

Nivel de Interpretación de la Ironía y Desarrollo
Moral en Individuos de 9 y 15 años

Ana Karina Salinas García

2021



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Nivel de Interpretación de la Ironía y Desarrollo Moral en

Individuos de 9 y 15 años

Tesis

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

Presenta

Ana Karina Salinas García

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Querétaro, Qro., septiembre 2021



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

NIVEL DE INTERPRETACIÓN DE LA IRONÍA Y DESARROLLO MORAL EN
INDIVIDUOS DE 9 Y 15 AÑOS

Tesis

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

Presenta:

Ana Karina Salinas García

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Sinodales

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Gloria Nélida Avecilla Ramírez
Secretario

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Vocal

Dra. Adelina Velázquez Herrera
Suplente

Mtra. Lucero Díaz Calzada
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Septiembre, 2021
México

*Dedico esta investigación a todos los docentes
que buscan seguirse superando y formando
para dar lo mejor de sí a sus alumnos.*

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Resumen

Esta investigación se centra en la interpretación de la ironía verbal -la forma de lenguaje no literal más compleja de desarrollar que involucra identificar la discrepancia entre el significado literal de las palabras y la intención del hablante (Filippova, 2014; Kalbermatten, 2010)- y su relación con el desarrollo moral, ya que estudios previos sobre el desarrollo de la interpretación de la ironía han reportado que los niños y adolescentes tienden a proporcionar razonamientos morales cuando reflexionan sobre los enunciados irónicos (De León, 2015). A lo largo del tiempo han surgido diversas propuestas que explican el desarrollo del razonamiento moral. Entre ellas destacan la de Kohlberg (1992), quien propone seis niveles en el desarrollo del razonamiento moral, y la de Gilligan (1982), quien sugiere tres perspectivas que conforman una secuencia en el desarrollo moral.

El objetivo del estudio fue analizar tanto el nivel de interpretación de la ironía como el de desarrollo moral para encontrar diferencias debidas a la edad de los participantes y diferencias en el nivel de interpretación de la ironía debido al género de los participantes de un evento irónico. A su vez, mediante un análisis de los niveles de Teoría de la Mente, se buscó establecer si existía alguna relación entre la interpretación de la ironía y el nivel de desarrollo moral. Participaron en el estudio 18 niños de 9 años (10 mujeres), así como 19 adolescentes de 15 años (11 mujeres), quienes se enfrentaron a dos tareas diferentes dirigidas a medir la interpretación de la ironía (por medio de la reflexión metalingüística sobre cuatro historias irónicas) y el nivel de desarrollo moral (mediante la resolución de dilemas morales). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en los niveles de interpretación de la ironía y de desarrollo moral debidas a la edad, así como una diferencia en la interpretación de la ironía debido al género del ironista del evento irónico y una diferencia en relación con la resolución de dilemas morales debida al género de los interlocutores dentro del dilema. Adicionalmente se encontró que el nivel de Teoría de la Mente fue el elemento predictor tanto para desarrollo de la interpretación de la ironía como para desarrollo moral.

Palabras clave: *desarrollo lingüístico tardío, reflexión metalingüística, ironía verbal, desarrollo moral, Teoría de la Mente, género*

Abstract

The purpose of this study was to analyse the level of both ironic interpretation and moral development in order to find differences in the level of interpretation due to age of participants and the gender of the interlocutors of an ironic event. Likewise, through an analysis of the levels of Theory of Mind, the study aimed to establish a relationship between the interpretation of irony and the level of moral development. The participants were 18 children aged 9 (10 female, 8 male) and 19 adolescents aged 15 (11 female, 4 male), who faced two different tasks aimed at measuring their interpretation of irony (through metalinguistic reflection on four ironic stories) and their level of moral development (through solving moral dilemmas). Results show statistically significant differences by age in the levels of interpretation of irony and moral development, as well as differences related to the gender of the ironist in the ironic story and of the characters of the moral dilemma. Moreover, results show that the level of Theory of Mind was the predicting element for the development of both the interpretation of irony and level of morality.

This study analyses the interpretation of verbal irony and its relationship with moral development. Verbal irony is the most complex form of non-literal language to develop, as it involves the ability to identify discrepancies between the literal meaning of the words and the speaker's intention (Filippova, 2014; Kalbermatten, 2010). Previous studies on the development of ironic interpretation have reported that children and adolescents tend to make moral reasonings when reflecting on ironic sentences (De León, 2015). There are multiple proposals to explain the development of moral reasoning, among which two stand out: Kohlberg's (1992) six levels of moral reasoning development, and Gilligan's (1982) sequence of moral development, which is comprised by three perspectives.

Keywords: *later language development, metalinguistic reflection, verbal irony, moral development, Theory of Mind, gender*

Agradecimientos

Extiendo mi profundo agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme brindado la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado y de financiar la presente investigación con una beca.

De igual modo quiero agradecer a Dios, quien me ha permitido tener esta experiencia y me ha puesto los medios para poder realizarla.

A mi familia, quien siempre confió en mí, me brindó su apoyo, aliento y comprensión en especial durante estos años.

Agradezco a Francisco Govea, mi novio, quien creyó en mí, acompañó y apoyó en cada etapa de la investigación.

También mi más sincero agradecimiento a la Dra. Karina Hess, quien fue mi guía y consejera en estos años; agradezco su paciencia, sus enseñanzas y su acompañamiento para que esta investigación terminara siendo lo que es.

Y, finalmente, a todos los padres y madres de familia, niños y adolescentes que creyeron en esta investigación, la apoyaron y con su participación la hicieron posible.

ÍNDICE

Resumen	4
Abstract.....	5
Agradecimientos	6
Índice	7
Índice de Tablas.....	9
Índice de Figuras	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	18
Ironía	18
Definición de ironía.....	18
Elementos de la ironía verbal.....	20
Interpretación de la ironía verbal.....	23
Desarrollo Moral	25
Desarrollo moral y género	32
Estudios sobre el desarrollo moral y género	36
Teoría de la Mente.....	42
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA.....	48
Preguntas de Investigación	48
Hipótesis.....	48
Objetivos.....	49
Metodología.....	49
Participantes	49
Instrumentos	50
Pilotaje	53
Procedimiento	55
Comité de Bioética	56
Transcripción	56
Codificación.....	57

Codificación para el nivel de interpretación de la ironía	57
Codificación para las respuestas de género de las historias irónicas	58
Codificación para el nivel de ToM	59
Codificación para el nivel de desarrollo moral	60
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	63
Resultados Sobre la Interpretación de la Ironía	63
Interpretación de la ironía por grupo de edad.....	63
Interpretación de la ironía por género de los personajes de la historia	64
Resultados Sobre Teoría de la Mente	68
Resultados Sobre Desarrollo Moral.....	70
Resultados Sobre las Relaciones entre Interpretación de la Ironía, ToM y Desarrollo Moral	77
CAPÍTULO 4. Discusión	79
BIBLIOGRAFÍA.....	89
APÉNDICES	96
Apéndice A. Instrumento de Ironía	96
Apéndice B. Instrumento de <i>Strange Stories</i>	97
Apéndice C. Instrumento de Desarrollo Moral	98
Apéndice D. Consentimiento informado	99

Índice de Tablas

Tabla 1. Niveles de Desarrollo Moral y Convencional en Relación con los Niveles de Kohlberg	28
Tabla 2. Participantes de la investigación por grupo de edad y género	50
Tabla 3. Rol de género de ironista y víctima para las historias irónicas	51
Tabla 4. Contrabalanceo de los instrumentos.....	55
Tabla 5. Niveles de interpretación de los enunciados irónicos	57
Tabla 6. Codificación de las respuestas de género para los enunciados interpretados como irónicos.....	58
Tabla 7. Criterios para el puntaje del instrumento de Strange Stories	60
Tabla 8. Niveles de Desarrollo Moral basados en Kohlberg	60
Tabla 9. Niveles de Desarrollo Moral basados en Gilligan.....	62

Índice de Figuras

Figura 1. Cantidad promedio de aciertos en la interpretación de la ironía por grupo de edad	63
Figura 2. Cantidad promedio de aciertos en la interpretación de la ironía por género de los participantes la historia para toda la muestra	65
Figura 3. Frecuencia de los tipos de respuesta en relación con el género de los participantes de un evento irónico comparados por edad	66
Figura 4. Puntaje promedio para el nivel de ToM, por grupo de edad	68
Figura 5. Puntaje promedio para el nivel de ToM por género	69
Figura 6. Puntaje promedio para el nivel de desarrollo moral total (Niveles de Kohlberg y Gilligan) por grupo de edad	70
Figura 7. Puntaje promedio para el nivel de desarrollo moral por grupo de edad según los niveles propuestos por Kohlberg	71
Figura 8. Puntaje promedio para el nivel de desarrollo moral por grupo de edad según los niveles propuestos por Gilligan.....	72
Figura 9. Puntaje promedio de las mujeres de ambas edades para el nivel de desarrollo moral con respecto al tipo de dilema.....	73
Figura 10. Puntaje promedio de los hombres de ambas edades para el nivel de desarrollo moral con respecto al tipo de dilema.....	74
Figura 11. Puntaje promedio de los participantes hombres y mujeres de ambas edades para el nivel de desarrollo moral propuesto por Kohlberg con respecto al tipo de dilema.....	75
Figura 12. Puntaje promedio de los participantes hombres como mujeres de ambas edades para el nivel de desarrollo moral propuesto por Gilligan con respecto al tipo de dilema	76

Introducción

Durante los años escolares el lenguaje tiene cambios muy relevantes; entre otras causas, porque se desarrolla la capacidad para pensar sobre el lenguaje mismo, lo que permite realizar reflexiones metalingüísticas (Hess, Fernández y De León, 2017). Hess et al. (2017) explican que esto se debe a que en la niñez tardía ocurre un crecimiento cognitivo importante en el niño, lo que le lleva a distanciarse del uso comunicativo del lenguaje para poder analizarlo y reflexionar sobre él, al mismo tiempo que influyen en este proceso factores externos como las interacciones sociales. Durante este proceso de distanciamiento del lenguaje que permite la reflexión sobre el mismo y que se desarrolla poco a poco, los niños comienzan a comprender las distintas maneras de expresión mediante el lenguaje, así como el significado más complejo de las palabras dependiendo de los distintos contextos comunicativos (Hess, Fernández y Olguin, 2018).

Milosky (1994) señala que el uso del lenguaje no se limita a la expresión del significado literal de las palabras, sino que además éstas pueden lograr variados objetivos comunicativos mediante el uso del *lenguaje no literal*, el cual es una forma indirecta de expresar algo más que el significado literal de las palabras y además es breve, informativo, relevante, claro y veraz, logrando de este modo distintos objetivos comunicativos que pueden incluir el querer ser más educados, inteligentes, solidarios o más descriptivos, criticar, burlarse o ser humorísticos. Dentro del lenguaje no literal se encuadran la metáfora, la hipérbole, los símiles y la ironía, siendo este último tema central del presente trabajo.

De acuerdo con Milosky (1994) el lenguaje no literal está presente en todos los ámbitos sociales: en una conversación, en los medios de comunicación, en el salón de clases, en el trabajo, en las distintas instituciones, etc. Es más, el lenguaje no literal incide también en el ámbito académico, ya que el no usar adecuadamente los sentidos no literales puede dificultar la comprensión de muchos de los conceptos presentados. Además, se ha observado que el no comprender el lenguaje no literal lleva al sujeto a ser considerado por la sociedad como alguien que carece de

imaginación y de la capacidad de reconocer el sentido figurativo de las palabras (Milosky, 1994). Por su parte Hess et al. (2018) complementan lo anterior al señalar que en diversos ámbitos es indispensable conocer los significados implícitos de las palabras expresadas, ya que incluso las mismas exigencias académicas llevan a resignificar los conceptos adquiridos.

El presente estudio pretende centrarse en la forma del lenguaje no literal que ha sido documentada como la más tardía en desarrollar por los individuos (Filippova, 2014; Hess, et al., 2017; Hess, Fernández & Silva, 2021; Nippold, 2016): la ironía verbal. La comprensión y producción de la ironía verbal involucra poder identificar la discrepancia entre el significado literal de las palabras y la intención del hablante (Filippova, 2014; Kalbermatten, 2010), además de observar que por lo general tiene la función de realizar una crítica socialmente aceptada (Filippova, 2014; Hess, et al., 2018; Kalbermatten, 2010). Adicionalmente, Filippova (2014) explica que para comprender la ironía verbal es necesario que el individuo tenga la capacidad de identificar y atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás, además de hacer una relación y juicio de la actitud del otro con base en el contexto social (Kalbermatten, 2010; Yus, 2009). Es por ello que la interpretación de la ironía verbal se sigue desarrollando muy entrada la adolescencia (Hess, et al., 2017, 2018).

