbal es necesario que desarrollen la capacidad para identificar el estado mental del otro tomando en cuenta sus expectativas y creencias, así como la habilidad para reconocer las emociones del hablante y enlazar su estado mental a una acción o evento. Así mismo, deben adquirir la capacidad para comprender y predecir el comportamiento

del otro y para juzgar lo que es o no es apropiado en los diferentes contextos sociales en relación con las creencias y conductas de los participantes en el contexto comunicativo. Es por ello que las autoras señalan que la interpretación de las funciones que desempeña la ironía verbal es de adquisición muy tardía (adolescencia). A continuación, se revisarán diferentes investigaciones acerca del desarrollo de la interpretación de las funciones de la ironía.

Desarrollo de la interpretación de las funciones de la ironía verbal.

El estudio de cómo se desarrolla la capacidad para interpretar la ironía verbal resulta un tema de gran importancia pues el uso de la ironía es tan común en la comunicación cotidiana que los niños desde muy pequeños son expuestos a este tipo de expresiones lingüísticas cuyo procesamiento puede resultar bastante complejo incluso para personas adultas (Schwoebel, Dews, Winner & Srinivas, 2000).

Diversos grupos de investigadores han centrado su atención en el estudio de la comprensión de la ironía verbal. Estas investigaciones han elaborado distintas definiciones de ironía verbal y determinado sus funciones lingüísticas y sociales. También han estudiado su comprensión, su procesamiento y algunos pocos han investigado las reflexiones metalingüísticas que surgen a partir de una expresión irónica. A continuación, se revisarán los hallazgos de diversos estudios con respecto a la manera en que los niños interpretan las funciones de la ironía.

El grupo de investigación de Eva Filippova y Janet Astington (Filippova 2005; Filippova & Astington, 2008, 2010; Filippova 2014a, 2014b), como se vio anteriormente, sostiene que la ironía verbal involucra una comunicación indirecta de creencias y actitudes que conforman el verdadero significado o intención por parte del emisor. Para estos investigadores la ironía involucra aspectos socio-comunicativos y sociocognitivos. Además, plantean que para su adecuada interpretación se requiere desde la evaluación de la mente del hablante hasta el reconocimiento de la función pragmática de la expresión irónica, que es la intención del hablante al usar la ironía en una conversación (Filippova & Astington, 2010).

Bajo este enfoque, los investigadores han estudiado el desarrollo de la comprensión de la ironía en los niños, así como el papel que juegan en ésta ciertas habilidades lingüísticas específicas, el nivel de Teoría de la Mente (ToM), la sensibilidad a la prosodia, diversos tipos de ironía verbal y la detección de los niños de la función pragmática de críticas y halagos irónicos. En general sus resultados muestran una clara relación entre la edad y la comprensión de la función socio-comunicativa de la ironía y permiten delimitar las siguientes etapas:

- A los seis años los niños interpretan literalmente un enunciado irónico.
- A los nueve años, comprenden la falsedad intencional y hacen interpretaciones maduras sobre la inconsistencia entre la expresión irónica y los eventos reales, pero no son enteramente conscientes de la intención de estas expresiones.
- Es hasta la adolescencia cuando los niños reconocen el propósito de la expresión irónica.

Los investigadores también encontraron que el efecto de la función crítica o el halago no es determinante para la adecuada interpretación de la ironía y que conforme se incrementa la edad, la ironía es percibida como menos cruel, aunque no por ello más amable.

Por otra parte, el grupo de investigación de Penny Pexman (Pexman, Glenwright, Krol & James, 2005; Pexman, Glenwright, Hala, Kowbel & Jungen, 2006; Pexman & Glenwright, 2007; Pexman, Whalen & Green, 2010) ha realizado diferentes investigaciones bajo la premisa de que la ironía se usa para alcanzar metas sociales y comunicativas complejas. Así mismo, proponen que se emplea cuando el hablante quiere mostrar indirectamente su actitud sobre alguien o algún evento en particular, es decir, cuando busca salvaguardar las apariencias en determinada situación comunicativa. Estos investigadores señalan que con la ironía se reduce la fuerza del significado de lo que se quiso decir, es decir, que la ironía presenta una función atenuadora. En sus investigaciones sobre las funciones de la ironía, han encontrado que los niños interpretan como agresiva la crítica irónica. Sin

embargo, han destacado que los niños identifican como más humorísticas las expresiones irónicas que las literales y que perciben como más graciosas las críticas irónicas que los halagos irónicos (Harris & Pexman, 2003). También, encuentran que la habilidad para interpretar la actitud detrás de una ironía se da antes en la crítica irónica que en el halago irónico (Pexman & Glenwright, 2007).

Por otro lado, este grupo de investigadores encuentra que la relación entre los interlocutores (amigos o enemigos) que participan en una expresión irónica no hace ninguna diferencia para los niños de entre 7 y 10 años al interpretar la intención (humorística o no) y la actitud del ironista en los enunciados irónicos (Pexman, Glenwright, Krol & James, 2005). Encuentran también que los niños desde los 5 años muestran un mejor desempeño en la interpretación de la ironía cuando cuentan con información acerca de la personalidad del ironista, pues ésta les permite interpretar la intención y las creencias del emisor de una expresión irónica. Además, hallan que desde los 5 años los niños logran interpretar la función y la actitud irónica de mejor manera cuando la personalidad del hablante es congruente con la expresión utilizada (por ejemplo, si el personaje es descrito como una persona cruel, es más fácil que identifiquen que la actitud que intenta mostrar con una ironía es la de realizar una crítica a su interlocutor) (Pexman, Glenwright, Hala, Kowbel, & Jungen, 2006). En otro estudio (Glenwright & Pexman, 2010), los autores concluyen que aunque los niños de entre 5 y 10 años no distinguen entre la ironía y el sarcasmo empiezan a interpretar correctamente la función detrás de estas expresiones. También concluyen que los niños interpretan la crítica literal como más cruel cuando se trata de criticar una posesión que un comportamiento. Así mismo, se concluye que los niños comienzan a ser sensibles ante la función de criticar a una víctima en concreto, sensibilidad que no demuestran con el lenguaje no literal (Glenwright & Pexman, 2010).

Otro grupo de investigadores es el de Ellen Winner (Dews, Kaplan & Winner, 1995; Dews, Winner, Kaplan, Rosenblatt, Hunt, Lim, McGovern, Qualter & Smarsh, 1996; Winner & Leekam, 1991). Estos investigadores han estudiado la ironía como una expresión caracterizada por la oposición entre dos niveles de significados: el

significado literal de lo expresado en contraste con el significado que tuvo intención de comunicar el hablante. En sus estudios han encontrado que los adultos perciben las críticas y los halagos irónicos como más graciosos que los enunciados literales y que los niños tan pronto como comienzan a detectar la ironía, la reconocen como una expresión menos ofensiva y como más graciosa que los adultos. Concluyen que los niños muestran sensibilidad a la función atenuadora de la ironía (Dews, Kaplan & Winner, 1995; Dews, et al, 1996). En un estudio en el que les pidieron a niños de entre 6 y 9 años comparar mentiras con ironías (Winner & Leekam, 1991), encontraron que los niños más pequeños confundieron en más ocasiones la ironía con una mentira. Además, hallan que los niños mayores, de 10 años, son más capaces de reconocer la actitud burlona del hablante pero sin la intención de bromear con su interlocutor. También se presentaron casos en los que los niños, de 7 y 8 años, sí entendían la intención, pero no la actitud detrás de la ironía, por lo que se probó que identificar la actitud o la intención del hablante no es suficiente para comprender la ironía.

En estudios sobre el desarrollo del español, Hess y otros (2017; 2018) han concluido que la ironía es vista por los niños y adolescentes como un mecanismo que los hablantes usan para mostrar una actitud personal sobre alguien o algo con la finalidad de lograr un efecto sobre un tercero (verse gracioso ante el otro, elevar el estado propio, criticar de manera indirecta para que los otros no lo vean mal). Bajo este enfoque han estudiado las reflexiones sobre la ironía en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años y han observado que, aunque los niños de 9 años hacen reflexiones sobre algunos elementos lingüísticos que aparecen en los enunciados irónicos, sólo a partir de los 12 años los adolescentes son capaces de hacer referencia a la función humorística de la ironía (Hess et al., 2017). También han concluido que la adquisición de las habilidades para la interpretación de la ironía verbal es un proceso paulatino y complejo que se da desde las etapas escolares hasta muy entrada la adolescencia e incluso la edad adulta (Hess et al., 2018).

Capítulo 2 Metodología

En este capítulo se describe la metodología utilizada para el presente estudio a fin de dar a conocer cuáles fueron los momentos planteados durante la investigación y cómo se llevaron a cabo las indagaciones. Por lo tanto, se muestran las preguntas y objetivos de la investigación, el diseño utilizado, el procedimiento realizado y los lineamientos que se siguieron para la transcripción y decodificación de los datos recabados.

Preguntas de Investigación

Como se explicó en el capítulo anterior, la comprensión del lenguaje no literal, como la ironía verbal, es parte del desarrollo lingüístico tardío. Para desarrollar las habilidades necesarias para no sólo identificar la ironía verbal sino también comprender cuáles pueden ser las funciones comunicativas para las que se usa la ironía es necesario que los adolescentes sean capaces de llevar a cabo una reflexión metapragmática así como tener un nivel de tercer orden de teoría de la mente. Además, también es necesario que los adolescentes puedan comprender diferentes tipos de ironía verbal, por lo que en el caso de este estudio se seleccionaron el agradecimiento y el ofrecimiento irónicos, ya que estudios previos (Hess et al., 2017) han mostrado que el agradecimiento irónico es tan sencillo de identificar como la ironía prototípica mientras que el ofrecimiento irónico resulta muy complejo de comprender para los niños y los adolescentes. Con base en lo anterior, a fin de conocer cómo se manifiesta dicho proceso de desarrollo, este trabajo buscó dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- Pregunta General

¿Qué funciones le atribuyen los adolescentes de 12 y 15 años a la ironía verbal en dos tipos de enunciados irónicos (agradecimiento y ofrecimiento irónico)?

- Preguntas Particulares

1. ¿Existen diferencias en las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años debidas al tipo de enunciado irónico (agradecimiento/ofrecimiento)? En caso de que sí, ¿cuáles son esas diferencias?

2. ¿Existen diferencias en las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años debidas a la edad de los participantes? En caso de que sí, ¿cuáles son esas diferencias?

3. ¿Existe una relación entre las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años y su capacidad para atribuir estados mentales, tales como pensamientos, conocimientos, emociones, creencias e intenciones a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar el comportamiento propio y ajeno (teoría de la mente)?

Hipótesis

1. Se encontrarán diferencias en las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años debidas al tipo de enunciado irónico (agradecimiento/ofrecimiento). Se espera que los participantes de ambos grupos etarios reconozcan con mayor facilidad la ironía verbal en el agradecimiento que en el ofrecimiento irónico.

2. Se encontrarán diferencias en las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años debidas a la edad de los participantes. Se espera que los participantes de 15 años hagan una mayor cantidad de reflexiones metapragmáticas en comparación con los de 12 años.

3. Se encontrará una relación entre las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años y su capacidad para atribuir estados mentales, tales como pensamientos, conocimientos,

emociones, creencias e intenciones a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar el comportamiento propio y ajeno (teoría de la mente).

Objetivos

Con base en las preguntas mencionadas se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

- **General**

Identificar qué funciones le atribuyen adolescentes de 12 y 15 años a la ironía verbal en dos tipos de enunciados irónicos (agradecimiento y ofrecimiento irónico).

- **Específicos**

1. Identificar si se presentan diferencias entre las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal por tipo de enunciado (agradecimiento/ofrecimiento). En caso de que sí se presenten, se busca analizar estas diferencias.
2. Identificar si se presentan diferencias entre las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal por edad de los participantes. En caso de que sí se presenten, analizar estas diferencias.
3. Identificar si existe una relación entre las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años y su capacidad para atribuir estados mentales, tales como pensamientos, conocimientos, emociones, creencias e intenciones a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar el comportamiento propio y ajeno (teoría de la mente).

Enfoque y Diseño Metodológico

Para cumplir con los objetivos de este estudio, la presente investigación se diseñó como un estudio con un enfoque mixto. Por una parte se buscó identificar qué tipo

de reflexiones metapragmáticas realizaban los participantes acerca de las funciones que le atribuyen a la ironía verbal. Para esto, se utilizó un enfoque cualitativo para analizar las respuestas de los participantes sobre las funciones de la ironía y su reflexión sobre ésta. Por otra parte, se utilizó un enfoque cuantitativo para obtener resultados sobre la frecuencia de las reflexiones realizadas y las funciones identificadas. Además, el enfoque cuantitativo permitió identificar qué nivel de teoría de la mente presentaban los adolescentes entrevistados a fin de que estos datos nos permitieran visualizar una posible correlación entre la capacidad de atribuir estados mentales y la capacidad de reflexión metapragmática. A raíz de esto el enfoque del estudio tuvo un alcance descriptivo correlacional.

Muestra

Participantes.

Para llevar a cabo este estudio, se decidió trabajar con una población de adolescentes de 12 y 15 años. Dichos participantes pertenecían a una escuela privada y bilingüe ubicada en la ciudad de Santiago de Querétaro. De los participantes se seleccionó una muestra conformada por 32 adolescentes, 16 de cada grupo etario. Así mismo, para cada grupo de edad se buscaron 8 mujeres y 8 varones. La Tabla 1 muestra los datos de los participantes.

Tabla 1

Participantes de la investigación

Edad	Hombres	Mujeres	Total
12 años	8	8	16
15 años	8	8	16

Para la selección de participantes se aplicó una prueba de tamizaje para determinar si eran aptos para participar en esta investigación, pues se tuvo como requisito que lograran identificar la ironía prototípica en diferentes enunciados ya que si los participantes no eran capaces de reconocer la ironía no podrían reconocer la función

que ésta tiene. Esta prueba de tamizaje (véase prueba en Apéndice 1) fue la utilizada en estudios previos sobre ironía (Hess et al., 2017; Hess et al., 2018). Dicho tamizaje consistió en 8 historias, la mitad con finales irónicos del tipo prototípico y la otra mitad con finales no irónicos que leyeron los participantes (véase instrumento en el Apéndice 2). Con base en la prueba de tamizaje se seleccionó a los participantes que lograran demostrar que identificaban la ironía prototípica en por lo menos 3 de 4 historias con un final irónico.