Diversos autores (Hess, et al., 2017; 2018; Milosky, 1994) señalan que el uso de la ironía verbal es de suma importancia en el ámbito escolar ya que permite al niño involucrarse con sus compañeros y comprender distintos textos literarios presentados en clase o tener acceso a otros tipos de lenguajes no literales. Hess et al. (2018) también identifican que la adecuada interpretación de la ironía va desarrollándose conforme a la edad. Por ejemplo, señalan que los niños de 6 años presentan dificultad para separar el significado literal y la intención en las expresiones irónicas, mientras que los de 8 años comienzan a distinguir el significado literal de la intención, aunque aún les es difícil comprender el significado real detrás de la ironía. Finalmente, los niños mayores de 11 años logran identificar la discrepancia entre el significado literal de las palabras y lo que se quiere decir, por lo que son capaces de reconocer la intención detrás de la ironía.

Si bien existen diversos estudios sobre cómo los niños y adolescentes interpretan la ironía, que han hecho considerables aportes en el campo de la psicolingüística, son muy escasos los estudios en poblaciones hispanoparlantes (véase Díaz, 2018; Hess, et al., 2017; 2018). El presente estudio, por tanto, pretende ser un aporte más en el área de la psicolingüística al estudiar una población hispanohablante.

Otro tema de interés para la presente investigación que se busca relacionar con la interpretación de la ironía verbal en niños y adolescentes es el razonamiento moral. En estudios previos sobre el desarrollo de la capacidad para interpretar la ironía se ha reportado que los niños y adolescentes tienden a proporcionar razonamientos morales cuando reflexionan sobre los enunciados irónicos (De León, 2015; Olguin, 2016). Por ejemplo, Díaz (2018) explica que muchos adolescentes entienden la ironía como algo negativo o malo. De igual modo, Olguin (2016) señala que en las respuestas expresadas por parte de los participantes frente a la ironía en muchas ocasiones aparecen juicios morales emitidos por los individuos, tales como “hacer sentir mal a la otra persona...hacer notar que hizo algo malo” (p. 67). Es decir, los resultados de estudios previos arrojan que los adolescentes muchas veces consideran a la ironía como expresada con malicia (al respecto véase también Hess, et al., 2018).

Por lo anterior, la relación entre ironía y desarrollo del razonamiento moral que se pretende establecer en este estudio parece explicarse con el supuesto de que para ambos tipos de habilidades es necesario el reconocimiento de estados mentales (teoría de la mente). Como ya se ha mencionado, interpretar la ironía, es decir, comprender la actitud detrás del uso de un enunciado irónico por parte de un hablante, requiere la capacidad de reconocer los estados mentales de tercer orden (las creencias e intenciones) de los interlocutores (Filippova, 2014). Al respecto, Miller (2012) explica que hay cuatro pasos necesarios para interpretar las declaraciones irónicas:

- 1) El oyente debe darse cuenta de la falsedad de la declaración.
- 2) El oyente debe darse cuenta de la intencionalidad de la falsedad (que

el hablante no se está equivocando, pero que no es cierto lo que dice). Estos dos primeros pasos son necesarios, pero no suficientes, ya que las mentiras también los implican. Por tanto, la ironía necesita otros dos pasos, ya que la diferencia entre ambas (ironía y mentira) radica en que con la mentira el hablante intenta establecer una creencia falsa, mientras que con la ironía se busca transmitir una opinión particular en relación a cierto comportamiento:

- 3) Inferir que hay una intención comunicativa detrás de la declaración.
- 4) Inferir la actitud del hablante (la naturaleza de la opinión respecto a cierto comportamiento) que puede ser positiva o negativa.

Por lo anterior, el sujeto B (oyente) debe darse cuenta de que A (ironista) tiene la intención de originar un estado mental en B y, por tanto, implica una comprensión de la intención de tercer orden.

Por su parte, en el desarrollo del razonamiento moral la Teoría de la Mente también juega un papel importante ya que permite al individuo desarrollar creencias sobre los demás, sobre sus comportamientos, así como sobre los roles y reglas de las personas dentro de la sociedad (Baron-Cohen, 1990; Wellman, 2004). Según Miller (2012), con la creencia de primer orden de Teoría de la Mente los niños tienen la capacidad de empezar a tomar en cuenta los diferentes motivos de un comportamiento al juzgar acciones idénticas. Por su parte, Galotti (2011) plantea que para llegar a un nivel de desarrollo moral avanzado es necesario superar el propio egocentrismo y tener la capacidad de tomar la perspectiva de la otra persona (estados mentales, Teoría de la Mente). Una vez que ha desarrollado el segundo orden de Teoría de la Mente, el niño lo puede usar para el razonamiento moral, pues será capaz de evaluar moralmente a otra persona. Por ejemplo, para comprender por qué alguien castiga a otro por su comportamiento, es necesario tomar en cuenta lo que A piensa sobre el estado mental de B (lo que sabe o cree). Dicha capacidad aumentará con la edad (De Villiers, 2007).

La Teoría de la Mente, por lo tanto, tiene un impacto en la interacción social de los individuos, ya que al requerir que éstos tomen en cuenta los estados mentales de los demás los lleva a interpretar y juzgar las acciones de otros (Baron-Cohen,

1990; Yuill & Perner, 1988; Wellman, 2004). Al respecto, Yuill y Perner (1988) señalan que los estados mentales que más tomamos en cuenta para juzgar las consecuencias de las acciones de los otros son su intencionalidad y sus creencias. Así, cuando hacemos un juicio sobre las acciones de otros, tomamos en cuenta el conocimiento previo que tenía quien realizó la acción para juzgar si dicha acción fue intencional o accidental, es decir, si el actor sabía lo que hacía o no.

El desarrollo del razonamiento moral es además importante porque tiene una incidencia directa en el ámbito escolar. De acuerdo con los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2017), el razonamiento moral se pretende desarrollar en la educación básica de México por medio de la materia de Formación Cívica y Ética. En los programas de estudio para dicha materia se busca que el individuo sea consciente de los principios y valores que orientan sus actos en beneficio de sí mismo y de los demás. Se busca también promover el respeto, así como “la construcción y el cumplimiento de las normas tomando en cuenta que son establecidas por la sociedad, los acuerdos a los que se llegan implican derechos y obligaciones para los ciudadanos y obligaciones para los servidores públicos” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 161). En los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública, 2017) se expresa que la materia de Formación Cívica y Ética en la educación de México, en particular en la educación básica

Es el espacio curricular dedicado a formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos. En la educación básica, **la formación cívica y ética promueve el desarrollo moral del estudiante a partir del avance gradual de su razonamiento ético**, con el fin de lograr la toma de conciencia personal sobre los principios y valores que orientan sus acciones en la búsqueda del bien para sí y para los demás. También favorece el respeto, la construcción y el cumplimiento de normas y leyes, considerando que son producto de los acuerdos establecidos entre los integrantes de la sociedad, las cuales señalan derechos y obligaciones para ciudadanos y responsabilidades para servidores públicos (p. 161, las negritas son mías).

Dentro de los propósitos generales que la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2017) plantea para los alumnos que cursan la educación básica, se encuentra el de “promover la conformación del juicio crítico, a partir del análisis y la deliberación de acciones propias y de otros; formar criterios y asumir posturas que consoliden sus valores cívicos con fundamento en los derechos humanos” (p. 161). Por su parte, para el nivel de primaria se espera que el alumno logre “reconocer que el ejercicio de la libertad está orientado por el respeto a los derechos que se ponen en práctica en la convivencia diaria, al asumir compromisos que favorecen el desarrollo personal y social” (p. 162), y para el nivel de secundaria se espera la participación “en la creación y el respeto de leyes y normas basadas en la justicia, la libertad y el derecho a las diferencias” (p. 163).

Aunado a lo anterior, otra razón importante para indagar en el desarrollo del razonamiento moral de los niños es por su directa relación con los posibles actos maliciosos por parte de los niños. Respecto a lo anterior resulta importante destacar que así como hay resultados positivos en niveles altos de teoría de la mente, también hay resultados negativos, ya que los niños a veces pueden usar sus habilidades de Teoría de la Mente para fines negativos (Ejem. manipulación, acoso) en lugar de positivos (Ejem. empatía). Las investigaciones en este tema han mostrado que los niños acosadores, por ejemplo, tienden a presentar puntajes altos de Teoría de la Mente, pero bajos en empatía y razonamiento moral (Miller, 2012). Al respecto, Ginni (2006) señala que el acoso escolar es un fenómeno grupal que conlleva que los niños se salgan de los estándares acerca de lo que es correcto e incorrecto. Este comportamiento es posible debido a que los niños presentan una *desconexión moral* que les permite mostrar un comportamiento agresivo o acosador. El autor enfatiza que cuando el individuo se desconecta moralmente, provoca que ya no experimente sentimientos de culpa o vergüenza en un acto inmoral.

Finalmente, es de interés para esta investigación el estudio del razonamiento moral tanto en individuos masculinos como en femeninos, ya que, si bien se han realizado investigaciones en el tema, los estudios en general han sido llevados a

cabo sólo con varones (estudio de Kohlberg) o sólo con mujeres (investigación de Gilligan) (al respecto véase Galotti, 2011). Por tanto, nos parece pertinente realizar un estudio con ambos sexos usando un mismo instrumento. Todo lo anterior lleva a la importancia de estudiar en el niño y adolescente las habilidades necesarias tanto para el uso del lenguaje no literal, específicamente la ironía verbal, como del razonamiento moral en sus conductas.

Con base en lo anterior, se establecieron como objetivos del presente estudio tanto analizar el nivel de interpretación de la ironía como el de desarrollo moral de los participantes, con el fin de encontrar una relación entre ironía y desarrollo moral. De igual modo se buscó analizar la interpretación de un evento irónico con respecto al género de los protagonistas del mismo y analizar la resolución de dilemas morales en relación al género de los interlocutores del mismo dilema.

El presente estudio está organizado en cuatro capítulos. En el primero se muestran los antecedentes y la fundamentación teórica, los cuales forman la base de esta investigación. En el segundo capítulo se toca el planteamiento del problema y se explica la metodología. Posteriormente, en el tercer capítulo, se presentan los resultados analizados por medio de un enfoque cuantitativo y otro cualitativo; y, por último, en el cuarto capítulo se discuten los resultados y las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1

Antecedentes y Fundamentación Teórica

En el presente capítulo se pretende dar una visión general de los antecedentes teóricos utilizados como base para esta investigación, comenzando con el tema de la ironía, seguido del de desarrollo moral, para concluir con la Teoría de la Mente.

Ironía

Definición de ironía.

La ironía forma parte de la vida cotidiana. Entramos en contacto con ella en los medios sociales de comunicación, en medio de un grupo de amigos, en reuniones familiares, hasta en la literatura. Se puede tomar como parte importante para pertenecer a un grupo social, o para que nuestra crítica sea aceptada con humor por los interlocutores (Filippova, 2014; Hess, et al., 2018; Kalbermatten, 2010). Etimológicamente el término “ironía” viene del griego *eironeia*, que significa “disimulación” u “ocultación” y era usado desde la Antigua Grecia cuando Sócrates simulaba ser un ignorante para confundir a sus interlocutores, por lo cual era llamado *Eirón* (Quintiliano, 1887/Siglo I). Quintiliano (1887/Siglo I) también menciona que la ironía suele tomarse como lo contrario a lo que expresan las palabras.

Filippova (2014), por su parte, destaca que toda ironía involucra una discrepancia entre nuestras expectativas y la realidad percibida. Menciona que con la ironía hacemos referencia a fenómenos verbales o a una serie de eventos o situaciones que suceden en el mundo. Por tanto, es posible identificar dos tipos de ironía: “ironía situacional” e “ironía verbal, discursiva o lingüística” (Attardo, 2000; Filippova, 2014; Giora & Attardo, 2014; Hess, et al., 2018; Kalbermatten, 2010).

La *ironía situacional* hace referencia a una situación que no ocurre como se esperaba, o que termina en sentido contrario a las expectativas de alguien (Filippova, 2014; Hess, et al., 2018), como por ejemplo cuando un hombre rescata a alguien de ahogarse y resulta que es su peor enemigo (ejemplo retomado de Giora

& Attardo, 2014) o cuando se incendia la estación de bomberos (ejemplo retomado de Hess, et al., 2018). Como explica Attardo (2000), la ironía situacional se trata de un estado del mundo, el cual se percibe como irónico.

Por otro lado, la *ironía verbal*, también llamada *lingüística*, se caracteriza general y tradicionalmente por la negación, la contradicción u oposición del significado del enunciado expresado. Para interpretarla es necesario percibir la incompatibilidad o incongruencia entre dos lecturas o interpretaciones simultáneas: el significado literal de las palabras y el significado intencional del hablante que puede desencadenarse por ambigüedad situacional, polisemia, homonimia, alusión, entre otros fenómenos lingüísticos y no lingüísticos (Kalbermatten, 2010). Otros autores como Giora y Attardo (2014) señalan que la ironía es tomada como una figura retórica para significar lo opuesto a lo que se dice. No obstante, concuerdan con Kalbermatten (2010) al decir que la ironía no siempre se refiere a lo opuesto.

Giora y Attardo (2014) mencionan que hay varios tipos de ironía verbal, entre las que destacan la ironía sarcástica (para referirse a la técnica usada por los filósofos griegos -en especial Sócrates- para guiar a sus interlocutores a entender un argumento), la ironía romántica (actitud lúdica que tiene un autor hacia su mismo texto, relacionada con la metaficción) y la ironía posmoderna (que tiene semejanza con la romántica y se refiere a la manipulación de un texto durante su producción para dejar en claro que lo escrito es ficción). Los autores señalan que para producir una ironía verbal se pueden usar enunciados que muestran una oposición, pero también otros que emplean desestimaciones, exageraciones e hipérboles.

Una definición adicional es la que ofrecen Hess et al. (2018), quienes señalan que la ironía verbal es una estrategia lingüística que cumple con una serie de características dentro de las cuales se encuentra la discrepancia entre lo que se dice (o las palabras literales) y la intención que se quiere comunicar. Además, señalan que la ironía se puede expresar mediante distintos tipos de enunciados (por ejemplo, forma prototípica, pregunta, ofrecimiento y agradecimiento irónico) y que muchas veces tiene la función de realizar una crítica socialmente aceptada.

Definir la ironía es, por tanto, muy complejo. Sin embargo, en su artículo nodal, Attardo (2000) señala que un elemento importante de todo enunciado irónico es su condición de inapropiado. El autor indica que un elemento necesario para que una expresión pueda considerarse irónica es que sea inapropiada para el contexto en su interpretación literal, pero a su vez contextualmente apropiada en una interpretación no literal (irónica). Por tanto, el autor dice que una expresión *e* es irónica si:

1. *e* es contextualmente inapropiada
2. *e* es (al mismo tiempo) relevante
3. *e* se interpreta como pronunciada intencionalmente y con conocimiento de la inadecuación del contexto por *H* (hablante)
4. *H* tiene la intención de que (parte de) su *A* (audiencia) reconozca los puntos 1-3
5. a menos que *A* lo interprete como una ironía involuntaria, en cuyo caso 3-4 no aplican. (Attardo, 2000, p. 817, la traducción es mía).

En el presente trabajo de investigación se empleará la definición de ironía de Attardo (2000).

Elementos de la ironía verbal.

La ironía verbal está conformada por ciertas características, las cuales permiten identificar un enunciado como irónico. Filippova (2014) menciona algunas de ellas, tales como expresar una actitud, criticar cuando una situación no está a la altura de una expectativa basada en normas y en algunas ocasiones el tono irónico de voz.

En términos generales se ha reconocido que la ironía verbal tiene tres elementos principales: contenido, forma y función (Filippova, 2014; Hess, et al., 2018). El *contenido* de la ironía verbal es aquello que conforma el planteamiento de un enunciado irónico. En lo referente a la *forma* de la ironía verbal, Filippova (2014) señala que un enunciado irónico puede ser expresado de diversos modos o formas, entre ellas la ironía prototípica, la cual se define como “una declaración contrafáctica

en la que el significado pretendido del hablante es exactamente lo contrario del significado literal de la declaración” (p. 263, la traducción es mía). En cambio, el sarcasmo es una forma de ironía más agresiva, donde el hablante critica algo o a alguien mediante una declaración expresada positivamente (al respecto véase también Attardo, 2000). Por otro lado, Filippova (2014) señala que la ironía verbal puede ser expresada mediante otros tipos de enunciados, entre los que destacan los siguientes (ejemplos retomados de Filippova, 2014):

- a. Pregunta irónica: "¿Estás loco?"
- b. Subestimación: "Es sólo un derrame menor de petróleo"
- c. Exageración o hipérbole: "¡Podría comerme un caballo!"
- d. Ofrecimiento irónico: "¿Le gustaría que le rompiera otro vaso?"
- e. Agradecimiento irónico: "¡Gracias por arruinar mi noche!"
- f. Afirmaciones verdaderas marcadas con un tono de voz particular (tono irónico): "¡Si ya sabes cómo es, ¿para que lo invitas?!"
- g. Elogio irónico: una expresión negativa transmite un mensaje positivo: "¡Qué mal cantas, ¿eh?!" (cuando la persona canta bien).

Por último, en lo que se refiere a la *función* de la ironía verbal, los autores reconocen que por lo general la ironía tiene la función de expresar un juicio evaluativo sobre un evento/situación, el cual es comúnmente, pero no exclusivamente, negativo (Attardo, 2000). Además, tiene la función social de comunicar la actitud del hablante hacia una persona o una situación, dar una expresión emocional, generar alivio de la incomodidad personal o social, provocar una reacción en otro, captar la atención y controlar la conversación (Filippova, 2014).

Por su parte, Kalbermatten (2010) identifica una serie de atributos con los que debe contar toda ironía verbal:

- 1) Oposición entre el significado literal y el significado pretendido del enunciado, es decir, una discrepancia entre el significado literal de las palabras y la intención real de las mismas. Dicha oposición puede manifestarse a nivel de palabra, oración o a nivel pragmático. Sin embargo,

no puede considerarse como una condición necesaria de la ironía verbal, debido a que la oposición no está presente en todos los enunciados irónicos. Es importante destacar que aun cuando hay una oposición entre el significado literal de las palabras y el significado irónico, ambos significados deben ser percibidos simultáneamente para que el enunciado sea percibido como irónico.

2) Crítica implícita: generalmente la ironía va asociada a una crítica no directa hacia su objetivo o víctima. También puede implicar, en algunos casos, una actitud negativa, aunque esto no siempre se da, ya que en ocasiones la ironía verbal puede conllevar en sí una carga humorística.

3) Funciones de la ironía: la ironía verbal puede ser reconocida como una estrategia discursiva, una estrategia de evaluación o una herramienta individual de control. A la vez, es un dispositivo social para la cohesión grupal, así como una estrategia para salvaguardar la cara. En ocasiones puede ser empleado por sobre el lenguaje literal para hacer divertido o suavizar un insulto y evitar dañar las relaciones con los demás.

4) Conocimiento contextual y supuestos de fondo compartidos por los participantes: se reconocen como necesarios los aspectos lingüísticos, contextuales, situacionales, así como la información personal no solo para identificar sino también para comprender una expresión como irónica.

5) Marcas lingüísticas: varios autores señalan que los ironistas pueden usar varias señales para indicar la intención irónica, tales como marcas prosódicas, sintácticas, léxicas, morfológicas, tipográficas, cinéticas y contextuales. Es importante aclarar que el tono irónico no es suficiente ni necesario para interpretar una declaración como irónica. Al respecto tanto Giora y Attardo (2014) como Filippova (2014) señalan que no existe un tono de voz identificable para la ironía.

6) Los ironistas y su objetivo o víctima: siempre ante una expresión irónica hay un hablante con intención de ser irónico y un objetivo o víctima de la emisión irónica.

Kalbermatten (2010) también destaca que, si bien los enunciados irónicos pueden conllevar diversas características, son dos las condiciones o atributos necesarios y suficientes para cualquier descripción o definición de ironía: 1) la oposición o sustitución entre lo que se dice y se quiere realmente decir y 2) la falta de sinceridad pragmática.

Interpretación de la ironía verbal.

Sabiendo qué es la ironía, así como su contenido, función y forma, es importante hablar también de cómo se interpreta. Respecto a este tema, se puede decir que la interpretación de la ironía depende de poder observar la creencia que tiene el hablante, así como la intención del mismo para que el oyente no tome el enunciado de manera literal. Es decir, requiere la interpretación apropiada de la actitud del hablante por parte del oyente. Así que en la interpretación de la ironía juega un papel significativo la Teoría de la Mente, pues implica reconocer el estado mental de 3er orden, es decir, reconocer que *el hablante quiere (primer orden) que el oyente crea (segundo orden) que el hablante tiene una actitud particular (tercer orden)*. El reconocimiento de estos tres niveles de estado mental (Teoría de la Mente de tercer orden) permite diferenciar la ironía de declaraciones literales, engaños, vaciladas, mentiras blancas y errores, así como de la falta de sinceridad, la pretensión o fingimiento, la “metedura de pata”, y los inicios en falso (Miller, 2012; Filippova, 2014).

Yus (2009), por su parte, expresa que la interpretación de la ironía es posible por la capacidad de la cognición humana de relacionarse con el entorno que le rodea, y de realizar tareas como filtrar información no relevante (orientar los recursos cognitivos hacia la información importante y dejar en un plano no consciente mucha información poco relevante), actualizar la visión general del mundo por medio del lenguaje, meta-representar intenciones y actitudes que subyacen en la comunicación de los interlocutores (puesto que la interpretación del enunciado varía dependiendo de la intención con la que éste se emite), mezclar información nueva que la mente obtiene con la información ya almacenada y

seleccionar sólo la información contextual necesaria para sacar conclusiones interesantes y usarla en la interpretación del lenguaje. Por lo anterior, este autor propone que la accesibilidad a la interpretación irónica dependerá de factores contextuales necesarios para generar el significado irónico. Dichos factores son los siguientes:

1. Tener acceso a información de lo que sucede en el mundo, a la cultura, sus creencias e historia, a lo que se le denomina *cultura general*
2. Conocer al interlocutor, por ejemplo, sus gustos, su pensamiento, creencias y costumbres
3. Tener información de acontecimientos actuales que se encuentren en la memoria de corto plazo del interlocutor
4. Hacer uso de conversaciones pasadas
5. Hacer uso de la comunicación no verbal como el tono de voz, la mirada o expresiones faciales
6. Dar pistas al interlocutor de forma lingüística eligiendo bien las palabras con las que se va a ironizar
7. Datos sobre el ambiente que rodea la interacción comunicativa

De acuerdo con Yus (2009), aunque se puede obtener información de varias fuentes a la vez para facilitar la interpretación de la ironía, es necesaria al menos una información contextual de las antes citadas para lograr la interpretación irónica de un enunciado. Así, es importante identificar la “fuente clave”, la cual es necesaria para interpretar adecuadamente el enunciado, si bien también existen otras fuentes como la comunicación no verbal y las elecciones léxicas que apoyan a la fuente clave para mejorar la interpretación. También añade que en la medida en que el interlocutor encuentre mayores incompatibilidades entre la información que se obtenga de las fuentes contextuales anteriores y la información que otorgue el que ironiza (las palabras que expresa), podrá interpretar con mayor facilidad la ironía.

Desarrollo Moral

Para hablar sobre el desarrollo moral, en un primer momento resulta importante definir el término *moral*. De acuerdo con Delval (2011), la palabra *moral* viene del latín *mos-moris*, es decir, hace alusión a una costumbre, práctica o uso. El autor explica que la moral se deriva de la moralidad, formada por una serie de normas que regulan si ciertas conductas pueden o no realizarse por los individuos, dependiendo si éstas son buenas o malas.

Delval (2011) señala que las reglas morales son necesarias ya que se vive en una sociedad jerarquizada y en ocasiones los intereses propios suelen no coincidir con los de los demás. Así mismo expresa que, aunque los animales también tienen un sistema de jerarquía en el que usan sus conductas innatas para obtener una buena posición dentro de la jerarquía, se diferencian de los hombres, puesto que éstos han llegado a ser capaces de realizar acciones y de anticiparlas, así como de plantearse y alcanzar un objetivo por propia voluntad. Por tanto, los hombres tienen la posibilidad de elegir, es decir, de ser libres. El autor añade que las reglas morales resguardan la vida de la comunidad, así como la de cada individuo, por lo que se puede decir que son positivas. Además, menciona que las normas sociales se aprenden desde la niñez, puesto que son los adultos quienes se esmeran por inculcarlas a los niños para que puedan ser interiorizadas paulatinamente por los mismos hasta llegar al momento en que ya no requieran presión en su cumplimiento por parte de los demás.