Instrumento y procedimiento.

Con el propósito de identificar qué funciones le atribuían los adolescentes de 12 y 15 años a la ironía verbal se diseñó un instrumento cuya función era presentar diferentes historias irónicas con las siguientes variables:

- Relaciones cercanas entre los interlocutores y relaciones entre los interlocutores distantes o nuevas. Ejemplo: interlocutores que son amigos de la infancia e interlocutores que recién se conocen.
- Situaciones comunicativas en las que la expresión irónica se da frente a un público o en privado entre los interlocutores.
- Tipo de enunciado irónico, ya sea ofrecimiento o agradecimiento. Se seleccionaron estos tipos de enunciados ya que, como se mencionó en el capítulo anterior, estudios previos (Hess et al., 2017) han mostrado que el agradecimiento irónico es tan sencillo de identificar como la ironía prototípica mientras que el ofrecimiento irónico resulta muy complejo de comprender para los niños y los adolescentes.
- Dado que la ironía como crítica es más frecuente, se decidió dejar fuera la posibilidad de que apareciera la función de halago irónico; por lo tanto, las historias diseñadas en este instrumento no permiten ser interpretadas como halagos.

Con estas variables se formó un repertorio de 32 historias irónicas en las que las variables se combinaron de la siguiente manera:

Tabla 2*Tipos de historia del instrumento por combinación de variables*

	Público	Privado	Público	Privado
Relación lejana	Agradecimiento	Agradecimiento	Agradecimiento	Agradecimiento
	Ofrecimiento	Ofrecimiento	Ofrecimiento	Ofrecimiento
Relación cercana	Agradecimiento	Agradecimiento	Agradecimiento	Agradecimiento
	Ofrecimiento	Ofrecimiento	Ofrecimiento	Ofrecimiento

Con esta variedad de combinaciones se formaron 8 paquetes con 8 historias irónicas cada uno en los que se incluyera una historia a la vez con cada combinación de variables. Además, se incluyó una historia con un final no irónico para que no todas tuvieran la misma estructura. A cada paquete se le agregaron adicionalmente dos historias que se tomaron de la adaptación del instrumento para medir teoría de la mente *Strange Stories* de Happé (1994) en las que se plantean situaciones de doble farol (véase Apéndice 3) que son con las que se puede analizar el nivel de teoría de la mente que se presenta hasta el tercer orden y es indispensable para la adecuada interpretación de la ironía.

Para la aplicación del instrumento, se diseñó un guion de preguntas (véase Apéndice 4) con el objetivo de identificar si los participantes primero interpretaban cada historia como irónica y, en segundo lugar, qué funciones le atribuían a la ironía verbal. En el guion primero se buscaba verificar que la ironía se comprendiera como tal y se continuaba a preguntar acerca de la razón por la que el ironista había dicho el enunciado irónico y en qué basaban su respuesta; también se preguntó acerca de la pertinencia del enunciado irónico con base en la relación de los participantes y la situación en la que ocurrió. El guion de preguntas tenía la intención de incitar a los participantes a que llevaran a cabo la mayor cantidad de reflexiones metapragmáticas posibles para responder cada pregunta.

Previo a la aplicación final el instrumento fue sometido a una prueba de pilotaje con 4 adultos y 3 adolescentes de 15 años. A raíz de esta prueba se realizaron modificaciones al guion de preguntas incluyendo preguntas que llevaran a los participantes a reflexionar sobre la relación entre los personajes de las historias

irónicas (cercana/lejana) y la situación comunicativa en la que se expresaba cada enunciado irónico (frente a un público/de manera privada). Esta decisión se tomó ya que durante el pilotaje los participantes de 15 años no hicieron referencia de manera espontánea ni a la relación entre los personajes ni a la situación privada o pública en la que podía darse la expresión irónica en cada historia.

A cada participante se le aplicó el instrumento durante una entrevista individual con una duración aproximada de 30 minutos que fue audiograbada. Los textos fueron presentados por escrito con una letra Arial de 14 puntos en los que la última frase (irónica/no irónica) iba resaltada en negritas. Se le pedía a cada participante que tomara uno de los textos de forma aleatoria y le diera lectura en silencio. Posteriormente, se procedía con el guion de preguntas. En el caso de que el participante no interpretara una historia irónica como tal el guion de preguntas se interrumpía y se proseguía con la siguiente historia. Al terminar las nueve historias, se les presentaban en orden aleatorio las historias de la adaptación del instrumento *Strange Stories* (Happé, 1992).

Transcripción

La transcripción de cada entrevista se realizó utilizando como unidad de análisis la emisión, es decir, una línea por cada emisión de los participantes. Se decidió omitir los inicios en falso que no daban cuenta de las respuestas de los participantes (muletillas, repeticiones). También, se marcaron las pausas si éstas duraban más de 5 segundos. Cada entrevista se guardó en un documento de Word por separado y señalando la edad del participante y el paquete de historias aplicado. También, se señaló qué tipo de historia era cada una de las transcritas.

Codificación

Para realizar el análisis cualitativo, se utilizó el programa *Atlas.ti.8 Mac OS X*. En este software, se codificaron las 32 entrevistas marcando con códigos los tipos de historia, el tipo de función identificada y para cada función identificada si se trataba de una reflexión epigramática o metapragmática. Para controlar el criterio de

codificación se utilizaron rúbricas de guía para establecer criterios para definir cada función. Dichas funciones fueron establecidas *a posteriori* como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Funciones de la ironía encontradas por los participantes de la investigación

Función	Descripción	Ejemplos
Control de emociones	El participante menciona que el enunciado irónico es empleado por el ironista como una manera de controlar sus emociones.	“porque se molestó y generalmente cuando las personas se enojan en lugar de decirlo directo lo dices en sarcasmo para que las personas se sientan culpables”
Crítica negativa	El participante menciona que el enunciado irónico tiene la función de criticar, reclamar o burlarse de la víctima	“porque el sarcasmo no es agradable, es una forma burlona de molestar a alguien”
Marca de intimidad	El participante menciona que el enunciado irónico sirve para mostrar una relación cercana entre el ironista y su víctima.	“cuando estás con amigos y ya los conoces de hace tiempo sí se puede, cuando ya sabes cómo de verdad piensan”
Posicionamiento social	El participante menciona que el enunciado irónico es empleado para elevar el estatus social del ironista o disminuir el de la víctima	“porque están enfrente de amigos y lo hace como para humillarlo”
Humorística	El participante menciona que el enunciado irónico tiene la función de ser gracioso.	“cuando estás con amigos y ya los conoces de hace tiempo sí se puede, cuando ya sabes cómo de verdad piensan porque pues ya saben que es un chiste y no se van a ofender”
Atenuadora	El participante menciona que el enunciado irónico tiene la función de atenuar la crítica implícita.	“para que no suene como que la está regañando más”
Salvaguardar las apariencias (face-saving)	El participante menciona que el enunciado irónico tiene la función de salvaguardar la apariencia del ironista frente a otros.	“porque estaba en una clase de cocina y si los demás probaron el pastel van a decir 'ay, Roberto [ironista] cocina bien feo' entonces ya no van a querer probar lo que hace Roberto y por eso se enoja con Andrés y dice eso”

Como se recordará, la función de halago irónico no apareció como respuesta debido a que ninguno de los enunciados irónicos que se utilizaron en las historias del instrumento podía interpretarse como halago irónico.

También, cada función identificada se codificó dependiendo si era a través de una reflexión epipragmática o metapragmática. Para controlar el criterio de codificación se utilizaron rúbricas de guía para establecer criterios para definir cada función y qué tipo de reflexión realizaban los participantes al identificar cada función (véase Apéndice 6). Es importante mencionar que las categorías de la Tabla 3 no eran excluyentes entre sí, pues podía codificarse más de una función por respuesta.

Comité de Bioética

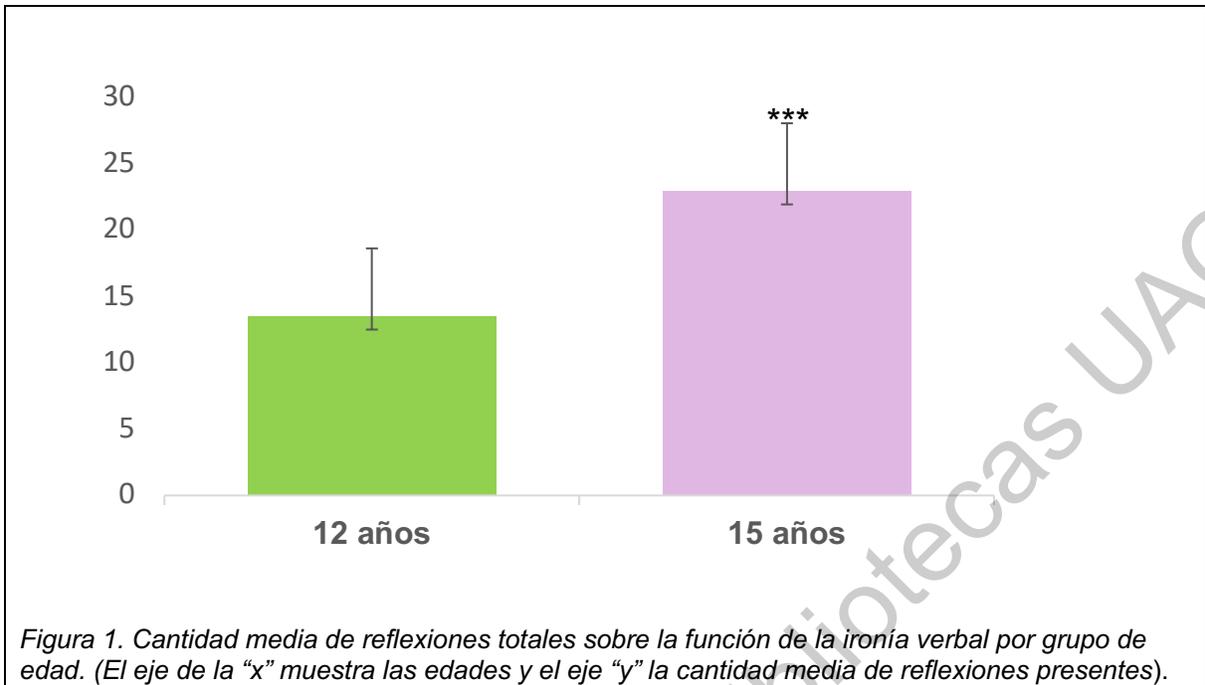
Para poder realizar las entrevistas a los participantes, se solicitó un consentimiento firmado que autorizara la participación éstos por parte de las autoridades de la institución en la que se pretendía realizar esta investigación. Esto se realizó teniendo como base el código de ética de la American Educational Research Association (AERA, 2011). Este código especifica que un consentimiento por parte de la institución es suficiente cuando la investigación no implica ningún riesgo para los participantes, así como cuando los datos o información personal de éstos se mantienen en el anonimato. Así mismo, se le pidió su asentimiento a cada participante para ser entrevistado (véase Apéndice 7).

Capítulo 3 Resultados

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir de un análisis cuantitativo y otro cualitativo de las respuestas obtenidas de los participantes de esta investigación. En un primer apartado de este capítulo se expondrán los datos analizados a través de un enfoque cuantitativo. En éste, se mostrarán los datos estadísticos que se obtuvieron al comparar las respuestas de los participantes por cantidad de reflexiones realizadas, por tipo de reflexiones, por edad, por tipo de enunciado y por funciones de la ironía identificadas. En un segundo apartado, se mostrarán los resultados del análisis cualitativo sobre las respuestas que dieron los participantes al atribuir funciones a la ironía verbal en donde se analizó en qué elementos comunicativos y sociales basaron sus reflexiones.

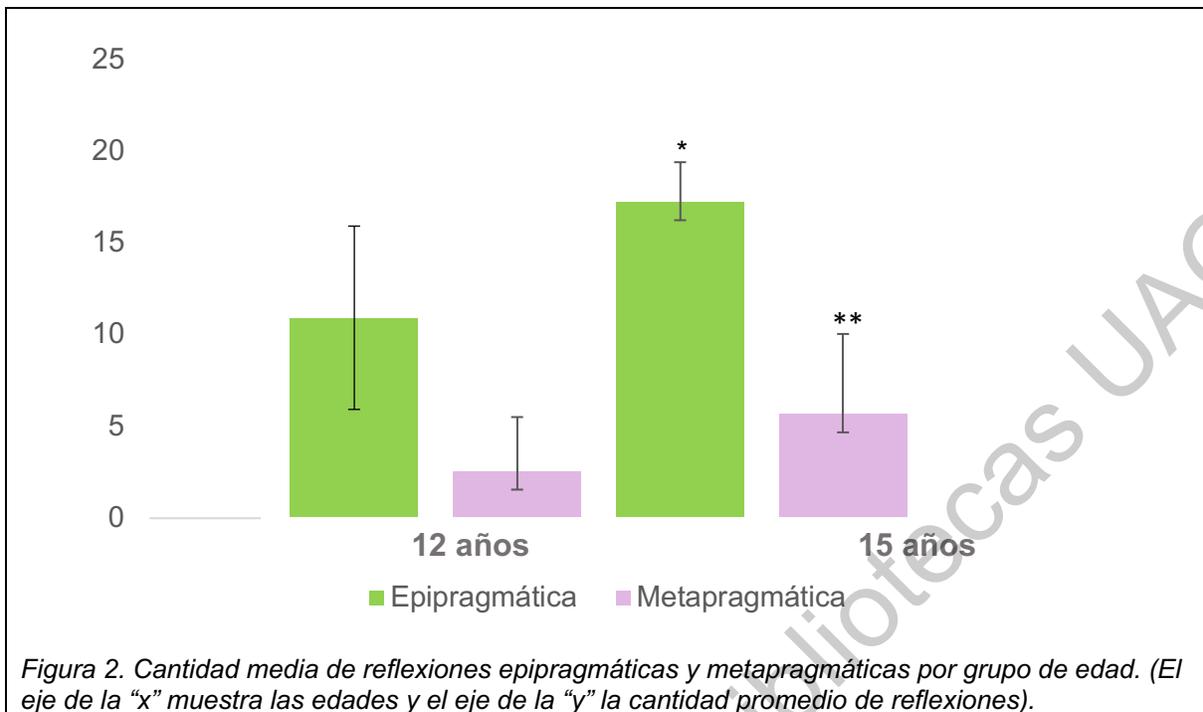
Resultados del Análisis Cuantitativo

Como se recordará, la tarea a la que se enfrentaron los participantes de esta investigación fue la de leer ocho historias con un final irónico sobre las que se les preguntó acerca de la función que tenía la ironía en cada situación de uso. Así mismo, se buscó conocer en qué medida los niños y adolescentes eran capaces de reflexionar de manera metapragmática para identificar los usos de la ironía verbal. Con base en lo anterior, un primer análisis general consistió en una comparación de la cantidad de reflexiones totales sobre la función de la ironía por grupos etarios. Los resultados de este primer análisis se muestran en la Figura 1.