Nucci (2004) explica que la estructura de la cognición moral se divide en dos dominios: el moral y el convencional. Explica que el dominio moral presenta características relacionadas con cuestiones de bienestar social y equidad; en cambio, el dominio convencional depende del contexto y es el uso de las normas sociales pactadas. El autor afirma que Piaget y Kohlberg coinciden en que el desarrollo moral comienza en los estadios más tempranos del desarrollo infantil e involucra intereses propios y normas sociales, hasta llegar más tarde a los estadios de madurez en los cuales la moralidad vista como justicia cambia a la convención social como base del juicio moral. Delval (2011), por su parte, habla de normas

morales (equiparadas al dominio moral) las cuales se adquieren durante el desarrollo, se usan en las relaciones con los otros e involucran justicia, integridad y respeto a los derechos de los demás; son compartidas por todos los individuos y son la base de las normas convencionales y jurídicas. Por otro lado, dice que las normas convencionales (equiparadas al dominio social) varían dependiendo de cada grupo social, pues son las que estipulan la vestimenta, así como las muestras de educación como el saludo, la educación de los niños, el cuidado y las costumbres.

Nucci (2004) continúa argumentando que el desarrollo de la moralidad está estructurado por cambios en los conceptos de justicia y el bienestar de las personas, mientras que el desarrollo de la convención está estructurado por conceptualizaciones de los sistemas y organización sociales. Respecto a los juicios sociales dice que implican la superposición de dominios (moral y convencional), lo cual es inevitable ya que todas las interacciones sociales ocurren dentro de contextos más amplios estructurados por convenciones. En algunos casos, las convenciones simplemente codifican, o son consistentes con la moralidad. En otros, las convenciones que sirven para mantener el orden social están en conflicto con las preocupaciones morales.

De lo que se ha discutido, surge la interrogante de cómo es que los niños desarrollan el razonamiento moral. Al respecto, Turiel (2006) explica que según Kohlberg los niños forman su pensamiento a través de sus experiencias sociales y comprenden conceptos morales como justicia, derechos, igualdad y bienestar. Los niños generan juicios que se construyen sobre la simpatía, la empatía, respeto, amor y el apego (Turiel, 2006). En este sentido, Kohlberg estudia el desarrollo moral centrándose en cómo los niños y adolescentes emiten juicios morales en situaciones hipotéticas (dilemas) sobre obligaciones interpersonales, confianza, ley, autoridad y retribución. Propuso una secuencia de seis etapas y su investigación sugiere que puede haber similitudes entre las culturas con respecto al desarrollo moral, sobre todo en las primeras tres o cuatro etapas (Turiel, 2006).

Resulta importante, en un primer momento, retomar a Galotti (2011) para distinguir dos tipos de razonamiento moral: *razonamiento formal* y *razonamiento cotidiano*. El primero implica tareas cognitivas de ámbito académico en el que todas las premisas están dadas, los problemas son autónomos, sólo existe una respuesta correcta, se aplica un método de inferencia para solucionar el problema, se resuelve por sí mismo y la solución es inequívoca. Por otro lado, el razonamiento cotidiano se da en el ámbito diario, presenta premisas incompletas, los problemas no son autónomos, puede haber varias respuestas correctas, no hay procedimientos establecidos para solucionar el problema, no hay claridad de si la respuesta actual es la mejor solución, el contenido es de relevancia personal y los problemas a menudo se resuelven como un medio para lograr otros objetivos. Un aspecto del razonamiento cotidiano es el razonamiento sobre dilemas morales, definidos como problemas en los que dos o más principios entran en conflicto. Estos dilemas involucran pensamientos y sentimientos sobre derechos y deberes, virtudes y vicios, y motivos o comportamientos correctos o incorrectos. Por tanto, van relacionados a la conducta, al “qué se debe hacer”.

Por su parte Flavell, Miller & Miller (1993) señalan que, con base en los estudios de Piaget, Kohlberg y otros investigadores se ha podido ver que los juicios morales en niños son guiados por la justicia, la igualdad y los derechos y que, por tanto, se puede considerar al niño como un individuo autónomo y una unidad moral fundamental. Los primeros estudios sobre el razonamiento moral fueron los de Piaget, quien lo describe como en dos niveles de juicio moral (Nucci, 2004; Delval, 2011). El primer nivel es llamado *heterónimo* y es caracterizado por el respeto a la autoridad determinado por normas fijas. El segundo nivel, llamado *autónomo*, está basado en el respeto mutuo y la cooperación. No se imponen las leyes desde el exterior, sino que más bien existe una reciprocidad y justicia. De los trabajos de Piaget se desprende que el progreso moral de los niños va unido a su desarrollo intelectual y a la relación que tienen con otros. Estas relaciones van siendo menos egocéntricas y más cooperativas. Debido a estas relaciones sociales, la moral se va convirtiendo en algo necesario y la característica de cooperativa supone la empatía,

es decir ponerse en el lugar del otro y disminuir el egocentrismo, así como la noción de reciprocidad y justicia (Delval, 2011).

Por otro lado, Feldman (2007) refiere que a los estudios de Piaget siguieron los de Kohlberg. Ambos ven el desarrollo moral como un proceso a través de distintos estadios, pero Kohlberg afirma que los individuos pasamos por una serie de etapas en el desarrollo moral, de ahí que los estudiantes más pequeños suelen pensar en reglas invariables o concretas (relacionado a lo que está estipulado como malo en sí) y en relación a reglas sociales (cómo lo ve la sociedad), mientras que en la adolescencia ya son capaces de abstraer mejor la moralidad y de considerar dilemas con conceptos más amplios acerca de la moralidad, del bien y del mal. Al respecto, Nucci (2004), Feldman (2007), Galotti (2011) y Delval (2011), explican que Kohlberg llegó a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por tres niveles, los cuales a su vez se dividen en dos estadios. Los llama *estadios* pues señala que hay una secuencia de desarrollo, siguen siempre el mismo orden y los individuos no pueden saltarse etapas, aunque se pueden detener en algún estadio. Es importante mencionar que estudios más recientes han encontrado que no todos los individuos llegan al último nivel planteado por Kohlberg (el razonamiento posconvencional).

A continuación, la Tabla 1 muestra los niveles de desarrollo moral y convencional en relación con los niveles de Kohlberg (retomado de Nucci, 2004 y Kohlberg, 1992).

Tabla 1
Niveles de Desarrollo Moral y Convencional en Relación con los Niveles de Kohlberg (retomado de Nucci, 2004 y Kohlberg, 1992)

Edad aproximada	Dominio Moral	Dominio Convencional	Niveles de Kohlberg
5-7 años	Se reconocen obligaciones. La justicia es prioritaria en términos de intereses propios	Las convenciones son creadas por regularidades empíricas: una mujer que usa vestido sólo porque las mujeres usan y los hombres no.	Nivel 1: Las reglas tienen que ser cumplidas. Ver por el bienestar de uno mismo es visto como correcto.

8-10 años	La justicia ahora es vista como <i>reciprocidad</i> , es decir igualdad o equidad.	Hay excepciones en las regularidades empíricas (no todas las mujeres...). No es suficiente una norma.	Nivel 2: La moralidad como un instrumento de intercambio (ojo por ojo, diente por diente).
10-12 años	Justicia en lugar de estricta igualdad. Ahora la reciprocidad estructura las decisiones morales.	Las reglas mantienen el orden y pueden cambiar según el contexto.	Nivel 3: La justicia es la regla de oro. Se caracteriza por ser bueno según lo que piensen los demás y cuidar de los otros. La moralidad está por encima de las convenciones, y las decisiones morales se basan en la justicia o en qué tanto perjudican las acciones independientemente de las reglas.
12-14 años	Consolidación entre equidad e igualdad en las relaciones, lo que hace justicia y cuida en las relaciones sociales.	Las convenciones solo son expectativas sociales, los actos son evaluados de modo independiente a las reglas.	
14-17 años		Estructura social. Las convenciones como normas, se encuentran dentro de y unidas a un sistema social fijo y jerárquico.	Nivel 4: La moralidad está codificada en las leyes de gobierno. Se mantiene la noción de equidad e igualdad de la etapa 3.
17-20 años			Nivel 5: La moralidad es relativa a los sistemas de leyes y normas. Lo correcto es aquello que parece más adecuado en la situación.
Edad adulta	Extrapolación del dominio moral. Equidad y beneficencia. La moral como independiente de las normas de sistemas particulares.	Se comparten convenciones que facilitan la interacción social.	Nivel 6: La moral son los valores y derechos que existen antes de los vínculos y contratos sociales.

Nucci (2004) no incluye el sexto nivel de Kohlberg (caracterizado por principios éticos universales abstractos, comprensivos, racionales y que trascienden las leyes, donde el sujeto es quien los elige e interioriza) debido a que argumenta

que no hay suficiente evidencia de su pertinencia, además de que han sido muy pocas personas las que lo alcanzan. Galotti (2011) concuerda con lo anterior y complementa diciendo que esta última etapa se puede observar únicamente en ámbitos como el derecho, la teología y la filosofía moral.

El trabajo de Kohlberg (1992) asume que existe una relación directa entre cierto nivel de desarrollo cognitivo y la etapa de desarrollo moral. En este sentido, un individuo en la etapa de operaciones concretas piagetianas del desarrollo cognitivo se limitaría al nivel preconvencional del razonamiento moral y un adolescente en la etapa de operaciones formales tempranas o emergentes no podría razonar más alto del nivel convencional de razonamiento moral. De este modo se concluye que el desarrollo cognitivo es necesario, pero no suficiente, para que ocurra un nivel dado de desarrollo moral. Otro requisito importante del razonamiento en un nivel moral avanzado incluye superar el propio egocentrismo y tener la capacidad de tomar la perspectiva de la otra persona (Galotti, 2011).

Por otro lado, es necesario enfatizar que existe una conexión entre el desarrollo moral, la cultura y la emoción (Nucci, 2004; Flavell, Miller & Miller, 1993). Respecto a la relación del desarrollo moral con la *cultura* es importante mencionar que el marco cultural en el que se vive influye en la forma en cómo las personas ven las situaciones morales. La moral individual es reflejo de las normas de la cultura, puesto que las culturas son sistemas compartidos de valores y símbolos con sus orígenes en la actividad colectiva. Existen culturas en las cuales los términos de moralidad enfatizan los derechos y la igualdad de personas, llamadas *culturas individuales*, mientras que otras, por su parte, enfatizan la interdependencia, los deberes, la jerarquía y el respeto a la autoridad (*culturas colectivas*). En este sentido como explica Nucci (2004):

el proceso de socialización moral implica la construcción activa del niño a nivel individual de un sistema de valores internos a través de la interpretación personal de mensajes sociales abiertos y tácitos transmitidos por los agentes de la cultura, como los padres y otros miembros de la familia y ancianos. Se

crea que la estructura y el contenido de estos valores sociales están limitados por las propiedades formales de la justicia. (p. 312, la traducción es mía)

Por tanto, Nucci (2004) explica que los juicios que se hacen respecto a si una acción es moralmente buena o mala depende de cada cultura y de las razones dadas por ésta. De manera adicional, el autor señala que gracias al trabajo de varios estudiosos se ha podido proporcionar un retrato acerca de la conexión que existe entre moral y *emoción*. En la infancia se inicia el proceso de construcción de los esquemas que forman los valores sociales y morales. A esto se unen las emociones asociadas a distintos tipos de eventos, entre las que se encuentran las emociones provocadas por las reacciones de los adultos al cumplimiento o incumplimiento de las normas sociales por parte de los niños. El desarrollo de estos primeros esquemas sociales y morales forma el sustrato de nuestros hábitos morales y, en opinión de algunos investigadores, el comienzo de nuestro carácter moral. Los cambios en la forma en que los niños piensan de las personas y sus sentimientos, junto con el desarrollo de la comprensión de la reciprocidad, la equidad y el bienestar humano conduce a cambios en las formas en que el afecto guía el comportamiento moral.

A modo de conclusión se puede decir que el dominio de la moralidad constituye un sistema de conocimiento básico para regular las interacciones sociales en torno a cuestiones de equidad y bienestar humano. Este dominio parece tener conexión con un conjunto común de experiencias afectivas. Es importante observar no solo la progresión de las transformaciones dentro del dominio moral, sino también las formas en que los niños y adolescentes coordinan la moralidad con otros sistemas de conocimiento social para generar juicios en contexto (Nucci, 2004).

Entre los trabajos más recientes sobre el desarrollo moral destacan los del psicólogo Jonathan Haidt (al respecto véase Galotti, 2011), quien menciona que el razonamiento moral proviene de la operación de dos sistemas independientes: a) el sistema intuitivo que produce juicios rápidos y automáticos, incluso cuando el razonador tiene dificultades para explicar sus reacciones; y b) el sistema de

razonamiento que opera de manera lenta, con esfuerzo, más intencional, controlable, racional, que requiere de recursos atencionales limitados, de un proceso seriado, conlleva una manipulación de símbolos, el pensamiento preserva la verdad, es analítico y proporciona justificación para los juicios morales.