Como se muestra en la Figura 1, existe un incremento en la cantidad de reflexiones realizadas sobre la función de la ironía verbal conforme avanza la edad. La diferencia entre la cantidad de reflexiones realizadas por grupos etarios fue estadísticamente significativa ($p < .001$) mediante una prueba U de Mann-Whitney.

A continuación se realizó un análisis de la cantidad de reflexiones epipragmáticas y metapragmáticas presentes por cada grupo etario. Los resultados se muestran en la Figura 2.



Como se observa en la Figura 2, tanto en las reflexiones epipragmáticas como en las metapragmáticas existe un aumento en la cantidad de reflexiones tanto epí como metapragmáticas conforme a la edad de los participantes. Para el análisis de las reflexiones epipragmáticas se realizó una prueba *T de Student*, pues los datos presentaron una distribución normal, y se obtuvo como resultado una diferencia estadísticamente significativa ($t= 5.6$, $gl= 30$, $p=.022$) entre la cantidad de respuestas dadas por los participantes de 12 en comparación con los de 15 años. En el caso de las reflexiones metapragmáticas, la cantidad de respuestas de este tipo no presentaron una distribución normal, por lo que se realizó una prueba U de Mann-Whitney que mostró a su vez una diferencia significativa por grupo de edad ($p=.017$).

De manera adicional, se buscó responder a la pregunta de si existían diferencias en la identificación de los textos irónicos debidas al tipo de enunciado irónico (agradecimiento u ofrecimiento). Los resultados de este análisis se muestran en la Figura 3:

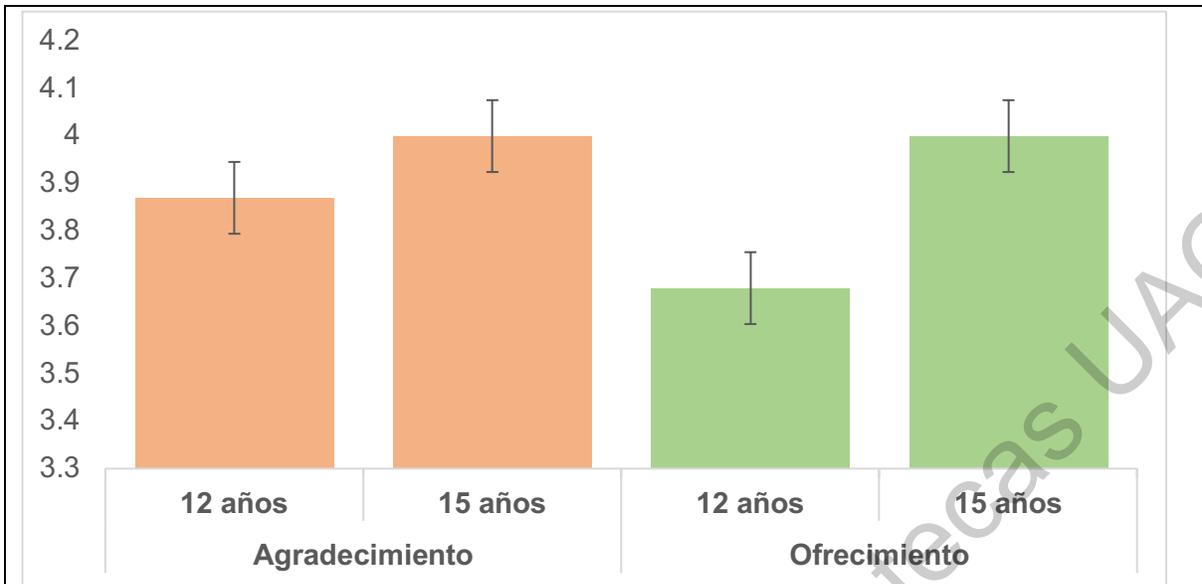
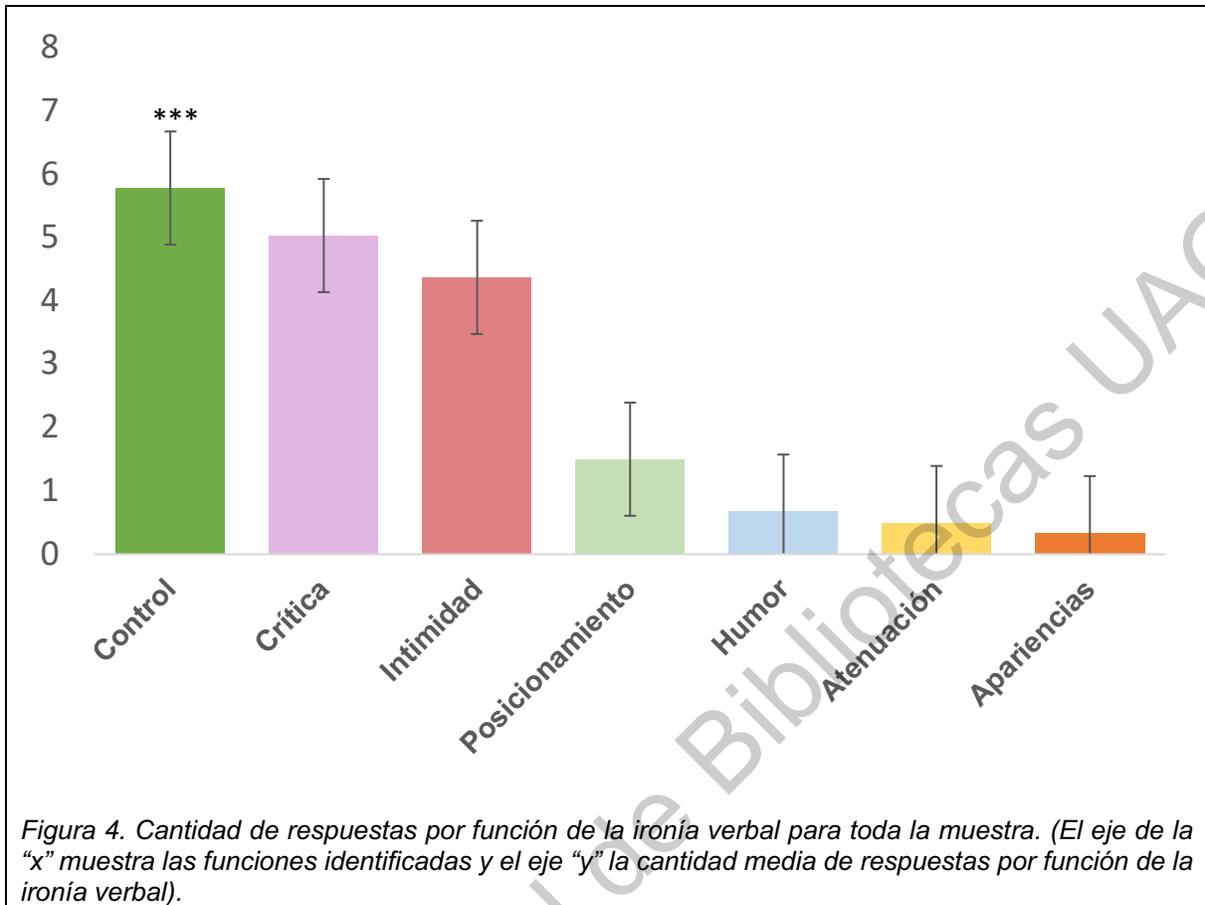


Figura 3. Cantidad de aciertos para los textos irónicos por tipo de enunciado irónico. (El eje de la "x" muestra las edades y el eje "y" la cantidad de aciertos).

Para comparar los resultados obtenidos por tipo de enunciado (agradecimiento u ofrecimiento) se realizó una prueba ANOVA para determinar el efecto por tipo de enunciado en ambos grupos etarios y se compararon estos grupos entre sí. Este análisis mostró que no existían diferencias significativas ($F(1,30) = .31, p = .57$) por tipo de enunciado irónico. También mostró que no hubo una diferencia significativa ($F(1,30) = 2.45, p = .12$) en la interacción entre los grupos etarios y el tipo de ironía y que no se presentaron diferencias significativas al compararse los resultados de ambos grupos etarios.

Un último análisis que se llevó a cabo consistió en identificar qué funciones le atribuían los adolescentes de 12 y 15 años a la ironía verbal (véase Tabla 3 para la descripción de las funciones identificadas). Estos resultados se muestran en la Figura 4:



La Figura 4 muestra las funciones que los adolescentes de 12 y 15 años le atribuyeron a la ironía verbal en las ocho historias que leyeron. Puesto que los datos no presentaban una distribución normal se utilizó una prueba Friedman que mostró que existía una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 = 72.79$, $gl = 6$, $p < .001$) al comparar las funciones entre sí. En la figura se puede observar que la función que se identificó con mayor frecuencia fue la de control de emociones, seguida de la crítica negativa, después, como marca de intimidación y, posteriormente, en menor medida se identificaron las funciones de la ironía como humor y como una forma de atenuación. La función que resultó ser menos identificada fue la de salvaguardar las apariencias (*face saving*). Este análisis permite observar que hay funciones que se identifican con mayor frecuencia que otras. Aunado a este análisis, se realizaron otros dos por separado, uno de las funciones identificadas por los participantes de 12 años y otro de los participantes de 15 años. Ambos análisis

mostraron la misma diferencia significativa ($p < .001$) que se mostró en el análisis con ambas muestras cuyos resultados se grafican en la Figura 4.

Resultados del Instrumento *Strange Stories*

Un análisis adicional que se llevó a cabo para esta investigación fue el realizado para evaluar lo encontrado al aplicar la adaptación al instrumento de *Strange Stories* (Happé, 1994). Como se mencionó anteriormente, la aplicación de este instrumento se hizo con el propósito de analizar si los participantes alcanzaban el nivel de teoría de la mente que se presenta hasta el tercer orden y que es indispensable para la adecuada interpretación de la ironía.

Para otorgar el puntaje a cada respuesta de los participantes, se contó con el apoyo de un grupo de siete personas especialistas en ToM que previamente conocían el instrumento y fungieron como interjueces. El análisis fue realizado por todos los miembros del grupo y las diferencias en puntajes se pusieron a discusión hasta lograr un consenso. Los puntajes fueron dados de acuerdo con los criterios expuestos en la Tabla 4:

Tabla 4

Criterios para el puntaje del instrumento de Strange Stories (Happé, 1994)

Puntaje	Descripción	Ejemplo
0	Hace referencia a información general inespecífica. No hace referencia a la mente de ninguno de los personajes.	“Porque busca el balón en todas partes” “Porque tal vez los tanques están en otra montaña”
1	Hace referencia a hechos que fueron mencionados en la historia. Hace referencia únicamente a la mente de uno de los personajes.	“Porque Simón es un mentiroso” “Porque Jaime piensa que Simón se lo escondió”
2	Se hace referencia a que el personaje miente con la intencionalidad de engañar a otro, es decir, menciona dos mentes.	“Porque sabe que Simón es un gran mentiroso pues seguro va a mentir en eso” “Está un poco confuso, porque sabe que su hermano nunca dice la verdad o bueno que nunca dice bien las cosas, que es mentiroso”

3	Hace referencia a que el personaje miente y que los otros saben que el personaje mintió con la intención de engañarlos, es decir, hace referencia a tres mentes o más. Lo dice de forma explícita.	<p>“Porque se puso como en la mente de los otros y pensó que ellos iban a pensar que él les iba a mentir y como él pensó que ellos pensarían eso les dijo dónde estaban para que ellos pensarán que era el lugar incorrecto y se fueran al otro lugar”</p> <p>“Porque dice que Simón es un súper mentiroso y siempre ha mentido y cuando te preguntan dónde está algo pues dices que está en otra parte donde no está porque no quieres que te descubran”</p>
---	--	---

Al analizar estadísticamente los datos obtenidos de esta prueba no se encontró ninguna diferencia significativa ($p=.977$) al comparar los puntajes obtenidos por los participantes de 12 años contra los obtenidos por los de 15 años. Por tanto, estos datos no permitieron distinguir si existe una relación entre las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal hechas por los participantes y el nivel de ToM. Se considera que esto se debió a que, como se recordará, el instrumento de *Strange Stories* utilizado (véase Apéndice 3) únicamente cuenta con dos historias que miden nivel 3 de ToM por lo que no se obtuvieron los suficientes datos con los participantes que se tenían para realizar una comparación que arrojara resultados significativos. Se sugiere que para futuras investigaciones este instrumento sea ampliado en la cantidad de ítems que presenta para medir nivel 3 de ToM, o bien se aumente el número de participantes para ampliar los datos que se obtengan.

Resultados del Análisis Cualitativo

En este apartado se aborda el análisis cualitativo a partir de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los participantes de esta investigación. Es importante señalar que para realizar el análisis cualitativo de las respuestas dadas por los participantes de la investigación sobre la función que reconocían en los enunciados irónicos presentados, se decidió analizar sólo aquellas que eran diferentes entre sí, es decir, se dejaron fuera respuestas que no proporcionaran información nueva. Por

ejemplo, en el caso de las siguientes respuestas: “*porque se enojó*”, “*porque estaba molesta*”, “*tal vez puede que ella esté muy enojada en ese momento*” sólo se tomó para el análisis el ejemplo que se considerara que presentaba mayor argumentación y que mantuviera el significado de sus similares. Con base en el criterio anterior y lo observado en los resultados cuantitativos, a continuación se presenta el análisis de las respuestas de los participantes que hacen referencia a las siguientes funciones de la ironía: salvaguardar las apariencias (face-saving), posicionamiento social, humor y atenuadora. Lo anterior se debe a que, como se recordará, estas funciones resultaron ser las más complejas para los participantes.

En primer lugar, con respecto a la función de la ironía para **salvaguardar las apariencias**, se puede decir que fue identificada tanto por los adolescentes de 12 como los de 15 años. Sin embargo, los datos mostraron que dichas menciones fueron realizadas exclusivamente mediante reflexiones epipragmáticas. Es decir, ninguno de los participantes del estudio presentó una reflexión metapragmática que hiciera alusión al uso de la ironía como estrategia para quedar bien ante otros. Obsérvense los siguientes ejemplos de las respuestas dadas por los participantes para esta función:

“Para no quedar mal (ironista) enfrente de sus amigos y hacerles entender que no fue culpa de ella que llegaran tarde” [mujer, 12 años, epipragmática]

“Quiso como quitarse la culpa porque ella no tenía la culpa” [hombre, 12 años, epipragmática]

“Porque estaba en una clase de cocina y si los demás lo probaron van a decir “¡ay, Roberto (ironista) cocina bien feo!”, entonces ya no van a querer probar lo que hace Roberto y por eso se enoja con Andrés (víctima)” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Melissa (la ironista) sólo le quiere hacer notar que fue su culpa [de Alberto] y que Alberto (víctima) se avergüence y que vea que por su culpa tomaron el atajo” [mujer, 15 años, epipragmática]

Se puede observar que en los ejemplos anteriores los participantes realizan una reflexión de carácter epipragmático, pues se mantienen dentro de la situación comunicativa donde surge el evento irónico y no explicitan cuál es la regla pragmática detrás del uso de la ironía que están identificando.

Por su parte, en lo que se refiere a la identificación de la función de la ironía como una manera de modificar la **posición social** del ironista frente a otros, el análisis cualitativo mostró que los participantes de 12 años únicamente lograron hacer reflexiones de tipo epipragmático sobre esta función, como se observa en los siguientes ejemplos:

“Está haciendo que su hermano quede mal enfrente de sus primos” [hombre, 12 años, epipragmática]

“No se vale porque está poniendo a Alberto (víctima) como que no sabe enfrente de sus amigos” [mujer, 12 años, epipragmática]

En cambio, esta función fue identificada mediante reflexiones epipragmáticas y metapragmáticas por los participantes de 15 años, como puede verse a continuación:

“Como lo dijo enfrente de su grupo yo digo que lo dijo para burlarse” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Porque quiso burlarse porque se lo dice enfrente del grupo de amigos de Alonso (ironista). Entonces la única que está medio vulnerable es Mariana (víctima)” [hombre, 15 años, epipragmática]

“Por ejemplo sí se vale si están solos, me refiero a que no cuando están enfrente del grupo de amigos porque puedes hacer quedar mal a tu hermano” [mujer, 15 años, metapragmática]

“Pues si entras [estás] entre amigos o solo porque si estás con alguien más pues sí lo estás humillando enfrente de la otra persona” [hombre, 15 años, metapragmática]

En lo que concierne a la **función humorística** de la ironía, el análisis cuantitativo de las respuestas de los participantes señaló que únicamente dos participantes de 12 años atribuyeron una función humorística a la ironía y lo expresaron mediante reflexiones epipragmáticas, como se observa en los siguientes ejemplos:

“Lo dice para parecer más chistoso o algo así” [hombre, 12 años, epipragmática]

“Lo dijo para parecer más chistoso” [mujer, 12 años, epipragmática]

En cambio, los adolescentes de 15 años fueron capaces de referirse al aspecto humorístico de las expresiones irónicas mediante reflexiones epipragmáticas y metapragmáticas. Véanse los siguientes ejemplos:

“Porque eran muy amigos y ya supongo que ya se llevaban algo así y se lo dijo en forma como de una broma para decirlo burlón aliviado” [hombre, 15 años, epipragmática]

“Porque lo dice enfrente del grupo de amigos y se acaban de conocer. Tal vez lo dice para llevarse mejor: hace eso de burlarse uno del otro” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Cuando estás con amigos y ya los conoces de hace tiempo sí se puede, cuando ya sabes cómo de verdad piensan porque pues ya saben que es un chiste y no se van a ofender” [mujer, 15 años, metapragmática]

“Porque a veces el sarcasmo puede ser gracioso” [mujer, 15 años, metapragmática]

En los ejemplos anteriores sobre la función humorística de la ironía se puede observar cómo los participantes de 12 años se mantienen en la situación comunicativa mientras que los de 15 años son capaces de generalizar el uso de la ironía a otras situaciones comunicativas hipotéticas.

Por último, respecto a la función **atenuadora**, el análisis indica que resultó ser una función compleja de reconocer por los participantes de ambos grupos etarios, puesto que la frecuencia en que fue identificada fue muy baja, tanto mediante reflexiones epipragmáticas como metapragmáticas. Únicamente una participante de 12 años pudo identificar la función atenuadora por medio de una reflexión metapragmática. Al respecto, se muestran los siguientes ejemplos de respuestas realizados por los participantes de 12 años:

“Se lo dice **para no sonar tan ofensivo** pero no es buena onda” [hombre, 12 años, epipragmática]

“Lo dice **para no parecer tan mala onda**” [mujer, 12 años, epipragmática]

“Es que yo pienso que sí es una **manera no tan gacha de decirlo**” [mujer, 12 años, metapragmática]

Por otro lado, los participantes de 15 años dieron respuestas más extensas y lograron hacer más reflexiones metapragmáticas sobre esta función como se puede observar en los siguientes ejemplos:

“Se lo dice así **como una forma mucho más amistosa de decirlo**, como diciendo ‘ten cuidado’” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Pudo haber sido **con menos tacto decirlo directo** como ‘por tu culpa llegamos tarde’” [hombre, 15 años, epipragmática]

“Si dos personas son amigos entonces podría ser como **una forma más aliviada de decirlo**” [mujer, 15 años metapragmática]

“Esto es sarcasmo o ironía y se vale cuando tal vez **no lo quieres hacer de una manera ofensiva**” [hombre, 15 años, metapragmática]

En términos generales, los resultados del análisis cualitativo de las respuestas sobre las funciones de salvaguardar las apariencias, posicionamiento social, humorística y atenuadora de la ironía en los participantes de 12 y 15 años nos permite señalar aspectos interesantes sobre el desarrollo de la interpretación de la ironía verbal. En un primer momento, los resultados mostrados anteriormente indican que la capacidad de reflexionar sobre situaciones comunicativas mediante un comportamiento epipragmático (presente en los adolescentes de ambas edades) precede a la capacidad de realizar una reflexión metapragmática (presente sólo en los adolescentes mayores para estas tres funciones). Lo anterior coincide con lo señalado por Adams, Lockton y Collins (2017), Baroni y Axia (1989), Berko y Bernstein (2010), Collins (2013), Crespo-Allende (2009), Crespo-Allende y Alfaro-Faccio (2010), Crespo-Allende, Benítez y Pérez (2010), Dos Santos (2016), Gombert (1987, 1992), Ruiz-Gurillo (2016) y Szücs y Babarczy (2017). Sin embargo, como también ha sido señalado por estos mismos autores, el que el comportamiento epipragmático preceda al metapragmático no significa que las reflexiones epipragmáticas dejen de presentarse una vez que aparecen las metapragmáticas.

Por otro lado, el análisis cualitativo de las respuestas de los participantes del estudio mostró que una diferencia notable entre aquellas dadas por los participantes de 12 con respecto los de 15 años es que estos últimos dan respuestas más

complejas. Se considera que son más complejas puesto que en una sola respuesta los mayores fueron capaces de señalar más de una función de la ironía.

“Porque eran **muy amigos y ya supongo que ya se llevaban así** y se lo dijo en forma como **de una broma**” [hombre, 15 años, función humorística y de marca de intimidad]

“Cuando estás con **amigos y ya los conoces de hace tiempo** sí se puede, cuando ya sabes cómo de verdad piensan porque pues ya saben que es un **chiste** y no se van a ofender” [mujer, 15 años, función marca de intimidad y humorística]

“A la vez **se molestó** un poco pero lo dijo frente a los amigos de Luis a modo de **burla para que se sintiera mal**” [hombre, 15 años, función de control de emociones y crítica negativa]

“Para hacerle saber que **está enojado** con ella y que a pesar de que **se acaban de conocer** fue por ella que los descalificaron y que no serán amigos porque **el sarcasmo siempre es manifestación de un enojo**” [hombre, 15 años, función control de emociones y marca de intimidad]

Además, el análisis indicó que los participantes de 15 años utilizaron con mayor frecuencia términos metalingüísticos¹ para referirse a la ironía, como se observa en los siguientes ejemplos:

“Roberto (ironista) sacó todo su enojo y la ira y el **sarcasmo** es para sacar toda la ira” [hombre, 15 años]

“A veces se vale un poco el **sarcasmo** porque cuando alguien hace algo solo y era un trabajo de dos pues sí te enojas y lo dices en ese modo de “no me vuelvas a dejar solo”” [mujer, 15 años]

“Porque para eso es la **ironía**, para hacer sentir mal a la gente” [hombre, 15 años]

Sobre esto, llama la atención que los participantes utilizan con mayor frecuencia la palabra *sarcasmo* que la palabra *ironía* para definir los enunciados irónicos, como ha sido señalado previamente por Hess, Fernández & De León (2017). Al respecto, resulta interesante presentar el caso de un participante de 15 años que fue capaz de reconocer la diferencia entre sarcasmo e ironía:

¹ Se entenderá por *término metalingüístico* a aquella palabra o expresión que sirve para etiquetar expresiones o fenómenos lingüísticos en las reflexiones hechas por los participantes. Por ejemplo: *ironía* o *sarcasmo*.

“No puedes decir *ironía* porque la ironía no tiene el propósito de denigrar a alguien y en ésta sí se refiere a lo contrario pero con el propósito de denigrar” [hombre, 15 años]

Así mismo, también es de notar que los adolescentes de 15 años muestran que reconocen que para atribuir funciones comunicativas a la ironía verbal se deben tomar en cuenta las implicaciones sociales que se generan sobre los participantes cuando se utiliza un enunciado irónico.

“No se vale porque lo dice enfrente de sus amigos y eso **es una carga social más fuerte** porque cuando los amigos se enteren le harán burla cuando lo vean” [hombre, 15 años, epipragmática]

“Porque estaba enojada de que ella también **recibió quejas** de algo que ella no provocó” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Se lo dijo porque estaba enojado porque los clientes **se quejaron** y supongo que **le afecta a él también**” [hombre, 15 años, epipragmática]

También, se destaca el caso de una participante de 15 años que reconoce que la ironía puede ser utilizada para disminuir la carga social en situaciones determinadas. Ejemplo:

“En esta situación sí se vale. En una situación de amigas amistosa sí se vale y aunque lo dice enfrente del grupo de amigas sí es agresivo pero es **para generar risa y aliviar el ambiente y romper el hielo**” [mujer, 15 años]

Como se pudo observar, el análisis cualitativo de los resultados permitió observar los datos desde una perspectiva más completa pues permitió identificar similitudes y diferencias entre las funciones identificadas por los participantes de 12 y 15 años y entre el tipo de reflexiones al respecto de las funciones que cada grupo etario atribuyó a la ironía verbal. En el siguiente capítulo se discutirán los resultados tanto del análisis cuantitativo como del análisis cualitativo a fin de presentar las reflexiones finales a las que llegó la presente investigación.

Capítulo 4

Discusión de Resultados y Conclusiones

Esta investigación tuvo por objetivo central conocer las funciones que le atribuyen adolescentes de 12 y 15 años a la ironía verbal en dos tipos de enunciados irónicos (agradecimiento y ofrecimiento irónico). Para ello partió del supuesto de que la comprensión del lenguaje no literal, como lo es la ironía, es una de las habilidades del desarrollo lingüístico tardío cuya adquisición permite a los hablantes ser competentes en diversas situaciones comunicativas (Berman, 2004; Hess, 2010; Hoff, 2014; Nippold, 2004, 2007; Tolchinsky, 2004). Además, se consideró que es a través de las reflexiones epipragmáticas y metapragmáticas que se puede conocer qué funciones son las que los adolescentes atribuyen a la ironía verbal y en qué factores basan sus reflexiones al respecto. Así mismo, esta investigación se basó en el supuesto de que la capacidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás es un factor clave para entender los enunciados irónicos y la interpretación de la función que puede tener la ironía verbal en diferentes situaciones comunicativas.

Gracias a los análisis cuantitativo y cualitativo que se realizaron de los datos obtenidos se pudo responder a las preguntas de investigación que se habían planteado, así como verificar si las hipótesis que se habían anticipado eran correctas. A continuación se discuten estos resultados.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, que buscaba conocer qué funciones le atribuyen los adolescentes de 12 y 15 años a la ironía verbal, se lograron identificar siete funciones que los adolescentes mencionaron en sus respuestas: control de emociones, crítica negativa, marca de intimidad, posicionamiento social, humorística, atenuadora y para salvaguardar las apariencias (face saving). La presencia de seis de estas siete funciones ha sido reportada por estudios previos (la función de marca de intimidad aún no ha sido identificada en ninguna investigación anterior; al respecto se hablará más adelante). Así, por ejemplo, varios estudios previos (Climie & Pexman, 2008; Dews, et al., 1995; Filippova, 2014a, 2014b; Filippova & Astington, 2010; Glenwright & Pexman, 2010; Harris & Pexman, 2003; Kowatch, et al., 2013; Meworth-Buist & Nilsen, 2013;

Nicholson, et al., 2013; Pexman & Glenwright, 2007; Pexman, et al., 2005 2011; Schwoebel, et al., 2000; Winner & Leekam, 1991) encuentran que la *crítica negativa* es una de las principales funciones de la ironía y que hay niños que, bajo condiciones específicas, desde los 5 años logran identificar que la ironía supone una crítica negativa. Esto concuerda con lo encontrado en esta investigación pues fue la segunda función de mayor frecuencia identificada por los participantes de ambos grupos de edad.

Otra de las funciones que ha sido reportada en diversos estudios es la *humorística* (Climie & Pexman, 2008; Dews, et al., 1995; Harris & Pexman, 2003; Pexman, et al., 2005). Sobre esta función se ha reportado que los niños comienzan a identificarla en la ironía verbal, aunque con dificultades, a partir de los 8 y 9 años (Hess et al, 2017a; 2018b). Lo anterior concuerda, en cierta medida, con los resultados encontrados en el presente estudio pues tanto para los participantes de 12 años como para los de 15 fue una función difícil de atribuir a la ironía y de reflexionar sobre ella. Otros estudios que también reportan esta función son los realizados por Dews y otros (1996) y Filippova (2014b). Sin embargo estos estudios fueron hechos con adultos.