Estos dos sistemas anteriores se ponen en función en el sujeto al confrontar dilemas morales en circunstancias de la vida real. El primero en actuar es el sistema intuitivo con una reacción emocional, seguido del sistema de razonamiento, este último generalmente para confirmar la reacción inicial del sujeto proveniente del sistema intuitivo.

Desarrollo moral y género.

Si bien varios estudios alrededor del desarrollo moral han tomado como base las investigaciones de Piaget y Kohlberg, otros han criticado sus planteamientos. Por ejemplo, en relación con las etapas del desarrollo moral que propone Kohlberg, Walker (1984) explica que la última etapa es simplemente teórica, ya que carece de evidencia empírica en los estudios longitudinales realizados por Kohlberg (véase también Nucci, 2004). Por otro lado, Carol Gilligan (1982) argumenta que la teoría de Kohlberg está incompleta debido a que excluye de su análisis a las niñas y mujeres (véase también Donenberg & Hoffman, 1988; Galotti, 2011 y Walker, 1984); también dice que las ideas de Piaget, Kohlberg y otros ignoran que el razonamiento moral se basa en las relaciones humanas. Bussey y Maughan (1982), por su parte, señalan que la teoría de Kohlberg es problemática debido a que no se aplica a todas las culturas. Por ello, Gilligan (1982) sostiene que el cuidado, la capacidad de respuesta, el compromiso y las responsabilidades conflictivas a menudo afectan las decisiones morales (véase también Feldman, 2007).

En su propuesta nodal sobre el razonamiento moral de las personas Gilligan (1982) distingue dos voces o formas de hablar sobre temas morales. Encuentra que las mujeres tienen “una voz” diferente a los hombres respecto a los problemas morales y que a lo largo de la literatura psicológica se encuentran problemas recurrentes en la interpretación del desarrollo moral de las mujeres, así como una

exclusión repetida de las mujeres de los estudios críticos de construcción de teorías de la investigación psicológica. Como respuesta a lo anterior, la autora plantea una distinción entre dos modos de pensamiento sobre la moralidad, para enfocarse en un problema de interpretación en lugar de representar una generalización sobre ambos sexos. Para ello se basó en tres estudios principales: uno con universitarios en los primeros años de vida adulta quienes se enfrentaban a una elección de vida, un estudio con mujeres sobre la decisión del aborto y otra investigación sobre derechos y responsabilidades, que incluía hombres y mujeres de edades entre los seis y sesenta años.

De acuerdo con sus hallazgos, Gilligan (1982) explica que las diferencias de género en el razonamiento moral tienen un origen social. Señala que los niños y niñas tienen como cuidadora a una figura femenina en los primeros años de vida y que las niñas se identifican con esta figura por ser del mismo sexo y adoptan este rol de cuidadoras, mientras que los niños se separan de esta figura femenina, no adoptando al igual que las niñas estos roles ya que no forman parte del mismo sexo, por lo que la identificación no se da. Por tanto, las niñas emergen con una base de empatía considerable que los niños no desarrollan de la misma manera. La feminidad se define a través del apego con respecto a la madre y la masculinidad a través de la separación de la madre.

Por tanto, el razonamiento moral de las mujeres se apoya en el apego, que se deriva en una ética del cuidado y de la responsabilidad la cual se basa en el concepto de equidad, el reconocimiento de las diferencias en la necesidad, así como en una comprensión que da lugar a la compasión y el cuidado (al respecto véase también Donenberg & Hoffman, 1988). El razonamiento social de los hombres, por otro lado, se basa en la separación, de la que resulta una ética de la justicia, Ésta se centra en la comprensión de la equidad y es una manifestación de igual respeto, equilibrando los reclamos de los demás y de uno mismo. En relación con lo anterior, Bussey y Maughan (1982) explican que mujeres y hombres socializan de formas distintas: la socialización de las mujeres está centrada en una orientación expresiva que enfatiza el dar y recibir afecto, mientras que la socialización de los hombres se

basa en una orientación instrumental con énfasis en hacer el trabajo o resolver el problema.

Dado lo anterior Gilligan (1982) también señala que, al involucrar a las mujeres en los estudios sobre desarrollo moral, surge una concepción de moral diferente, ya que el problema moral se puede entender además como responsabilidades en conflicto más que como derechos en competencia. Esta construcción diferente del problema moral por parte de las mujeres puede verse como la razón crítica de su incapacidad para desarrollarse dentro de las limitaciones del sistema de Kohlberg (Bussey y Maughan, 1982; Donenberg & Hoffman, 1988).

Tras estudiar las construcciones de las mujeres sobre el dilema del aborto, Gilligan (1982) encuentra en sus trabajos que para las mujeres el problema moral se define como una obligación de ejercer cuidado y evitar el daño. El infligir daño se considera egoísta e inmoral, mientras que la expresión de cuidado se ve como el cumplimiento de la responsabilidad moral. El uso reiterativo de las palabras *egoísta* y *responsable* al hablar sobre el conflicto moral y la elección, distingue a las mujeres de los hombres que Kohlberg estudió y apunta hacia una comprensión diferente del desarrollo moral. Derivado de su estudio sobre el dilema del aborto, Gilligan encuentra tres perspectivas desde donde las mujeres realizan un razonamiento moral. Estas tres perspectivas conforman una secuencia en el desarrollo de la ética del cuidado y son las siguientes:

- 1) Perspectiva egoísta: se centra en el cuidado de uno mismo para asegurar la supervivencia.
- 2) Perspectiva de la responsabilidad: consiste en una moral maternal que busca asegurar el cuidado de los dependientes y desiguales. Lo bueno se equipara con el cuidado de los demás.
- 3) Ética del cuidado: se centra en la dinámica de las relaciones y disipa la tensión entre el egoísmo y la responsabilidad a través de una nueva comprensión de la interconexión entre el otro y el yo. La atención se convierte en el principio de autoevaluación de un juicio que sigue siendo psicológico en su preocupación por las relaciones y la respuesta, pero se

vuelve universal en su condena a la explotación y el daño, una diferenciación creciente de uno mismo y del otro y una comprensión creciente de la dinámica de la interacción social. La actividad de cuidado mejora tanto a los demás como a uno mismo.

Con respecto a las tres perspectivas del desarrollo de la ética del cuidado planteadas por Gilligan (1982), Walker (1984) realiza una crítica. Explica que Gilligan, al observar que la teoría de Kohlberg se basó en una muestra conformada sólo por hombres, propuso una secuencia alternativa de tres etapas para el desarrollo del razonamiento moral en mujeres que se derivaron de un estudio con 29 mujeres que estaban considerando abortar (véase también Gilligan, 1982). Ante esto Walker señala que los datos para respaldar esta propuesta son meramente anecdóticos, de los cuales no se han reportado evidencias aceptables tales como estudios longitudinales, transversales o experimentales, como para proponer una secuencia de etapas. Señala que tampoco existe un apoyo empírico que explique la razón de por qué los hombres y las mujeres pueden desarrollar diferentes orientaciones al juicio moral.

Después de toda la crítica a los estudios realizados por Piaget y Kohlberg, Gilligan (1982) argumenta que los estudios sobre el desarrollo moral deben darse en términos de escuchar respuestas de individuos de ambos sexos (al respecto véase también Galotti, 2011). Sin embargo, coincide con Kohlberg en la idea de que el desarrollo moral se da en etapas progresivas y jerárquicas de razonamiento moral (Galotti, 2011). En resumen, Gilligan encuentra que las mujeres razonan más contextualmente sobre cuestiones morales, es decir, que su razonamiento no depende de principios sino de las características de una situación en particular. Por lo tanto, las mujeres se preocupan más que los hombres por cuestiones de cuidado y responsabilidad por los demás, mientras que el razonamiento de los hombres se tiende a centrar más en la justicia y los derechos. De este modo, la compasión destaca más en el razonamiento moral de las mujeres que en de los hombres (Gilligan, 1982; Galotti, 2011; Feldman, 2007).

Estudios sobre desarrollo moral y género.

En años recientes diversos estudios han abordado la problemática de género en lo que se refiere al desarrollo moral. Uno de los estudios más importantes es el de Bussey y Maughan (1982), quienes basan su investigación en las ideas de Gilligan (1982), argumentando que las mujeres apoyan su sentido de identidad en la interdependencia con los demás y consideran los derechos de una manera más relativista, en tanto que los hombres son más autónomos, menos dependientes de los demás y definen la moralidad en términos de justicia. Para su estudio, Bussey y Maughan (1982) aplicaron tres dilemas de Kohlberg realizando dos versiones para cada uno, una con protagonista masculino y la otra con protagonista femenino. Encontraron que las mujeres obtienen el mismo puntaje en los dilemas sin importar el género del protagonista, mientras que los hombres se dejaron influenciar más por factores como el sexo del personaje central, lo que los llevó a obtener un menor puntaje cuando el protagonista era femenino a que cuando era masculino. De acuerdo con los autores, el hecho de que los hombres obtuvieran menor nivel de razonamiento moral en la escala de Kohlberg se debió a que éstos tienen la idea de que la mujer tiende hacia el lado emocional de la vida. Por tanto, cuando a los hombres se les presentaba un personaje femenino, veían las acciones como resultado de situaciones expresivas (femeninas) y respondían a un nivel más bajo de razonamiento moral en términos de Kohlberg, mientras que cuando el protagonista era masculino respondían de acuerdo con un razonamiento instrumental (masculino).

Por otro lado, Walker (1984) realiza un análisis sobre diversos estudios en relación al desarrollo moral con el propósito de determinar si se han encontrado diferencias de sexo consistentes en el razonamiento sobre dilemas morales y qué argumentos explican dichas diferencias. Dividió por etapas de desarrollo los estudios analizados. Así, para la etapa de *infancia y adolescencia*, recabó 31 estudios en los que observó que hay pocas diferencias de sexo en el razonamiento moral durante dicha etapa. Por tanto, concluyó que las diferencias de sexo en el razonamiento moral son pocas a inicios de la vida y que tienden a mostrar una

mayor madurez en el desarrollo moral por parte de las niñas. Para la etapa de *adolescencia tardía y juventud* Walker analizó 35 estudios y observó de nuevo pocas diferencias de sexo en el razonamiento moral, aunque en este caso las diferencias encontradas indicaban mayor madurez por parte de los hombres. Finalmente analizó 13 estudios para la etapa *adulta*, en ellos observó mayores diferencias de sexo con respecto al razonamiento moral, de los cuales tan sólo cuatro arrojaron diferencias significativas debidas al género. Ante lo anterior Walker (1984) concluyó que pese a las críticas realizadas hacia la teoría de Kohlberg que señalan un sesgo en relación al razonamiento moral de las mujeres, se han encontrado pocas diferencias significativas debidas al género en el desarrollo moral, antes bien se ha observado una similitud en el razonamiento moral de hombres y mujeres.

Otra investigación relacionada con el desarrollo moral y género es la realizada por Rothbart, Hanley y Albert (1986), quienes buscan probar la hipótesis de Gilligan de que los hombres razonan los dilemas morales principalmente en términos de derechos y justicia, mientras que las mujeres razonan en cuestión al cuidado y relaciones con los demás. Además buscaron investigar los efectos que produce la variación del contenido del dilema en la orientación a las consideraciones de justicia vs cuidado, aspecto que no se había explorado anteriormente. Para ello entrevistaron a 50 individuos, de los cuales la mitad eran hombres y la otra mitad mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. Los investigadores encontraron que tanto las respuestas de cuidado como las de justicia están presentes en hombres y en mujeres. Sin embargo, los argumentos de las mujeres se orientaron más a la atención que los argumentos de los hombres, aunque dichas orientaciones dependían también de la situación. Ante esto los autores sugieren que las futuras consideraciones de moralidad deben considerar tanto diferencias de género en la orientación como la influencia de los factores situacionales en el juicio moral.