Por otra parte, Dews y otros (1995; 1996) señalan que la ironía se puede emplear para *controlar emociones*, es decir, que el ironista muestra que está en control de sus emociones mediante una crítica irónica en vez de directa para atenuar su enojo. Así también estos estudios identifican que la ironía se puede usar para cumplir una función de *posicionamiento social*, en la que el ironista queda destacado o elevado socialmente frente a su víctima y otros. Ambas funciones las reconocen en dos estudios con adultos, por lo que la presente investigación arroja resultados novedosos al encontrar que los adolescentes de 12 y 15 años logran identificar estas funciones y que, en el caso de la función de control de emociones, incluso la logran identificar con mayor frecuencia, mostrando una diferencia significativa, en comparación con otras funciones más estudiadas como la humorística, por ejemplo.

Sobre la función *atenuadora*, Dews y otros (1996), en uno de sus experimentos con niños de 5 a 8 años, encontraron que en todas las edades se presentaba sensibilidad a la función de atenuación en las críticas implicadas en la

ironía verbal. Sin embargo, en el presente estudio se encontró que la función atenuadora es identificada por los adolescentes con menor facilidad con respecto a otras funciones, ya que en los resultados ocupó el sexto lugar de frecuencia de las siete funciones identificadas. Esta discrepancia puede deberse a las metodologías seguidas en el estudio de Dews y otros (1996) y en la presente investigación, ya que en el primer estudio se les pedía a los participantes directamente que señalaran en una escala que iba de “muy, muy cruel” a “nada cruel” qué tan cruel les parecía la historia irónica que se les había presentado, mientras que en esta investigación se les preguntó de manera abierta por qué creían que el ironista había dicho el enunciado irónico y se les dejó que, libremente, identificaran las funciones que le atribuían a los enunciados irónicos y que justificaran en qué basaban sus respuestas.

Respecto de la función de la ironía para *salvaguardar las apariencias* (face-saving) ya había sido identificada antes por un estudio de Pexman y otros (2010). En dicho estudio, hecho con adultos, encuentran que la ironía directa, aquella que hace referencia específicamente a la víctima, es considerada más hiriente y con mayores repercusiones sociales tanto para el ironista como para la víctima. En ese sentido, la presente investigación arroja resultados novedosos que muestran que desde los 12 años los adolescentes muestran sensibilidad a esta función de la ironía aunque ningún participante, ni de 12 ni de 15 años, logra identificarla mediante reflexiones metapragmáticas. Por lo tanto, podemos hablar de que se trata de una función que resulta compleja de identificar y, más aún, que es una tarea difícil el explicitar en qué consiste salvaguardar la apariencia frente a otros. Esto puede deberse a que para realizar una reflexión metapragmática sobre esta función es necesario considerar que el ironista está tomando en cuenta no sólo lo que desea causar en la víctima de su enunciado irónico, sino también a otros participantes no directos de la interacción frente a los que busca mantener cierta apariencia lo que además, resulta cognitivamente complejo puesto que se requiere de un mayor desarrollo de ToM.

Por último, respecto a la función de *marca de intimidad* identificada en el presente estudio, no se encontraron investigaciones previas sobre el desarrollo de

la ironía que hayan reportado esta función. Al respecto, desde un punto de vista teórico, Yus (2009) menciona que la ironía sirve como marca de intimidad entre las personas puesto que en ocasiones hace que se sientan más unidas. El hecho de que esta función no haya sido reportada antes por otros estudios puede indicar que se trata de una función de la ironía verbal aún no tan reconocida (cuestión que se confirma al ser Yus el único investigador que la menciona). Además, parece que, en gran medida, esto puede deberse a que la ironía tiene como función común manifestar una crítica negativa hacia una víctima y que es sólo en ciertos contextos específicos, como los que se pueden establecer entre dos personas con una relación cercana, en los que se puede apreciar como una marca de intimidad que demuestra que existe una relación más permisiva entre ironista y víctima.

Aunado a lo anterior, en todos los estudios anteriormente mencionados, podemos observar que ninguna de las investigaciones había identificado todas las funciones en un mismo estudio, puesto que sus metodologías eran específicas para indagar sobre una o dos funciones en particular y con niños de máximo 10 años o únicamente con adultos. Por lo tanto, este estudio aporta una visión más amplia sobre las distintas funciones que los individuos a partir de los 12 años pueden reconocer en los enunciados irónicos.

Uno de los resultados más importantes que aporta la presente investigación respecto de las funciones que los adolescentes le atribuyen a la ironía es el grado de frecuencia con que éstos identifican cada función. Nuestros resultados muestran que en primer lugar los adolescentes reconocen en la ironía verbal la función de realizar una *crítica negativa* hacia la víctima de la ironía, seguida de las funciones de *control de emociones* y *marca de intimidad*. Con una frecuencia mucho menor se identificaron las funciones de *posicionamiento social*, la función *humorística*, después la *atenuadora* y por último la función para *salvaguardar las apariencias* (face-saving). Resulta interesante que para interpretar adecuadamente las tres funciones que aparecieron como más sencillas es necesario tomar en cuenta los estados mentales del hablante y del oyente del evento irónico. Sin embargo, para comprender por qué un enunciado irónico puede elevar el posicionamiento social del hablante, puede ser humorístico, atenuador o permitir salvaguardar las

apariencias del ironista, es esencial que el individuo se percate tanto de los estados mentales del hablante y oyente como del de los otros posibles participantes del intercambio verbal: aquellas personas que están presentes durante la expresión del enunciado irónico y juzgan si éste es socialmente aceptable, gracioso, adecuado o pertinente en un contexto social determinado. Sobre esto, tal como se vio en el análisis cualitativo, la ausencia de reflexiones metapragmáticas por parte de los participantes de 12 años en las funciones de la ironía de salvaguardar las apariencias, posicionamiento social, y humor, indica que existen funciones que son más complejas de identificar que otras. Esto puede deberse a que para atribuir estas funciones a la ironía es necesario identificar el posicionamiento de los implicados, es decir, ironista y víctima, dentro de un grupo social. Para llevar a cabo esta identificación, es necesario tomar en consideración que tanto uno mismo, como los otros, se guían por ideas y creencias de sentido de pertenencia, evasión del rechazo, empatía, necesidad de mantener una apariencia frente a los demás, entre otros. Esta capacidad para considerar todos los factores anteriores no resulta de fácil adquisición pues, como se mencionó anteriormente, para realizar una reflexión metapragmática sobre la función de la ironía verbal es necesario contar con diversas experiencias comunicativas, además de ser capaz de representar los pensamientos, creencias, emociones e intenciones que puedan tener otras personas y uno mismo (Collins, 2013; Crespo-Allende, 2009; Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010; Crespo-Allende, Benítez & Pérez, 2010).

Por otro lado, en lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación que se cuestionaba si existen diferencias en las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía en adolescentes de 12 y 15 años debidas al tipo de enunciado irónico (agradecimiento/ofrecimiento), se tenía la hipótesis de que en efecto se encontrarían diferencias debidas al tipo de enunciado. Además, se esperaba que los participantes de ambos grupos etarios reconocieran con mayor facilidad la ironía verbal en el agradecimiento que en el ofrecimiento irónico, puesto que había sido reportado previamente por Hess y otros (2018). Sin embargo, los resultados del presente estudio no pudieron confirmar esta hipótesis, pues aunque hubo diferencias en la comprensión por tipo de enunciado irónico, dado que hubo más

fallas para interpretar como irónicos los enunciados de ofrecimiento, ésta no fue significativa estadísticamente. Lo anterior, puede deberse a que los criterios utilizados para medir la comprensión de la ironía entre el estudio anterior (Hess et al, 2018) y el presente fueron distintos. En la presente investigación únicamente se tomó en consideración que el participante identificara como irónico el enunciado, mientras que en el estudio de Hess y otros (2018) se distinguieron entre cuatro niveles distintos de comprensión de la ironía verbal y se cuantificaron únicamente las respuestas de tipo 4 (las más complejas).

En lo que concierne a la tercera pregunta de investigación que indagaba sobre si existían diferencias en las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes de 12 y 15 años debidas a la edad de los participantes, se pudo comprobar la hipótesis que afirmaba que se encontrarían diferencias entre el tipo de reflexiones metapragmáticas realizadas por los participantes debida a la edad de éstos. Los datos mostraron que tanto las reflexiones epipragmáticas como las metapragmáticas aumentan de forma significativa con la edad, pues fueron mucho más frecuentes en los participantes de 15 años que en los de 12 años. Lo anterior coincide con lo reportado por Baroni & Axia (1989), Crespo-Allende & Alfaro-Faccio (2010), Crespo-Allende y otros (2010) y Gombert (1987; 1992), quienes mencionan las reflexiones metapragmáticas aumentan conforme a la edad, pues se incrementan las experiencias comunicativas de los individuos, así como sus conocimientos de normas sociales y su capacidad para formar una representación mental de los pensamientos, creencias y sentimientos del otro, es decir, de metarrepresentar (al respecto véase también Collins, 2013). Así mismo, estos resultados muestran que si bien con la edad aumentan las reflexiones metapragmáticas, aún persisten las reflexiones epipragmáticas, pues la competencia que un individuo demostrará al reflexionar al respecto dependerá de la complejidad de la tarea a la que se enfrenté (Gombert, 1987; 1992).

Por último, con respecto de la pregunta sobre la posible relación entre las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal y la capacidad para atribuir estados mentales (teoría de la mente), como se recordará no se encontraron

diferencias significativas por grupos de edad en los resultados de la aplicación de la adaptación del instrumento *Strange Stories* de Happé (1994). La aplicación y el análisis de los resultados obtenidos con este instrumento nos remiten a Miller (2014) quien menciona lo complejo que es en realidad medir los niveles de ToM.

Por otra parte, a través del análisis cualitativo realizado, encontramos que la capacidad para realizar reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal podría relacionarse con la capacidad que mostraron los adolescentes para tomar en cuenta las mentes de los participantes del evento irónico, estén presentes o no, y la capacidad para reflexionar sobre la función de la ironía verbal. Esto se debe a que para identificar ciertas funciones de la ironía y encontrar las reglas pragmáticas que entran en juego, es necesario que se tomen en consideración a todos los participantes del enunciado irónico (ironista, víctima, posible público), así como el contexto general de la situación comunicativa. Se considera necesario añadir que si se dispusiera de un instrumento que por sí mismo fuera capaz de evaluar eficazmente el tercer nivel de ToM se podría realizar una correlación entre la capacidad de identificar las funciones de la ironía y el nivel de ToM que demuestran los participantes. Esto contribuiría a conocer con mayor detalle cuál es la relación entre ambos. Al respecto Bosco, Tirassa & Gabbatore (2018) enfatizan en la importancia de correlacionar instrumentos pragmáticos e instrumentos para medir ToM. Sin embargo, también mencionan que deben ser tomados como instrumentos distintos que arrojen resultados propios. Por otro lado, uno de los problemas de los instrumentos de ToM como el de *Strange Stories* es que son muy limitados, ya que para medir tercer nivel de ToM, que es el nivel necesario para interpretar la función de la ironía, únicamente cuenta con dos ítems.

Aunado a lo anterior, además de tomar en consideración a los participantes de un evento irónico para determinar su función, también es necesario reconocer reglas sociales que definen la pertinencia de un enunciado irónico en diferentes situaciones comunicativas. Al respecto, el análisis cualitativo de las respuestas de los participantes nos permitió llegar a algunas conclusiones importantes que no habían sido reportadas en investigaciones previas tanto sobre el desarrollo de la

interpretación de la ironía como en las teorías sobre la ironía verbal. Este estudio mostró que para atribuir diferentes funciones a la ironía verbal los adolescentes se guían por diversas reglas sociales que determinan si la ironía es socialmente válida o no y que los participantes de la presente investigación expresaron como se detalla a continuación:

1. *Al ironizar se debe tomar en cuenta la relación entre ironista y víctima:* La mayoría de las veces los participantes parecen enfatizar en que si la relación entre el ironista y su víctima es cercana es más aceptable utilizar la ironía que si se trata de interlocutores con una relación lejana o reciente. Ejemplos:

“Se vale decirlo así si es como **una relación amistosa y ya socializan de esa manera**” [hombre, 15 años, metapragmática]

“Sí se vale porque **se llevan conociendo desde hace cinco años** y ya hay una relación más amistosa” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Me parece que es bastante ofensivo pero **depende de la relación. Si se llevan bien probablemente no lo diría para ofender** sino más bien de ‘ten cuidado la siguiente’. **Si se llevan como muy neutral sí sería mala onda y sería con el propósito de ofender**” [mujer, 15 años, metapragmática]

Es necesario añadir que, como se observa en los ejemplos anteriores, para los adolescentes de 15 años parece ser menos válido utilizar la ironía si la relación entre los participantes de la situación irónica es lejana o nueva. En cambio, para los participantes de 12 es justamente al revés. Ejemplos:

“**No se vale porque como son muy amigas** puede que ya no sean amigas después de eso” [hombre, 12 años, epipragmática]

“**No debió decírselo así porque dice que llevan cinco años trabajando juntos** y se deberían llevar bien” [hombre, 12 años, epipragmática]

“**No se vale porque aunque sean amigos** siempre hay que tener mucho respeto entre sí, sin importar qué tan unidos sean ni qué tanta confianza tengas, siempre hay que tener respeto” [mujer, 12 años, metapragmática]

“Como pone que se acaban de conocer eso también al que lo dice le da más confianza de decirlo porque como no lo conoce sabe que no puede hacer mucho al respecto porque **no se conocen como amigos los dos tienen más confianza de faltarse al respeto**” [mujer, 12 años, epipragmática]

2. *Al ironizar se debe tomar en cuenta el contexto social donde aparece el comentario irónico:* los participantes distinguen la validez social que tiene el uso de la ironía de acuerdo con el contexto social en el que se da un enunciado irónico. Sobre todo identifican que en contextos laborales no es correcto utilizar la ironía pues reconocen esta situación como un ambiente en el que se requiere formalidad. Ejemplos:

“No se vale porque se acaban de conocer. Además **es un trabajo. Entonces debería ser más amable.**” [mujer, 12 años, epipragmática]

“Aquí sí está mal porque se acaban de conocer y aparte **es un trabajo, es algo serio**” [mujer, 15 años, epipragmática]

“No se vale. Si es como entre amigos entenderías más pero aquí **es trabajo y no está padre llevarse así**” [hombre, 15 años, epipragmática]

Al respecto de los ejemplos anteriores, es importante resaltar que ninguna de las respuestas, en las que los participantes de ambos grupos etarios identificaron esta regla social, fue expresada mediante una reflexión metapragmática.

3. *Al ironizar se debe tomar en cuenta la relación jerárquica entre el ironista y su víctima:* los adolescentes reconocen la posible jerarquía que puede existir entre el ironista y su víctima y mencionan que en las situaciones donde el ironista tiene una posición mayor a la de la víctima la ironía resulta más ofensiva. Ejemplos:

“No se vale (usar la ironía) **porque va a ser su jefe.** Entonces deben mantener una relación buena” [hombre, 12 años, epipragmática]

“No se vale **porque es su jefe**” [mujer, 15 años, epipragmática]

“No es válido porque lo está denigrando y es una relación empleador y empleado y, no sé, por ejemplo, si yo contrato a alguien para que haga algo y lo hace mal lo puedo correr o le puedo decir que lo haga mejor la siguiente vez. Pero no se vale insultarlo” [hombre, 15 años, metapragmática]

Las respuestas en las que los participantes de 12 años identificaron esta regla social fueron expresadas únicamente mediante reflexiones epipragmáticas, mientras que los participantes de 15 sí lograron hacer reflexiones metapragmáticas para expresar dicha regla social.

4. *Tanto para interpretar la ironía como para ironizar es necesario considerar la intención del ironista:* los participantes enfatizan en que el uso de la ironía puede ser socialmente válido o no dependiendo de la intención del ironista.

Ejemplos:

“Se lo dice en tono de juego **para que le haga caso**” [mujer, 12 años, epipragmática]

“Sólo una persona enojada le habla así a otra persona **para que se sepa que está enojada**” [hombre, 12 años, metapragmática]

“**Cuando estás bromeando** sí se vale” [hombre, 15 años, metapragmática]

“Cuando **es un juego** y no importa lo que digas o estás seguro que la persona no se va a ofender” [hombre, 15 años, metapragmática]

5. *Al producir e interpretar la ironía es importante si ésta se da en privado o frente a otros:* las respuestas de los adolescentes enfatizan en que cambia la función que puede tener la ironía dependiendo de si se trata de una situación comunicativa privada o no. Ejemplo:

“No es válido porque está **enfrente de sus amigos** y eso lo hace más mala onda y se lo dice frente a ellos para burlarse” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Porque al decirle lo de desafinar, que fue lo que ella hizo mal, y al decirlo también **enfrente de su grupo de amigos** está diciendo “no sólo yo lo tengo que saber sino todo el mundo tiene que saber que tú lo hiciste mal y que por eso perdimos” [mujer, 15 años, epipragmática]

“Porque fue sarcasmo y **se lo dijo enfrente de un grupo de amigos** para hacerlos reír” [hombre, 15 años, epipragmático]

“Se vale si estás entre amigos y solo porque **si estás con alguien más pues sí lo estás humillando enfrente de la otra persona**” [hombre, 15 años, metapragmática] [hombre, 15 años metapragmática]

Es importante hacer notar que esta regla únicamente fue identificada mediante una reflexión metapragmática por un solo participante de 15 años, mientras que el resto de los participantes, tanto de 12 como de 15 años, sólo fueron capaces de identificar dicha regla mediante reflexiones epipragmáticas.

Ante esto, se puede decir que los participantes de ambos grupos etarios logran atribuir funciones a la ironía verbal en relación con las reglas sociales que conocen y establecen como necesarias para su uso e interpretación. Para realizar esto, es necesario que los participantes consideren a todos los participantes involucrados en una situación comunicativa y que, además, logren generalizar el propósito del uso de la ironía a diversas situaciones comunicativas.

El conjunto de reglas que se identificaron gracias a las respuestas de los participantes resulta de gran relevancia para los estudios de desarrollo pragmático e ironía verbal, pues a nuestro saber no se habían reportado reglas sociales específicas que sirvieran como base para interpretar la ironía. Nuestros datos muestran que el conocimiento social es un aspecto importante para la interpretación de la función de la ironía que los adolescentes comienzan a tomar en consideración. Además, señalan que la capacidad para explicitar dichas normas sociales nos permite ser hablantes más competentes en diversas situaciones comunicativas.

En resumen, se puede decir que como conclusión de este trabajo de investigación, hay funciones más complejas de identificar que otras para los adolescentes de 12 y 15 años. De la misma manera, se puede decir que es un ejercicio complejo establecer de forma explícita las reglas pragmáticas que están en juego en una situación comunicativa en la que se da un enunciado irónico, pues intervienen las reglas sociales entre participantes, las reglas sociales para usar la ironía, las habilidades sociales y los conocimientos metalingüísticos y

metapragmáticos necesarios para reflexionar sobre un enunciado irónico y su uso. Esta aportación resulta importante tanto para el estudio de la interpretación de la ironía verbal como para los estudios de desarrollo metapragmático.

En futuras investigaciones sería importante realizar estudios similares con adolescentes mayores de 15 años y adultos jóvenes a fin de identificar si surgen nuevas reglas sociales en las que los individuos se basan para determinar la función de la ironía verbal. Así mismo, sería necesario que, para encontrar una correlación entre la capacidad de atribuir estados mentales y la reflexión sobre la función de la ironía, se aumentara la cantidad de población estudiada con la finalidad de contar con datos suficientes para realizar un análisis estadístico más confiable.

Por último, es necesario mencionar que los resultados de esta investigación permitieron encontrar información valiosa sobre el desarrollo de uno de los aspectos más importantes del metalenguaje: la metapragmática. Al mismo tiempo, este estudio reveló información nueva sobre las funciones que los adolescentes son capaces de atribuir a la ironía verbal y en qué se basan para hacerlo. Por lo tanto, es satisfactorio reconocer que hoy nos encontramos un paso más cerca de la comprensión de fenómenos tan controversiales del desarrollo lingüístico tardío como lo son la reflexión metapragmática y la interpretación de la ironía verbal.

Referencias bibliográficas

Adams, C., Lockton, E., & Collins, C. (2017). Metapragmatic explicitation and social attribution in social communication disorder and developmental language disorder: a comparative study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 604-618.

American Educational Research Association. (2011). Code of Ethics. Recuperado de: http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf.

Andrews, J., Rosenblatt, E., Malkus, U., Gardner, H., Winner, E. (1986). Children's abilities to distinguish metaphoric and ironic utterances from mistakes and lies. *Communication & Cognition*, 19, 3. 281-298.

Angeleri, R. & Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: a study with 3 to 6 years old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68(2), 133-146.

Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de "ceguera de la mente". *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Lawson, J., Griffin, R. & Hill, J. (2009). *The exact mind: empathizing and systemizing in autism spectrum conditions*. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp.167-187). Singapur: Blackwell.

Baroni, M. & Axia, G. (1989). Children's meta-pragmatic abilities and the identification of polite and impolite requests. *First Language*, 9, 285-297.

Berko, J. & Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson

Berman, R. (2004). *Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition*. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-16). Philadelphia: John Benjamins.

Bosco, F., Tirassa, M., Gabbatore, I. (2018). Why pragmatics and Theory of Mind do not (completely) overlap. *Frontiers in Psychology* 9, 1-7.

Climie, E. & Pexman, P, (2008). Eye gaze provides a window on children's understanding of verbal irony. *Journal of Cognition and Development*, 9(3), 257-285.

Collins, A. (2013). *Metapragmatic awareness in children with typical language development, pragmatic language impairment and specific language impairment* (Tesis doctoral). University of Manchester, Reino Unido.

- Colston, H. (2017) *Irony and sarcasm*. En S. Attardo (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Humor* (pp. 234-249). New York: Routledge.
- Crespo-Allende, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 179-209.
- Crespo-Allende, N. & Alfaro-Faccio, P. (2010). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar. *Universitas Psychologica*, 9(1), 229-240.
- Crespo-Allende, N., Benítez, R. & Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos*, 43(73), 179-209.
- De Villiers, J. (2007). *The interface of language and Theory of Mind*. *Lingua* (117). 1858-1878.
- Dews, S., Kaplan, J. & Winner, E. (1995). Why not say it directly? The social functions of irony, *Discourse Processes*, 19 (3), 347-367.
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E. Hunt, M., Lim, K., McGovern, A., Qualter, A. & Smarsh, B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development* 96, 67, 3071-3085.
- Díaz, L. (2018). *Actividad eléctrica cerebral en el procesamiento de enunciados irónicos en adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Dos Santos, T. (2016). Habilidade metalinguística pragmática em crianças em idade escolar. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, 9. 114-125.
- Fernández, G. (2018). *Decir sin decir: Implicatura convencional y expresiones que la generan en español*. Ciudad de México: El Colegio de México
- Filippova, E. (2005). *Development of advance social reasoning: contribution of theory of mind and language to irony understanding* (Tesis doctoral). University of Toronto, Canada.
- Filippova, E., & Astington, J. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 9, 126-138.
- Filippova, E. & Astington, J. (2010). Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony. *Child Development*, 3, 913-928.

- Filippova, E. (2014a). *Irony production and comprehension*. En. D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 261-278). Philadelphia: John Benjamins.
- Filippova, E. (2014b). Developing appreciation of irony in Canadian and Czech discourse. *Journal of Pragmatics*, 74, 209-223.
- Flavell, J. (2004). *Theory-of-Mind development: retrospect and prospect*. *Merryl-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Flavell, J. (2004). *Theory-of-Mind development: retrospect and prospect*. *Merryl-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Giora, R. & Attardo, S. (2014). Irony. En S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (pp. 397-402). London: SAGE.
- Glenwright, M. & Pexman, P. (2010). Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony. *Journal of Child Language*, 37(2), 429-451.
- Gombert, J. E. (1987). Are young children's speech adaptations conscious or automatic? A short theoretical note. *International Journal of Psychology*, 22, 375-382.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *J Autism Devel Disord* 24, 129-154.
- Harris, M. & Pexman, P. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36(3), 147-165.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K. (2011). *El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de los adolescentes de dos entornos diferentes*. En K. Hess, S. A. Vernon, G. Calderón y M. Alvarado (Coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-218). México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Hess, K., Fernández, G. y De León, A. (2017). Algunas exploraciones en torno a la reflexión metalingüística sobre la ironía verbal en los años escolares. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66, 9-39.
- Hess, K., Fernández, G. y Olgún, A. (2018). Desarrollo de la reflexión metalingüística sobre diferentes enunciados irónicos, *Signos Lingüísticos*, 28.

- Hoff, E. (2014). *Language Development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kalbermatten, M. I. (2010). Humor in verbal irony. En D. Koike & L. Rodríguez-Alfano (Eds.), *Dialogue in Spanish* (pp. 69-87). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Kowatch, K. Whalen, J. & Pexman, P. (2013). Irony comprehension in action: A new test of processing for verbal irony. *Discourse Processes*, 50(5). 301-315.
- Loukusa, S. & Leinonen, E. (2008). Development of comprehension of ironic utterances in 3-to 9-year-old Finnish-speaking children. *Psychology of Language and Communication*, 12(1), 55-69.
- Massaro, D., Valle, Marchetti, A. (2013). Irony and second-order false belief in children: What changes when mothers rather than siblings speak? *European Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301-317.
- Massaro, D., Valle, A. & Marchetti, A. (2014). Do social norms, false belief understanding, and metacognitive vocabulary influence irony comprehension? A study of five- and seven-year-old children. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, (3). 292-304.
- Meworth-Buist, T. & Nilsen, E. (2013). What are you really saying? Associations between shyness and verbal irony comprehension. *Infant and Child Development*, 22, 180-197.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15. 142–154.
- Miller, S. (2009). *Theory of Mind: Beyond the Preschool Years*. New York: Psychology Press.
- Nilsen, E. Glenwright, M. & Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12, (03). 374-409.
- Nippold, M. (2004). Research on later language development. En R. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Philadelphia: John Benjamins.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin, TX: ProEd.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Pexman, P., Glenwright, M., Krol, A. & James, T. (2005). An acquired taste: children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*. 40(3), 259-288.

- Pexman, P., Glenwright, M., Hala, S., Kowbel, S. & Jungen, S. (2006). Children's use of trait information in understanding verbal irony. *Metaphor and Symbol* 21(9), 39-60.
- Pexman, P. & Glenwright, M. (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of neurolinguistics* 20. 178-196.
- Pexman, P., Whalen, J. y Green, J. (2010). Understanding verbal irony: clues from interpretation of direct and indirect ironic Remarks. *Discourse Processes*, 47 (3), 237-261.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Ruiz-Gurillo, L. (2016). *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Schwoebel, J., Dews, S., Winner, E. & Srinivas, K. (2000). Obligatory processing of the literal meaning of ironic utterances: further evidence. *Metaphor & Symbol*, 15(1&2), 47-61.
- Szücs, M. & Babarczy, A. (2017). The role of Theory of Mind, grammatical competence and metapragmatic awareness in irony comprehension. En S. Assimakopoulos (Ed.), *Pragmatics at its Interfaces* (pp. 129-147). Berlin: DeGruyter.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 9-16). Philadelphia: John Benjamins.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Londres: Harvard University Press.
- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10(4), 439-456.
- Wellman, H. (2009). Understanding the psychological world: developing a Theory of Mind. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp.167-187). Singapur: Blackwell.
- Winner, E. & Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: understanding the speaker's second -order intentions. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 257-270.
- Yus, F. (2000). On reaching the intended ironic interpretation. *International Journal of Communication*, 10, 27-78.

Yus, F. (2009). Saturación contextual en la comprensión de la ironía. En L. Ruiz & X. Padilla (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía* (pp.309-331). Frankfurt: Peter Lang.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

APÉNDICE 1: Instrumento de Tamizaje

INSTRUMENTO DE TAMIZAJE (Retomado de Díaz, 2018)

Nombre completo: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Grado: _____ Grupo: _____

Lee con atención las siguientes historias. Para cada historia marca la respuesta que para ti sea la más correcta. Sólo puedes marcar una respuesta para cada historia.