A los estudios sobre desarrollo moral y género se une el de Ford y Lowery (1986). Su investigación se basó en la teoría de Gilligan (1982) y los autores

añadieron a su estudio una medida en relación a los roles sexuales psicológicos, con el propósito de indagar si el rol sexual es más predictivo que el género para el uso de cualquier orientación, ya sea de justicia o de cuidado. En el estudio participaron 101 hombres universitarios y 101 mujeres universitarias entre 18 y 29 años de edad. Se les pidió a los participantes describir tres conflictos morales importantes en sus vidas y calificar la importancia del conflicto en ese momento de sus vidas, así como la dificultad para tomar una decisión respecto al mismo. Al terminar lo anterior se les presentó una serie de descripciones resumidas de las orientaciones de justicia y cuidado que tenían que calificar en escalas Likert. El estudio mostró que los hombres fueron significativamente más conscientes en el uso de la orientación de justicia que las mujeres, mientras que las mujeres fueron significativamente más conscientes que los hombres en el uso de la orientación de cuidado. También se observó que tanto para hombres como para mujeres las decisiones morales más importantes y más difíciles que habían tomado hasta el momento estaban relacionadas con cuestiones de cuidado más que de justicia. Respecto a los roles sexuales psicológicos, los resultados indicaron que las mujeres consideraron más las cuestiones de cuidado que de justicia así tuvieran un bajo o alto nivel de feminidad. En cambio, en los hombres, mientras más alto fuera su nivel de feminidad, más consideraban las cuestiones de cuidado. También se examinó el significado de las orientaciones de justicia y cuidado tanto para hombres como para mujeres, haciendo uso de la prueba de diferencial semántico y se encontró que la orientación hacia la justicia se veía claramente como masculino, mientras que la orientación al cuidado como femenina. Dado lo anterior Ford y Lowery (1986) concluyen que las diferencias de género en lo moral son mínimas y no apoyan empíricamente la propuesta de Gilligan (1982).

En un estudio similar, Donenberg y Hoffman (1988) analizaron las diferencias de género en relación con el desarrollo moral. Para su investigación partieron de la crítica a la teoría de Kohlberg y, basados en la propuesta de Gilligan (1982), consideraron que existen dos voces para razonar los conflictos morales: la moralidad de la justicia y la del cuidado. Los participantes del estudio fueron alumnos

de quinto, sexto y décimo grado a quienes se les aplicaron cuatro tipos de dilemas tanto con participantes femeninos como masculinos. En los resultados los investigadores no encontraron diferencias estadísticamente significativas debidas al sexo, aunque cualitativamente se observó que las niñas tenían una mayor capacidad de jugar roles que los niños, lo cual les daba la posibilidad de razonar desde una perspectiva tanto femenina como masculina (obtuvieron puntajes similares cuando los participantes eran femeninos o masculinos). En cambio, los niños obtuvieron puntajes más bajos cuando debían razonar desde el punto de vista femenino.

Por otro lado, Friesdorf, Conway & Gawronski (2015) realizaron un metaanálisis de 40 estudios, con una muestra final de 6100 participantes. Ellos buscaron analizar las diferencias de género desde una perspectiva de doble proceso, es decir, querían determinar si los juicios del dilema moral son influenciados por dos procesos psicológicos: por la idea del daño que puede ocasionar una decisión moral sobre el individuo y por la evaluación cognitiva de los resultados generales que se obtendrán a raíz de la decisión. Proponen que existe evidencia que prueba que rechazar la acción dañina en los dilemas morales se asocia con procesos afectivos, mientras que aceptar la acción dañina para maximizar los resultados se asocia con procesos cognitivos. Con base en ello sugieren que hombres y mujeres no difieren respecto a las evaluaciones cognitivas de los resultados, puesto que muestran niveles iguales de juicio utilitarios, pero que existen diferencias sistemáticas debidas al género en los juicios deontológicos, ya que las mujeres experimentan respuestas afectivas más fuertes con respecto al daño que los hombres. Los resultados de su metaanálisis arrojaron que los hombres mostraron efectivamente una mayor preferencia por los juicios utilitarios sobre los deontológicos que las mujeres, mientras que las mujeres obtuvieron puntajes sustancialmente más altos que los hombres en el parámetro que refleja las inclinaciones deontológicas, es decir, afectivas.

Uno de los estudios más recientes es el de Dunkel & Mathes (2016). En su estudio, ellos señalan que las diferencias individuales en las estrategias de historia

de la vida pueden explicar las diferencias en el razonamiento moral. Otro aspecto para explicar estas diferencias en el razonamiento moral es la inteligencia, para ello Dunkel & Mathes se basaron en la teoría de Kohlberg (1992), los autores señalan que es una teoría de desarrollo cognitivo, en la que no sólo la edad es un predictor para la etapa de razonamiento en la que se puede encontrar un individuo, sino también la inteligencia, ya que en los hallazgos de Kohlberg se observaron que las personas más inteligentes exhiben niveles más altos de razonamiento moral. Los autores añaden otro elemento predictivo con respecto al razonamiento moral a parte del uso de la estrategia de historia de la vida y la inteligencia, el género, y para ello se basaron en la teoría de Gilligan (1982), quien hace una distinción en el razonamiento moral entre sexos. Por último, afirman que en la toma de decisiones morales intervienen con gran importancia la emoción y la razón. Dicho lo anterior plantean como hipótesis que la estrategia de historia de la vida será un predictor en la toma de decisiones morales para las mujeres, ya que esta estrategia interviene en juicios donde influyen las emociones, por otro lado, la capacidad cognitiva será un predictor en la toma de decisiones morales para los hombres, ya que la capacidad cognitiva influye más cuando la utilidad del juicio es más importante. Para su investigación, los autores utilizaron un estudio longitudinal de Block & Block, el cual duró 30 años, con 52 hombres y 54 mujeres cuando tenían 14 años. Para medir el razonamiento moral hicieron uso de seis dilemas, cuyas resoluciones se relacionaban con las seis etapas del razonamiento moral propuestas por Kohlberg (1992). Los autores encontraron una correlación significativa para la inteligencia y el razonamiento moral en los hombres, así que explican que hombres y mujeres abordan los dilemas morales de manera distinta, ya que los hombres dependen más que las mujeres de procesos cognitivos cuando toman decisiones morales, por lo que se puede decir que la capacidad cognitiva predice el nivel de razonamiento moral en los hombres. Sin embargo, en lo que respecta al razonamiento moral en las mujeres, no se encontró una correlación significativa entre la estrategia de historia de la vida y su razonamiento moral, no obstante, de manera contradictoria los autores especulan que la estrategia de historia de la vida puede ser vista como

predictiva del razonamiento moral para las mujeres ya que éstas han desempeñado más que los hombres el papel principal de cuidadoras.

A los estudios recientes se le une el de Capraro & Sippel (2017), quienes retoman la teoría de los seis niveles de desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1992), así como la teoría opuesta propuesta por Gilligan (1982), y se unen a otras investigaciones que de igual forma buscan estudiar las diferencias de género en los juicios morales. En concreto buscan indagar si hay diferencias de género en el juicio moral y, de ser así, cómo se manifiestan y cuándo aparecen estas supuestas diferencias. Su investigación contó con una muestra total de 532 participantes, a quienes se les dio la tarea de evaluar las elecciones morales tanto de un hombre como de una mujer, con el fin de indagar si existían diferencias de género en la evaluación de los dilemas morales, así como diferencias en la evaluación de los agentes morales especificados por género. Los resultados obtenidos arrojaron que en general las acciones tanto de mujeres como de hombres no se evaluaban de manera diferente por el género. No obstante, los investigadores también encontraron que algunos dilemas -en específico los que tienen implicaciones personales y emocionales- llevan a respuestas significativamente diferentes entre géneros (las mujeres tienden a dar respuestas más deontológicas que los hombres cuando se trata de un dilema personal y emocional), por lo que concluyen que la prominencia emocional del dilema produce estas diferencias entre géneros.

Como se ha visto hasta el momento, los estudios sobre el desarrollo moral y género no señalan datos claros con respecto a las diferencias entre mujeres y hombres. Es por ello que en esta investigación se tomarán en cuenta tanto la propuesta de Kohlberg como la de Gilligan, con el fin de realizar un estudio más completo, tal como propone Lyons (1983). Con base en esta autora se tomará en cuenta la moralidad del cuidado como un elemento permanente en los individuos y no únicamente como una preocupación temporal o de una cierta etapa del desarrollo moral dentro de una moral de justicia, como lo señala Kohlberg.

Teoría de la Mente

Como ya se mencionó, en esta investigación se busca indagar en el nivel de ironía y desarrollo moral y se tomará en cuenta la relación existente entre ambos aspectos. Es por esto que cabe destacar la importancia de la Teoría de la Mente (ToM en lo subsecuente, por sus siglas en inglés) como elemento unificador entre el nivel de interpretación de la ironía y el desarrollo del razonamiento moral. Diversas investigaciones relacionadas con la ToM han arrojado que el desarrollo de las habilidades del lenguaje apoya su evolución, al mismo tiempo que la ToM hace posible participar en una comunicación cada vez más significativa (Baron-Cohen, 1990; De Villiers, 2007; De Villiers & De Villiers, 2014; Flavell, 2004; Miller, 2006, 2012; Serrano, 2012). Serrano (2012) explica que tanto los actos del habla indirectos como el lenguaje figurado (entre el que se encuentra la ironía) son idóneos para indagar sobre el avance de la ToM, ya que en el lenguaje no literal es necesario ir más allá de las palabras para tomar en cuenta la intención del hablante. Conjuntamente, De Villiers (2007) señala que las formas lingüísticas proporcionan una forma satisfactoria de representar la mente de otras personas y que el lenguaje complejo permite la representación de los contenidos falsos de otras mentes (al respecto véase también De Villiers & De Villiers, 2014).

Por otro lado, la ToM también se relaciona directamente con el desarrollo moral. Wellman (2004) explica que las diferentes experiencias en diversas interacciones sociales forman la visión interna de los niños sobre las personas y sus mentes, ya que, al ser criados en una comunidad integrada por personas, los infantes desarrollan muchas creencias acerca de la gente, su interacción con otros, su comportamiento, sus roles y reglas, entre las que se encuentran las morales. Es así como la ToM otorga a los individuos la posibilidad de comprender el comportamiento social de las personas (Baron-Cohen, 1990), así como a tener relaciones sociales más exitosas.

La ToM está constituida por las creencias de primer y segundo orden (aunque actualmente se han descubierto más órdenes), así como otras cogniciones mentales (Miller, 2012) como los deseos, emociones, pensamientos, percepciones,

intenciones y otros estados mentales, cuya comprensión se empezó a estudiar a fondo alrededor de 1980 (Flavell, 2004). Miller (2012) señala que tener una ToM implica que un sujeto sea capaz de atribuirse estados mentales a sí mismo y atribuirlos a los demás. Autores como De Villiers (2007), De Villiers & De Villiers (2014), Valle, Massaro, Castelli & Marchetti (2015), así como Dumontheil, Apperly & Blakemore (2010), añaden que además de atribuir estados mentales a sí mismo y a los otros, el individuo con ToM es capaz de comprender dichos estados mentales. De este modo se puede imaginar los pensamientos y expectativas de los demás y con base en ello modificar, explicar y predecir su comportamiento (al respecto véase también Miller, 2006 y Miller, 2012).

Dado que los estados mentales no son observables de manera directa y con ellos se hace posible predecir el comportamiento de los demás, se trata de un sistema de inferencias que por tal motivo es considerado una teoría (véase Baron-Cohen, 1990). Baron-Cohen (1990) señala que dicha teoría estudia la comprensión del mundo mental, mientras que Wellman (2004) añade que la ToM implica la existencia de una cognición social fundada en un entendimiento de nosotros mismos y de los otros. Dado que la ToM implica predecir el comportamiento de los demás, así como comprender los estados mentales de los otros, sus pensamientos y sentimientos (como se detallará más adelante), se puede decir que es necesaria para una buena comunicación. Por otro lado, Baron-Cohen (1990) subraya la importancia de la ToM para comprender el comportamiento social. Además explica que es esencial para la comunicación verbal y no verbal, ya que la comunicación requiere que los participantes tengan el conocimiento de fondo de las intenciones y presuposiciones de las otras personas. Esto se debe a que durante la conversación, como explican De Villiers y De Villiers (2014), se obtiene información que expresa los deseos y creencias que tienen las personas. Por su parte, Call y Tomasello (2008) argumentan que las personas entienden las acciones de los demás no sólo en términos de comportamientos superficiales sino también en términos de los objetivos subyacentes y posiblemente de las intenciones involucradas en los mismos. De este modo, se puede juzgar qué quiere la otra persona, evitar herir los

sentimientos de los demás y darle la información necesaria en cierto intercambio comunicativo (Miller, 2006).