1) En el recreo los alumnos de quinto juegan quemados. Joel quiere jugar y le pregunta a Elena si lo junta en su equipo. Joel quema al último jugador del otro equipo. Entonces Elena le dice:

-Qué buen tiro lanzaste.

¿Por qué crees que Elena dijo “Qué buen tiro lanzaste”?

- a) Porque piensa que Joel lanzó un mal tiro.
- b) Para que Joel piense que lanzó un buen tiro.
- c) Porque piensa que Joel es buen jugador.
- d) Porque piensa que Joel lanzó un buen tiro.

2) Es la final del torneo de futbol. A Juan le cometen una falta. Juan elige a Pedro para que tire el penalti. Cuando Pedro tira el penalti lo falla. Entonces Juan le dice:

-Metiste un muy buen gol.

¿Por qué crees que Juan dijo “Metiste un muy buen gol”?

- a) Porque Pedro falló el gol.
- b) Porque piensa que Pedro es buen jugador de futbol.
- c) Porque piensa que Pedro metió el gol.
- d) Para que Pedro piense que metió un buen gol.

3) Jorge y Sofía se quedan de ver afuera del teatro para ver una obra. Sofía llega 15 minutos antes y compra los boletos. Cuando llega Jorge le dice:

-Qué puntual llegaste.

¿Por qué crees que Jorge dijo “Qué puntual llegaste”?

- a) Porque piensa que Sofía fue puntual.
- b) Para que Sofía piense que llegó puntual.
- c) Porque piensa que Sofía es una persona puntual.
- d) Porque piensa que Sofía llegó muy tarde.

4) La mamá de Renata le mandó pizza de lunch a la escuela. Renata le platica a sus compañeras. Cuando Renata va a morder la pizza se da cuenta de que está podrida. Su amiga María huele la pizza podrida y dice:

-Qué deliciosa pizza te mandaron.

¿Por qué crees que María dijo “Qué deliciosa pizza te mandaron”?

- a) Porque piensa que a Renata le mandaron una pizza deliciosa.
- b) Porque piensa que Renata es suertuda porque siempre le mandan pizza deliciosa.
- c) Porque piensa que a Renata le mandaron una pizza asquerosa.
- d) Para que Renata piense que le mandaron una pizza deliciosa.

5) Saúl y Ramón son equipo y participan por el primer lugar en una carrera de relevos. Cuando están a punto de llegar a la meta Saúl adelanta a todos los corredores y ganan. Entonces Ramón le dice:

-Qué rápido corriste.

¿Por qué crees que Ramón dijo “Qué rápido corriste”?

- a) Porque piensa que Saúl corrió muy rápido.
- b) Porque piensa que Saúl corrió muy lento.
- c) Para que Pablo piense que corrió muy rápido.
- d) Porque piensa que Saúl es muy buen corredor.

6) Norma y Lucía están haciendo una maqueta en la clase de ciencias. Cuando están por terminarla, Norma tira la maqueta al suelo y ésta se estropea. Lucía dice:

-Qué hermosa dejaste la maqueta.

¿Por qué crees que Lucía dijo “Qué hermosa dejaste la maqueta”?

- a) Porque piensa que Norma dejó hermosa la maqueta.
- b) Porque piensa que Norma dejó fea la maqueta.
- c) Porque piensa que Norma es buena cuidando maquetas.
- d) Para que Norma piense que dejó hermosa la maqueta.

7) Carolina y Sandra están en el mismo equipo para el concurso de poesía. Sandra pasa al frente, se le olvida el poema y pierden. Cuando regresa a su lugar, Carolina le dice:

-Te salió muy bien el poema.

¿Por qué crees que Carolina dijo “Te salió muy bien el poema”?

- a) Porque piensa que Sandra es muy buena para decir poemas.
- b) Para que Sandra piense que dijo muy bien el poema.
- c) Porque piensa que a Sandra le salió muy mal el poema.
- d) Porque piensa que a Sandra le salió muy bien el poema.

8) Regina y Luis son del mismo equipo de básquetbol. Durante el partido Regina anota todos los tiros que lanza y el equipo gana. Al finalizar el partido Luis le dice:

-Anotaste excelentes canastas.

¿Por qué crees que Luis dijo “Anotaste excelentes canastas”?

- a) Porque piensa que Regina anotó excelentes canastas.
- b) Para que Regina piense que anotó excelentes canastas.
- c) Porque piensa que Regina es muy buena jugadora de básquetbol.
- d) Porque piensa que Regina anotó muy malas canastas.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

APÉNDICE 2: Instrumento de Ironía

	Sin espectadores/público		Con espectadores/público	
	Ofrecimiento	Agradecimiento	Ofrecimiento	Agradecimiento
Cercanos	<p>1</p> <p>Mariana y Alfonso son amigos desde la infancia. Se inscriben en un concurso de canto. El día del concurso Mariana desafina y los descalifican. Cuando todos se van Alfonso le dice a Mariana: -¿Quieres volver a desafinar en nuestra canción la próxima semana que hay otro concurso?</p>	<p>1</p> <p>Mariana y Alfonso son amigos desde la infancia. Se inscriben en un concurso de canto. El día del concurso Mariana desafina y los descalifican. Cuando todos se van Alfonso le dice a Mariana: -Gracias por desafinar en nuestra canción.</p>	<p>1</p> <p>Mariana y Alfonso son amigos desde la infancia. Se inscriben en un concurso de canto. El día del concurso Mariana desafina y los descalifican. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Alfonso, él le dice a Mariana: -¿Quieres volver a desafinar en nuestra canción la próxima semana que hay otro concurso?</p>	<p>1</p> <p>Mariana y Alfonso son amigos desde la infancia. Se inscriben en un concurso de canto. El día del concurso Mariana desafina y los descalifican. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Alfonso, él le dice a Mariana: -Gracias por desafinar en nuestra canción.</p>
	<p>2</p> <p>Lucía y Fernanda son muy amigas y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Cuando todos se van, Fernanda le dice a Lucía: - ¿Quieres volver a llegar tarde mañana para que nos vuelvan a regañar?</p>	<p>2</p> <p>Lucía y Fernanda son muy amigas y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Cuando todos se van, Fernanda le dice a Lucía: - Gracias por llegar tarde y hacer que nos regañaran.</p>	<p>2</p> <p>Lucía y Fernanda son muy amigas y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigas de Fernanda, ella le dice a Lucía: - ¿Quieres volver a llegar tarde mañana para que</p>	<p>2</p> <p>Lucía y Fernanda son muy amigas y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigas de Fernanda, ella le dice a Lucía: - Gracias por llegar tarde y hacer que nos regañaran.</p>

			nos vuelvan a regañar?		
3	Alberto y Melissa son hermanos y deciden ir juntos a una fiesta. Alberto dice que sabe cómo llegar por un atajo. En el camino toman el atajo y se pierden. Llegan muy tarde a la fiesta. Antes de entrar Melissa le dice a Alberto: -¿Quieres que la próxima vez volvamos a tomar tu atajo para volver a llegar tarde?	3	Alberto y Melissa son hermanos y deciden ir a una fiesta. Alberto dice que sabe cómo llegar por un atajo. En el camino toman el atajo y se pierden. Llegan muy tarde a la fiesta. Antes de entrar Melissa le dice a Alberto: -Gracias por hacernos tomar tu atajo para llegar tarde.	3	Alberto y Melissa son hermanos y deciden ir juntos a una fiesta. Alberto dice que sabe cómo llegar por un atajo. En el camino toman el atajo y se pierden. Llegan muy tarde a la fiesta. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Melissa , ella le dice a Alberto: -Gracias por hacernos tomar tu atajo para llegar tarde.
4	Manuel y Karla trabajan juntos desde hace cinco años y deciden preparar tacos para la noche mexicana. A Manuel le toca llevar las tortillas. El día de la noche mexicana Manuel lleva tortillas viejas y la gente se queja. Cuando todos se van Karla le dice a Manuel: - ¿Quieres volver a traer tortillas viejas la próxima fiesta?	4	Manuel y Karla trabajan juntos desde hace cinco años y deciden preparar tacos para la noche mexicana. A Manuel le toca llevar las tortillas. El día de la noche mexicana Manuel lleva tortillas viejas y la gente se queja. Cuando todos se van Karla le dice a Manuel: -Gracias por traer tortillas viejas a la fiesta.	4	Manuel y Karla trabajan juntos desde hace cinco años y deciden preparar tacos para la noche mexicana. A Manuel le toca llevar las tortillas. El día de la noche mexicana Manuel lleva tortillas viejas y la gente se queja. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Karla , ella dice a Manuel: -Gracias por traer tortillas viejas a la fiesta.

			viejas la próxima fiesta?	
5 Vanessa y Jessica son hermanas y deben limpiar su cuarto para que su mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Jessica entra al cuarto, ve que Vanessa dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Cuando están solas Jessica le dice a Vanessa: -¿Quieres volver a dejar tirado tu lado la próxima vez que queramos ir de fiesta?	5 Vanessa y Jessica son hermanas y deben limpiar su cuarto para que su mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Jessica entra al cuarto, ve que Vanessa dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Cuando están solas Jessica le dice a Vanessa: - Gracias por dejar tirado tu lado.	5 Vanessa y Jessica son hermanas y deben limpiar su cuarto para que su mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Jessica entra al cuarto, ve que Vanessa dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Más tarde, cuando están frente a sus primos , Jessica le dice a Vanessa: -¿Quieres volver a dejar tirado tu lado la próxima vez que queramos ir de fiesta?	5 Vanessa y Jessica son hermanas y deben limpiar su cuarto para que su mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Jessica entra al cuarto, ve que Vanessa dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Más tarde, cuando están frente a sus primos , Jessica le dice a Vanessa: - Gracias por dejar tirado tu lado.	
6 Sara y Andrés son amigos y en la escuela la maestra les pide que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Antes de entrar al salón Andrés le dice a Sara: - ¿Quieres volver a dejarme cargar las mesas a mí	6 Sara y Andrés son amigos y en la escuela la maestra les pide que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Antes de entrar al salón Andrés le dice a Sara: - Gracias por dejarme cargar las mesas solo.	6 Sara y Andrés son amigos y en la escuela la maestra les pide que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Andrés, él le dice a Sara: - ¿Quieres volver a dejarme cargar las mesas a mí solo	6 Sara y Andrés son amigos y en la escuela la maestra les pide que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Andrés, él le dice a Sara: - Gracias por dejarme cargar las mesas solo.	

	solo mañana que la maestra nos pida que le ayudemos?		mañana que le maestra nos pida que le ayudemos?	
	7 Andrés y Roberto le quieren preparar un pastel a su mamá . Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Estando solos Roberto le dice a Andrés: -¿Quieres hacer otro pastel la próxima semana para que olvides echarle el azúcar otra vez?	7 Andrés y Roberto le quieren preparar un pastel a su mamá . Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Estando solos Roberto le dice a Andrés: -Gracias por olvidar echarle azúcar al pastel.	7 Andrés y Roberto le quieren preparar un pastel a su mamá. Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Roberto, frente a sus primos , le dice a Andrés: -¿Quieres hacer otro pastel la próxima semana para que olvides echarle el azúcar otra vez?	7 Andrés y Roberto le quieren preparar un pastel a su mamá. Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Roberto, frente a sus primos , le dice a Andrés: -Gracias por olvidar echarle azúcar al pastel.
	8 Joaquín y Luis trabajan en una cafetería desde hace 10 años y se llevan muy bien . Luis le pide a Joaquín que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Luis se acerca a Joaquín y le susurra al oído: -¿Quieres también olvidar el café que pidió la otra mesa?	8 Joaquín y Luis trabajan en una cafetería desde hace 10 años y se llevan muy bien . Luis le pide a Joaquín que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Luis se acerca a Joaquín y le susurra al oído: -Gracias por olvidar llevar el café.	8 Joaquín y Luis trabajan en una cafetería desde hace 10 años y se llevan muy bien . Luis le pide a Joaquín que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Luis , él le dice a Joaquín: -¿Quieres también olvidar el café que pidió la otra mesa?	8 Joaquín y Luis trabajan en una cafetería desde hace 10 años y se llevan muy bien . Luis le pide a Joaquín que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Luis , él le dice a Joaquín: -Gracias por olvidar llevar el café.
Lejanos	1 Mariana y Alfonso se	1 Mariana y Alfonso se acaban de	1 Mariana y Alfonso se acaban de	1 Mariana y Alfonso se acaban de

	<p>acaban de conocer y deben participar juntos en un concurso de canto. En el concurso Mariana desafina y los descalifican. Cuando todos se van Alfonso le dice a Mariana: -¿Quieres volver a desafinar en nuestra canción la próxima semana que hay otro concurso?</p>	<p>conocer y deben participar juntos en un concurso de canto. El día del concurso Mariana desafina y los descalifican. Cuando todos se van Alfonso le dice a Mariana: -Gracias por desafinar en nuestra canción.</p>	<p>conocer y deben participar juntos en un concurso de canto. En el concurso Mariana desafina y los descalifican. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Alfonso, él le dice a Mariana: -¿Quieres volver a desafinar en nuestra canción la próxima semana que hay otro concurso?</p>	<p>conocer y deben participar en un concurso de canto. El día del concurso Mariana desafina y los descalifican. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Alfonso, él le dice a Mariana: -Gracias por desafinar en nuestra canción.</p>
2	<p>Lucía y Fernanda se acaban de conocer y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Cuando todos se van, Fernanda le dice a Lucía: - ¿Quieres volver a llegar tarde mañana para que nos vuelvan a regañar?</p>	<p>2 Lucía y Fernanda se acaban de conocer y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Cuando todos se van, Fernanda le dice a Lucía: - Gracias por llegar tarde y hacer que nos regañaran.</p>	<p>2 Lucía y Fernanda se acaban de conocer y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigas de Fernanda, ella dice a Lucía: - ¿Quieres volver a llegar tarde mañana para que nos vuelvan a regañar?</p>	<p>2 Lucía y Fernanda se acaban de conocer y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigas de Fernanda, ella dice a Lucía: - Gracias por llegar tarde y hacer que nos regañaran.</p>
3	<p>Alberto y Melissa se acaban de conocer. Alberto invita a Melissa a</p>	<p>3 Alberto y Melissa se acaban de conocer. Alberto invita a Melissa a</p>	<p>3 Alberto y Melissa se acaban de conocer. Alberto invita a Melissa a</p>	<p>3 Alberto y Melissa se acaban de conocer. Alberto invita a Melissa a una fiesta.</p>

<p>una fiesta. Alberto dice que sabe cómo llegar por un atajo. En el camino toman el atajo y se pierden. Llegan muy tarde a la fiesta. Antes de entrar Melissa le dice a Alberto: -¿Quieres que la próxima vez volvamos a tomar tu atajo para llegar tarde?</p>	<p>una fiesta. Alberto dice que sabe cómo llegar por un atajo. En el camino toman el atajo y se pierden. Llegan muy tarde a la fiesta. Antes de entrar Melissa le dice a Alberto: -Gracias por hacernos tomar tu atajo para llegar tarde.</p>	<p>una fiesta. Alberto dice que sabe cómo llegar por un atajo. En el camino toman el atajo y se pierden. Llegan muy tarde a la fiesta. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Melissa, ella le dice a Alberto: -¿Quieres que la próxima vez volvamos a tomar tu atajo para llegar tarde?</p>	<p>Alberto dice que sabe cómo llegar por un atajo. En el camino toman el atajo y se pierden. Más tarde, cuando están frente al grupo de amigos de Melissa, ella le dice a Alberto: -Gracias por hacernos tomar tu atajo para llegar tarde.</p>
<p>4 Manuel y Karla se acaban de conocer y deben preparar tacos para la noche mexicana. A Manuel le toca llevar tortillas. El día de la noche mexicana Manuel lleva tortillas viejas y la gente se queja. Cuando todos se van Karla le dice a Manuel: - ¿Quieres volver a traer tortillas viejas la próxima fiesta?</p>	<p>4 Manuel y Karla se acaban de conocer y deben preparar tacos para la noche mexicana. A Manuel le toca llevar tortillas. El día de la noche mexicana Manuel lleva tortillas viejas y la gente se queja. Cuando todos se van Karla le dice a Manuel: -Gracias por traer tortillas viejas a la fiesta.</p>	<p>4 Manuel y Karla se acaban de conocer y deben preparar tacos para la noche mexicana. A Manuel le toca llevar tortillas. El día de la noche mexicana Manuel lleva tortillas viejas y la gente se queja. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Karla, ella le dice a Manuel: - ¿Quieres volver a traer tortillas viejas la próxima fiesta?</p>	<p>4 Manuel y Karla se acaban de conocer y deben preparar tacos para la noche mexicana. A Manuel le toca llevar tortillas. El día de la noche mexicana Manuel lleva tortillas viejas. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Karla, ella le dice a Manuel: -Gracias por traer tortillas viejas a la fiesta.</p>
<p>5 Jessica es la nueva estudiante de intercambio que vive con Vanessa</p>	<p>5 Jessica es la nueva estudiante de intercambio que vive con Vanessa y su familia. Ellas</p>	<p>5 Jessica es la nueva estudiante de intercambio que vive con Vanessa y su</p>	<p>5 Jessica es la nueva estudiante de intercambio que vive con Vanessa y su familia. Ellas</p>

<p>y su familia. Ellas deben limpiar su cuarto para que la mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Vanessa entra al cuarto, ve que Jessica dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Cuando están solas Vanessa le dice a Jessica: -¿Quieres volver a dejar tirado tu lado la próxima vez que queramos ir de fiesta?</p>	<p>deben limpiar su cuarto para que la mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Vanessa entra al cuarto, ve que Jessica dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Cuando están solas Vanessa le dice a Jessica: -Gracias por dejar tirado tu lado.</p>	<p>familia. Ellas deben limpiar su cuarto para que la mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Vanessa entra al cuarto, ve que Jessica dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Más tarde, cuando están frente a los primos de Vanessa, ella le dice a Jessica: -¿Quieres volver a dejar tirado tu lado la próxima vez que queramos ir de fiesta?</p>	<p>deben limpiar su cuarto para que la mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Vanessa entra al cuarto, ve que Jessica dejó tirado su lado del cuarto y la mamá no las deja ir a la fiesta. Más tarde, cuando están frente a los primos de Vanessa, ella le dice a Jessica: -Gracias por dejar tirado tu lado.</p>
<p>6 En la escuela la maestra les pide a Sara, la niña nueva, y a Andrés que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Antes de entrar al salón Andrés le dice a Sara: - ¿Quieres volver a dejarme cargar las mesas a mí solo mañana que la maestra nos</p>	<p>6 En la escuela la maestra les pide a Sara, la niña nueva y a Andrés que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Antes de entrar al salón Andrés le dice a Sara: - Gracias por dejarme cargar las mesas solo.</p>	<p>6 En la escuela la maestra les pide a Sara, la niña nueva, y a Andrés que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Andrés, él le dice a Sara: - ¿Quieres volver a dejarme cargar las mesas a mí solo mañana que la maestra nos pida que le ayudemos?</p>	<p>6 En la escuela la maestra les pide a Sara, la niña nueva y a Andrés que lleven unas mesas al salón de enfrente. Sara se entretiene y deja que Andrés cargue las mesas solo. Se tardan mucho y la maestra los regaña. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Andrés, él le dice a Sara: - Gracias por dejarme cargar las mesas solo.</p>

	pida que le ayudemos?			
	Andrés y Roberto se acaban de conocer en una clase de cocina. Deben hacer un pastel. Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Estando solos Roberto le dice a Andrés: -¿Quieres hacer otro pastel la próxima semana para que olvides echarle el azúcar otra vez?	Andrés y Roberto se acaban de conocer en una clase de cocina. Deben hacer un pastel. Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Estando solos Roberto le dice a Andrés: -Gracias por olvidar echarle azúcar al pastel.	Andrés y Roberto se acaban de conocer en una clase de cocina. Deben hacer un pastel. Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Roberto, frente a su grupo de amigos , le dice a Andrés: -¿Quieres hacer otro pastel la próxima semana para que olvides echarle el azúcar otra vez?	Andrés y Roberto se acaban de conocer en una clase de cocina. Deben hacer un pastel. Andrés olvida echarle azúcar a la mezcla y el pastel queda desabrido. Roberto, frente a su grupo de amigos , le dice a Andrés: -Gracias por olvidar echarle azúcar al pastel.
	8 Luis trabaja en una cafetería en donde acaban de contratar a Joaquín. Luis no conocía a Joaquín y le pide que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Luis se acerca a Joaquín y le susurra al oído: -¿Quieres también olvidar el café que pidió la otra mesa?	8 Luis trabaja en una cafetería en donde acaban de contratar a Joaquín. Luis le pide a Joaquín que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Luis se acerca a Joaquín y le susurra al oído: -Gracias por olvidar llevar el café.	8 Luis trabaja en una cafetería en donde acaban de contratar a Joaquín. Luis no conocía a Joaquín y le pide que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Luis , él le dice a Joaquín: -¿Quieres también olvidar el café que pidió la otra mesa?	8 Luis trabaja en una cafetería en donde acaban de contratar a Joaquín. Luis le pide a Joaquín que lleve un café a una mesa. Joaquín olvida llevar el café y los clientes de la mesa se quejan. Más tarde, cuando están frente a los amigos de Luis , él le dice a Joaquín: - Gracias por olvidar llevar el café.
No irónica	Daniela y Sara quieren hacer reír a su	Daniela y Sara quieren hacer reír a su hermano. Sara		

	<p>hermano. Sara dice que se sabe una historia graciosa. Sara la cuenta y su hermano se ríe mucho. Daniela dice: -Deberías contar más historias chistosas.</p>	<p>dice que se sabe una historia graciosa. Sara la cuenta y su hermano se ríe mucho. Daniela dice: -Gracias por contar una historia tan chistosa.</p>		
--	--	---	--	--

Dirección General de Bibliotecas UAQ

APÉNDICE 3: Adaptación *Strange Stories* (Happé, 1994)

Historia 1

Simón es un gran mentiroso. Su hermano Jaime sabe esto. Sabe que Simón nunca dice la verdad. Ayer Simón se robó el balón de fútbol de Jaime y Jaime sabe que Simón lo escondió en alguna parte, aunque no logra encontrarlo. Está muy enojado, así que va a hablar con Simón y le dice:

-¿Dónde está mi balón de fútbol? Lo debes haber escondido en el armario o debajo de tu cama, porque ya busqué en todos los otros lugares. ¿Dónde está? ¿En el armario o debajo de tu cama?

Simón le dice que el balón está debajo de su cama.

¿Por qué Jaime busca el balón de fútbol en el armario?

Historia 2

Durante una guerra, el ejército rojo captura a un soldado del ejército azul. Los del ejército rojo quieren que el soldado capturado les diga dónde están escondidos los tanques de su ejército. Ellos saben que pueden estar ya sea junto al mar o en las montañas. Saben que el prisionero no va a querer decirles dónde están los tanques y que probablemente les mentirá para poder salvar a su ejército. El prisionero es muy astuto y valiente y no dejará que los enemigos encuentren los tanques. Los tanques están en las montañas. Cuando el ejército rojo le pregunta al soldado dónde están los tanques él contesta: "Los tanques están en la montaña".

¿Es verdad lo que dijo el prisionero?

¿Por qué el prisionero dijo lo que dijo?

APÉNDICE 4: Guion de Preguntas

Mariana y Alfonso son amigos desde la infancia. Se inscriben en un concurso de canto. El día del concurso Mariana desafina y los descalifican. Cuando todos se van Alfonso le dice a Mariana:

“¿Quieres volver a desafinar en nuestra canción la próxima semana que hay otro concurso?”

1) ¿Qué quiso decir Alfonso cuando dijo esto (se señala la frase irónica).		<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo lo sabes?• ¿Qué te dio la pista para saberlo?• ¿Qué parte del texto te permite decir eso?
No comprende la ironía...	Comprende la ironía...	
2) ¿Por qué Alfonso le dijo eso a Mariana?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo lo sabes?• ¿Qué te dio la pista para saberlo?• ¿Qué parte del texto te permite decir eso?	
3) ¿Se lo podría haber dicho de otra manera? ¿Cómo?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo lo sabes?• ¿Qué te dio la pista para saberlo?	
4) Entonces, ¿por qué crees que Alfonso decidió decirselo así a Mariana y no de otra manera?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo lo sabes?• ¿Qué te dio la pista para saberlo?	
6) ¿Cómo sabe Alfonso que Mariana le va a entender lo que realmente le quiso decir?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo lo sabes?• ¿Qué te dio la pista para saberlo?• ¿Qué parte del texto te permite decir eso?	

APÉNDICE 5: Tipos de Reflexiones Metapragmáticas sobre la Ironía Verbal

Tipo de Respuesta	Descripción	ToM	Metalenguaje Fase Metapragmática	Significado (Grice)	Ejemplos
Tipo 1	El participante interpreta el enunciado irónico de manera literal	Primer orden/ Segundo orden	Epilenguaje Fase I	El participante no distingue entre el significado convencional de la expresión (significado literal de las palabras) y lo que el hablante quiso significar (significado irónico); interpreta el enunciado irónico como literal.	<i>Yo creo que Carolina le dijo eso a Pablo de verdad.</i>
Tipo 2	El participante interpreta el enunciado irónico como tal, pero no menciona ninguna característica prototípica de la ironía (función y discrepancia) para fundamentar su respuesta.	Segundo orden/ Tercer orden	Epilenguaje Fase II	El participante identifica la discrepancia entre el significado convencional de la expresión (significado literal de las palabras) y lo que el hablante quiso significar (significado irónico) pero no logra explicitar dicha discrepancia.	<i>No creo que Carolina le haya querido decir esto a Pablo, quería decirle que había tenido nervios.</i> <i>Carolina no le quiso decir eso a Pablo, se lo dijo para saber si estaba bien o no.</i>
Tipo 3	El participante interpreta el enunciado irónico como tal y su argumento se centra en la función perlocutiva de la ironía.	Segundo orden / Tercer orden	Epilenguaje Fase III	El participante identifica la discrepancia entre el significado convencional de la expresión (significado literal de las palabras) y lo que el hablante quiso significar (significado irónico) pero no logra explicitar dicha discrepancia,	<i>No se lo dijo en serio, [sino] sólo para molestarlo.</i> <i>Se lo dijo para burlarse de él.</i>

aunque sí explicita la función perlocutiva del enunciado irónico.

Tipo 4 El participante interpreta el enunciado irónico como tal, menciona la función comunicativa de la ironía y, además, señala que existe una discrepancia entre lo que se dice (palabras) y lo que realmente se quiere decir (intención). Explicita por qué el enunciado es irónico.

Tercer orden Metalenguaje Fase III

El participante identifica la discrepancia entre el significado convencional de la expresión (significado literal de las palabras) y lo que el hablante quiso significar (significado irónico) y logra explicitar dicha discrepancia. Además explicita la función perlocutiva de la ironía.

Lo dijo como lo contrario, en vez de agradecerle es como para hacerle notar su error

Tipo 5

Tercer orden Metalenguaje Fase IV

El niño identifica que la discrepancia entre el significado convencional de la expresión (significado literal de las palabras) y lo que el hablante quiso significar (significado irónico) reside en las condiciones del acto ilocutivo (explicita la regla pragmática del uso del acto ilocutivo en el enunciado irónico). Además explicita la función perlocutiva de la ironía.

No agradeces realmente a alguien por algo malo. No sería muy lógico que alguien preguntara algo tan obvio que ya sabe

APÉNDICE 6: Consentimiento Informado



Consentimiento informado

Yo _____, como responsable directo de los alumnos y alumnas de la Escuela _____ otorgo de manera voluntaria mi permiso para que los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria participen en un estudio sobre Desarrollo Lingüístico llevado a cabo por la alumna _____ de la Especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares y la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Se me ha informado sobre el estudio y han respondido mis dudas. Autorizo que los alumnos participen y que dicha participación será grabada en audio en el entendido de que:

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para la institución o para el alumno en caso de no aceptar la invitación.
- No se hará ningún gasto, ni se recibirá remuneración alguna por la colaboración en el estudio. No hay un beneficio directo para nosotros, sino que el propósito es proporcionar información sobre el Desarrollo Infantil.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos en el estudio y no se publicará ninguna información que pudiese identificar a los participantes.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.

Lugar y fecha

Nombre del participante

Alumno responsable del estudio:

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.