Como se ha señalado, la ToM implica la comprensión y atribución de estados mentales a otros individuos. Dichos estados mentales se pueden identificar al preguntarse ¿qué siente el otro?, ¿qué le gusta?, ¿por qué actúa así?, entre otros, ya que estas preguntas requieren una interpretación en términos de creencias, deseos, intenciones o emociones, es decir, de estados mentales (Serrano, 2012). Varios autores como Flavell (2014), Miller (2006, 2012), Baron-Cohen (1990), De Villiers (2007), De Villiers & De Villiers (2014), Serrano (2012) y Wellman (2004) identifican una serie de estados mentales, entre los que destacan los siguientes:

- deseos: en relación a lo que quieren, los niños desarrollan la capacidad de saber que cierta persona se sentirá bien al tener algo que desea y que por el contrario si no lo obtiene, se sentirá mal
- emociones: los niños comprenden que las emociones influyen en la reacción de las personas a ciertos eventos. Respecto a este tipo de estado mental, Serrano (2012) hace varias distinciones: las emociones complejas como la decepción y el miedo que aparecen en el desarrollo de la comprensión de la mente hasta los 7-8 años; las emociones secundarias como el orgullo, la culpa y la vergüenza, que se dan entre los 5 y 8 años e implican aspectos de autovaloración; las emociones contradictorias o de valencia opuesta que aparecen a la edad de 7 u 8 años, cuando los niños son capaces de entender que puede haber dos emociones al mismo tiempo ya sean positivas o negativas, y se consolidan a los 10 y 11 años cuando los individuos se percatan de que es posible tener dos emociones de valencias opuestas al mismo tiempo.
- creencias y relaciones: Miller (2012) indica que las creencias son representaciones de la realidad. La interpretación de un evento ambiguo puede verse influenciado por prejuicios y expectativas ya existentes en la mente del otro.

- conocimientos: saber cómo el otro obtiene el conocimiento, es decir, cómo sabe algo
- pretensión: “pretender eso o creer eso”
- pensamiento: actividad humana interna que representa cosas reales o imaginarias

Se ha visto que el desarrollo de una ToM comienza desde finales del primer año de vida (Baron-Cohen, 1990; Flavell, 2004; Miller, 2006; Serrano, 2012; Wellman, 2004). Alrededor de los dos años los niños muestran saber que las personas tienen diferentes emociones y deseos que ellos. También usan términos para referirse a estados de experiencia internos distintos de sus comportamientos, cualidades físicas y expresiones faciales, y usan palabras como *querer* y *enojado*. Hacia los 3 años los niños empiezan a hacer uso de palabras como *pensar* o *saber*. A los 4 y 5 años aproximadamente los individuos empiezan a hablar en términos de creencias y a manejar las falsas creencias de segundo orden (Baron-Cohen, 1990; De Villiers, 2007; Dumontheil, et al., 2010; Miller, 2012; Serrano 2012), así como a hablar de deseos, o a poder razonar más fácilmente sobre las emociones. Después de los 5 años los niños desarrollan una serie de habilidades adicionales (Miller, 2012), como se observa a continuación:

- comprensión de la creencia falsa de segundo orden
- comprensión de la diversidad interpretativa
- comprensión de la opacidad
- comprensión de la incertidumbre
- comprensión de una gama más amplia de estados mentales
- comprensión de las acciones mentales y de cómo regularlas
- comprensión de las diferencias entre los diversos tipos de creencias
- mayor comprensión con respecto a los orígenes de las creencias, en especial respecto a la comunicación e inferencia y de los determinantes individuales de la formación de creencias

- razonamiento progresivamente más refinado sobre los demás y el yo, incluida la atribución de rasgos
- mayor conocimiento de grupos y relaciones

Wellman (2004) también señala que entre los 6 y los 8 años los niños se vuelven capaces de juzgar que las personas piensan al realizar tareas que implican pretender, leer, escuchar y hablar. Es importante destacar que los niños en etapa escolar van del conocimiento de que las creencias pueden ser falsas a la comprensión de las creencias y la mente como “interpretativas”. Es decir, se empiezan a dar cuenta de que un mismo evento puede tener varias interpretaciones dependiendo de los estados mentales de las personas involucradas. De acuerdo con Dumontheil et al. (2010) no es sino hasta la adolescencia avanzada cuando se adquiere la capacidad de tomar en cuenta completamente la perspectiva de otra persona. Valle et al. (2015) concuerdan con lo anterior al señalar que durante la adolescencia los individuos sufren cambios de orden cognitivo, socioemocional y relacional que inciden en el desarrollo de la ToM. Sobre todo las frecuentes relaciones entre pares durante esta etapa requieren de habilidades sociales específicas como la capacidad de comprender las mentes propias y ajenas. Por tanto, conforme aumenta la edad hay cada vez un mejor desempeño en la comprensión de las falsas creencias y de las habilidades de la ToM. Así, los adultos jóvenes (20 años) se desempeñan significativamente mejor que los adolescentes (14 y 17 años) en este respecto. Uno de los aspectos centrales para evaluar el nivel de desarrollo de la ToM en los individuos reside en analizar el nivel de falsa creencia (Baron-Cohen, 1990; Call & Tomasello, 2008; Dumontheil, et al., 2010; Miller, 2006; Valle, et al., 2015; Wellman, 2004). Específicamente en el caso del desarrollo de la falsa creencia desde la infancia hasta la adolescencia, Valle et al. (2015), así como Miller (2012) identifican tres o más niveles u órdenes. Señalan que las falsas creencias de primer orden aparecen alrededor de los 4 años y se entienden como “creo que A piensa”. Por otro lado, las falsas creencias de segundo orden aparecen alrededor de los 8 años. Éstas implican un pensamiento recursivo de segundo nivel y se entienden como “creo que A piensa que B piensa”. Por lo que se refiere a las

falsas creencias de tercer orden, los autores indican que éstas se entienden como “creo que A piensa que B piensa que C piensa”. A su vez, las falsas creencias de cuarto orden se entienden como “creo que A piensa que B piensa que C piensa que D piensa”. Por tanto, las falsas creencias de quinto orden se entienden como “A piensa que B piensa que C piensa que D piensa que E piensa”.

Las investigaciones de Valle et al. (2015) arrojan que existe una mayor dificultad para la comprensión del tercer, cuarto y quinto orden de falsa creencia durante la adolescencia e incluso en los adultos. Por lo tanto, se sabe que la ToM se sigue desarrollando después de la infancia hasta la adultez temprana. Los autores también sostienen que el desarrollo más tardío de la ToM no depende exclusivamente de las habilidades cognitivas, sino más bien de la experiencia social y la capacidad del individuo de verificar las inferencias sobre la base del comportamiento de los demás.

Capítulo 2

Planteamiento del Problema y Metodología

Este capítulo abordará las preguntas de investigación diseñadas para este estudio, así como las hipótesis y objetivos. Posteriormente se explicará la metodología usada, así como los participantes e instrumentos necesarios para llevar a cabo este trabajo.

Preguntas de Investigación

El presente trabajo de investigación buscó realizar un estudio que relacione la interpretación de la ironía verbal con el desarrollo del razonamiento moral en niños y adolescentes que cursan la Educación Básica. Para ello, se pretendió responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias en el nivel de interpretación de la ironía verbal en individuos de 9 y 15 años debidas al género de los participantes de un evento irónico?
- ¿Existen diferencias debidas a la edad en el nivel de desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años?
- ¿Existen diferencias en el desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años debidas al género de los niños y adolescentes y al género de los protagonistas del dilema moral?
- ¿Existe una relación entre el nivel de interpretación de la ironía verbal y el nivel de desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años?

Hipótesis

- Partiendo de los antecedentes ya presentados en el capítulo anterior y de las preguntas de investigación que se plantearon previamente, las hipótesis de esta investigación fueron las siguientes: Existirán diferencias en el nivel de interpretación de la ironía entre individuos de 9 y 15 años debidas al género de los participantes de un evento irónico.

- Existirá una diferencia debida a la edad en el desarrollo moral de los individuos de 9 y 15 años.
- Existirán diferencias en el razonamiento moral entre individuos de 9 y 15 años debidas al género de los niños y adolescentes y al género de los de los protagonistas del dilema moral.
- Existirá una relación entre el nivel de interpretación de la ironía verbal y el nivel de desarrollo moral en niños de 9 años y adolescentes de 15 años.

Objetivos

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

- Analizar el nivel de interpretación de la ironía en individuos de 9 y 15 años para encontrar las diferencias debidas al género de los participantes de un evento irónico.
- Analizar el nivel de desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años para encontrar las diferencias debidas a la edad en el mismo.
- Analizar el nivel de desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años para encontrar las diferencias debidas al género de los niños y adolescentes y al género de los protagonistas del dilema moral.
- Analizar el nivel de interpretación de la ironía verbal y el nivel de desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años para encontrar una relación entre ironía y desarrollo moral.

Metodología

El presente estudio fue de corte cuantitativo-cualitativo, con una muestra por conveniencia. A continuación, se explicará con quienes se llevó a cabo, los instrumentos usados y el procedimiento.

Participantes.

La investigación se llevó a cabo con 37 participantes, distribuidos como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Participantes de la investigación por grupo de edad y género

	9 años	15 años
Hombres	8	8
Mujeres	10	11

Los participantes provenían de diferentes escuelas tanto públicas como privadas. Esta decisión se tomó debido a la pandemia por el COVID-19 que no permitió que se llevara a cabo la investigación en una misma institución y de manera presencial. Las edades de los niños y adolescentes fueron de 9 y 15 años. Se decidió tomar estas edades ya que, como se ha dicho, la interpretación de la ironía se va desarrollando con la edad y es a partir de los 8 años que los individuos empiezan a distinguir entre el significado literal de las palabras y lo que se quiere decir, por lo que comienzan a ser capaces de reconocer la intención detrás de la ironía (Hess, et al., 2017; 2018). Otro criterio importante que se tomó en cuenta a partir de una breve entrevista con los padres fue que los niños y adolescentes del estudio no debían presentar antecedentes conocidos de problemas de aprendizaje, lenguaje o desarrollo. Dado que se vio necesario también que fueran capaces de comprender los textos que se les presentaron, se les aplicó previamente la parte de *Lectura* de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2013), adaptada para aplicarse de forma virtual, con el fin de descartar problemas en la comprensión lectora de los participantes. Además, todos los individuos eran nativohablantes del español.

Instrumentos.

El instrumento utilizado para evaluar la *interpretación de la ironía* constó de seis textos (4 historias con final irónico y 2 historias con final no irónico), retomados de investigaciones previas y por lo tanto ya probados (Díaz, 2018; Corona, 2019). La selección de las historias irónicas (producto de un estudio previo) se realizó

tomando en cuenta aquellas historias consideradas como más irónicas, es decir con un mayor puntaje de nivel de ironía en una escala Likert (para mayor detalle véase Corona, 2019), pues oscilaban entre 4.82 y 4.35, siendo que el puntaje mayor con el que se evaluaba una historia como totalmente irónica era 5. Se tomó en cuenta también que en las historias ambos personajes tuvieran la misma responsabilidad y el efecto negativo del acto que se realiza dentro de la historia fuera el mismo para ambos. De igual modo se cuidó que las historias no estuvieran sesgadas por género, es decir que no marcaran roles de género (Ejem. cocinar una salsa), esto para evitar preguntas tendenciosas que influenciaran en las respuestas de los participantes. A su vez, como historias no irónicas se eligieron las historias con el menor puntaje de ironía del instrumento de Corona (2019), las cuales oscilaban entre los puntajes 1.11 y 1.17. Las historias se les entregaron de modo aleatorio a los participantes para que fueran leídas y después comentadas. Todos los textos irónicos presentaban ironía prototípica, por ser la más fácil de comprender (Hess, et al., 2017; 2018) y la más usada en las conversaciones cotidianas (Olguin, 2016). Además, se incluyeron variaciones de género entre los participantes de las historias irónicas (ironista y víctima) como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3

Rol de género de ironista y víctima para las historias irónicas

Historia	Ironista	Víctima
1	Mujer	Mujer
2	Hombre	Hombre
3	Mujer	Hombre
4	Hombre	Mujer

Como parte del instrumento de ironía se aplicó a cada participante un guion de preguntas posterior a la lectura de cada texto, con el fin de indagar en su interpretación del mismo de un modo completo. Algunos ejemplos de preguntas, tomadas de investigaciones anteriores (Corona, 2019; De León, 2015; Olguin, 2016), son las siguientes: *¿Qué crees que A quiso decir con Y? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué te dio la pista para saberlo? ¿Qué parte del texto te permite decir eso?*

Añadiendo en relación al género de los participantes de las historias, se les hicieron preguntas como: *¿Se vale que A diga eso a B? ¿De qué otra manera se lo podría haber dicho? ¿Se valdría más?* Para mayor detalle sobre el guion de preguntas véase el Apéndice A.

En relación con el instrumento de *teoría de la mente*, se aplicó una adaptación de las *Strange Stories* de Happé (1994). Fueron dos historias relacionadas al *doble farol* (double bluff), ya que este tipo de historias permite medir hasta el tercer orden de ToM. Posterior a cada historia se realizó el correspondiente guion de preguntas con el fin de indagar en el nivel de ToM de los participantes. Las historias adaptadas pueden verse en el Apéndice B.

Por otro lado, el instrumento para evaluar el *desarrollo moral* consistió en dos dilemas, adaptados de los dilemas usados por Kohlberg (1992). El primero fue el llamado "dilema de Heinz" o Dilema III:

En Europa, una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicina que los médicos pensaron que la podría salvar. Era una medicina que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado hacerla. Él pagó \$400 dólares por la medicina y cobraba \$4,000 por una pequeña dosis. La hermana de la enferma, Mariana, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, e intentó todos los medios legales, pero solo pudo conseguir unos \$2,000 dólares, que es justamente la mitad de lo que costaba el medicamento. Mariana le dijo al farmacéutico que su hermana se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo descubrí la medicina y voy a sacar dinero de ella". Así pues, habiendo intentado todos los medios legales, Mariana se desespera y considera entrar por la fuerza a la tienda del hombre para robar la medicina para su hermana. (Kohlberg, 1992, p.589)

Y el siguiente fue el Dilema II:

Julia es una chica de 18 años. Su mamá le prometió que podría ir a un concierto especial de rock que se iba a presentar en su ciudad si Julia ahorraba el dinero suficiente que ganaba como niñera y parte del dinero para su lonch para comprar la entrada

para el concierto. Julia se las arregló para ahorrar los \$1500 pesos que costaba la entrada más otros pesos extra. Pero entonces su mamá cambió de opinión y le dijo a Julia que tenía que usar el dinero para comprar ropa nueva para la escuela. Julia se desilusionó y decidió de todas maneras ir al concierto. Compró un boleto y le dijo a su mamá que sólo había podido ahorrar \$500 pesos. Ese sábado se fue al concierto y le dijo a su mamá que había pasado la tarde con una amiga. Pasó una semana sin que su mamá descubriera nada. Julia le dijo entonces a Luisa, su hermana mayor, que había estado en el concierto y que le había mentado a su mamá. Luisa duda sobre si decirle o no a su mamá lo que Julia hizo.

Se eligieron estos dos dilemas puesto que se consideró que eran los más apropiados y adecuados para las edades de los individuos de la investigación. De manera adicional, con la finalidad de tomar en cuenta la variable de género, se adaptaron los participantes de la historia. En un dilema los participantes fueron ambas mujeres (hermana-mujer enferma; par de hermanas) y en el otro fueron ambos hombres (hermano-hombre enfermo; par de hermanos). El instrumento se contrabalanceó de manera tal que cada tipo de dilema se aplicó a la mitad de los varones y mitad de mujeres por cada edad. De igual modo se contó con un pequeño guion de preguntas como las que en su momento Kohlberg aplicó (Kohlberg, 1992): *¿Debería realizar tal acción? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Cuál es la manera más responsable de actuar?* Para mayor detalle sobre el guion de preguntas véase el Apéndice C.

Pilotaje.

Anterior a la aplicación de los instrumentos se realizó un pilotaje en tres momentos con niños y adolescentes de las mismas edades, 9 y 15 años. En un primer momento se pilotaron los instrumentos con dos individuos de cada edad que posteriormente no participaron en la investigación. La aplicación se hizo de forma individual y presencial, dándoles a los participantes las historias por escrito y posterior a cada historia se realizaba la entrevista oral. De este primer pilotaje se realizaron cambios al instrumento. En primer lugar, se observó por parte de un

participante cierta dificultad para leer las historias, por lo que se decidió incluir la parte de lectura de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2013) para descartar problemas de comprensión lectora de los participantes, antes de aplicar los instrumentos. El segundo cambio que se realizó a los instrumentos fue con respecto al cuestionario de los dilemas morales, ya que se vio la necesidad de incluir una pregunta que indagara en las posibles soluciones al conflicto presentado en los dilemas. Un ejemplo de la pregunta que se añadió a cada dilema es la siguiente: *Vuelve a pensar en la historia que leíste. Si el/la hermano (a) mayor quiere ser responsable, ¿qué es lo mejor que puede hacer?*

Después de realizar los cambios al instrumento se tuvo un segundo momento de pilotaje, en el cual sólo participaron cinco adolescentes hombres y cuatro adolescentes mujeres de 15 años. El hecho de que fueran individuos sólo de 15 años se debió a que por la pandemia del COVID-19, las escuelas se vieron obligadas a cerrar y con ello se perdió el contacto con los niños de 9 años. Después de esta segunda aplicación se modificó una de las historias irónicas ya que varios entrevistados coincidían en interpretarla de manera literal. La historia era la siguiente:

Carmen y Ernesto son pareja en un concurso de baile. Cuando empiezan a bailar a Ernesto se le olvida la coreografía. Carmen dice:

-Qué bonitos te salieron los pasos.

Se observó que la frase irónica se prestaba para confusiones, por lo que se decidió cambiar la frase “se le olvida la coreografía” por “le salen mal los pasos de la coreografía”. De igual modo por parte del entrevistador se observó que era necesario realizar una entrevista más profunda.

En un tercer momento, se tomó la decisión de aplicar los instrumentos de forma virtual, esto para respetar las medidas sanitarias tomadas por el Gobierno Federal (Diario Oficial de la Federación, 2020), con respecto a la pandemia de COVID-19. Para ello también se adaptó a modo virtual la parte de Lectura de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís,

2013). Después de esta tercera aplicación se cambió una de las historias irónicas por otra, ya que presentaba sesgo de género, debido a que la actividad que se describía en la historia era la de realizar una salsa, trabajo que podría tomarse como parte del rol femenino más que masculino.

Procedimiento.

Para la aplicación de los instrumentos éstos se contrabalancearon por medio de 10 paquetes, un paquete para cada individuo de cada grupo de edad y género. En dichos paquetes se ordenaron al azar las historias irónicas y no irónicas y se alternaron tanto las *Strange Stories* como los dilemas morales, en la Tabla 4 se pueden visualizar los paquetes:

Tabla 4
Contrabalanceo de los instrumentos

Paquete para cada grupo de edad/género	Historias irónicas	Strange Stories	Dilemas morales	Género para los dilemas morales
1	A, 1, 2, B, 3, 4	Historia 1, Historia 2	Heinz, Dilema II	Mujer-Mujer
2	B, 2, 3, 4, 1, A	Historia 2, Historia 1	Heinz, Dilema II	Hombre-Hombre
3	1, A, 3, 4, 2, B	Historia 1, Historia 2	Dilema II, Heinz	Mujer-Mujer
4	2, B, 4, 1, 3, A	Historia 2, Historia 1	Dilema II, Heinz	Hombre-Hombre
5	3, 2, A, 1, 4, B	Historia 1, Historia 2	Heinz, Dilema II	Mujer-Mujer
6	4, A, 2, 3, B, 1	Historia 2, Historia 1	Heinz, Dilema II	Hombre-Hombre
7	1, B, 3, A, 2, 4	Historia 1, Historia 2	Dilema II, Heinz	Mujer-Mujer
8	4, 2, A, B, 3, 1	Historia 2, Historia 1	Dilema II, Heinz	Hombre-Hombre
9	1, 4, B, 2, A, 3	Historia 1, Historia 2	Heinz, Dilema II	Mujer-Mujer
10	2, A, 3, 1, B, 4	Historia 2, Historia 1	Heinz, Dilema II	Hombre-Hombre

La aplicación de los instrumentos se hizo de forma virtual, individual y en un mismo momento. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y fue grabada

para su posterior análisis. Los paquetes con los instrumentos se proyectaron en la pantalla para que los participantes leyeran las historias y permanecían así para que ellos tuvieran oportunidad de volver sobre los textos presentados.

El instrumento de ironía fue el primero en aplicarse ya que se ha visto en las investigaciones realizadas sobre interpretación irónica (Hess, et al., 2018; 2017; Olguin, 2016) que los participantes tienden a dar muchas respuestas morales durante su reflexión sobre situaciones irónicas, por lo que se buscó evitar la predisposición a ese tipo de respuestas si se aplicaba primero el instrumento de desarrollo moral. El orden de las historias para ser leídas por los niños fue al azar y posterior a cada historia se aplicó el guion de preguntas. Terminado el instrumento de ironía se aplicó el instrumento de ToM (*Strange Stories*) con su respectivo cuestionario, y finalmente el instrumento de desarrollo moral con sus dilemas correspondientes y los cuestionarios para cada dilema.

Comité de Bioética.

Para la realización de la presente investigación y cumpliendo con los criterios propuestos por el Comité de Bioética de la Universidad Autónoma de Querétaro (2019) que busca resguardar el bienestar físico y mental de los participantes, así como el de la sociedad, se entregó un consentimiento informado a los padres de familia donde se les dio a conocer los objetivos y procedimiento de la investigación. En él también se explicitó la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la investigación. Así mismo en el consentimiento se solicitó a los padres de familia firmar que autorizaban la participación de sus hijos en la investigación, si ese era el caso. Por otro lado se obtuvo el asentimiento informado de cada uno de los participantes. En el Apéndice D puede observarse el formato del consentimiento informado.

Transcripción.

Posterior a las aplicaciones de los instrumentos se llevaron a cabo las transcripciones de cada grabación. Para ello, no se tomaron en cuenta inicios en

falso y muletillas. Cuando un participante repetía varias veces la misma respuesta, se codificó una sola vez. Las transcripciones se realizaron en una hoja de cálculo, donde a cada instrumento (ironía, ToM y desarrollo moral) le correspondió una hoja, en la que a su vez a cada participante se le asignó una fila y a cada pregunta una columna donde se transcribían las respuestas correspondientes para ser codificadas posteriormente.

Codificación.

Con respecto a la codificación, se usaron cuatro tipos de codificaciones, una para las respuestas en relación a la ironía, otra en relación a ToM y dos para las respuestas de desarrollo moral, las cuales se explicarán en los siguientes apartados.

Para asegurar la confiabilidad de la codificación participaron dos codificadores quienes de forma individual asignaron un valor a cada respuesta, según los criterios propuestos para cada instrumento. Estas codificaciones pasaron por la evaluación de un interjuez, quien intervino cuando las codificaciones presentaban divergencias, esto con la finalidad de llegar al 100% de acuerdo.

Codificación para el nivel de interpretación de la ironía.

Para codificar las respuestas centradas en el nivel de interpretación de la ironía, se usaron como base los criterios planteados por Hess et al. (2018) que se observan en la Tabla 5. Se eligieron estos criterios dado que han sido probados con población hispanohablante. A cada respuesta se le asignó una puntuación del 1 al 4, dependiendo de cada tipo de respuesta.

Tabla 5

Niveles de interpretación de los enunciados irónicos (retomado de Hess, et al., 2018)

Tipo de Respuesta	Descripción	Ejemplos
Tipo 1	El participante interpreta el enunciado irónico de manera literal	<i>Le dijo eso para que no se saliera triste.</i>

		<i>Yo creo que a Carmen le gustaron los pasos, aunque estuvieran mal hechos, porque le dice "qué bonitos te salieron los pasos".</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.	<i>Raquel le dijo eso porque lo echó a perder. Porque dice "el cuadro queda feo". Lo dijo Santiago cómo diciéndole "ya lo echaste a perder, ahora ya no nos van a dar calificación". [Lo sé porque] lo dice en la frase.</i>
Tipo 3	El participante interpreta el enunciado irónico como tal y su argumento se centra en la función comunicativa de la ironía.	<i>Es como sarcasmo [porque] lo dijo sin felicidad, como echándole la culpa y diciéndole "tú no hiciste nada". Para señalar el error de Ernesto y criticarlo, porque la frase viene con ese doble sentido que tiene el sarcasmo que se puede usar para burlarse básicamente.</i>
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.	<i>Lo decía como en sentido figurado, para que viera que no hizo casi nada. Dice una cosa, pero el significado es lo contrario, porque no creo que lo haya felicitado por inflar nada más dos globos. Es como sarcasmo, está diciendo que baila mal y Carmen le está diciendo lo contrario, como que no hace sentido. Porque Carmen le dice que qué bonitos le salieron y en la historia dice que no, que bailó mal.</i>

Codificación para las respuestas de género de las históricas irónicas

Posteriormente, se codificaron las respuestas en relación al género de los participantes de un evento irónico. Para ello se analizó cada respuesta correspondiente a las preguntas en relación al género del ironista con base en los criterios de clasificación *a posteriori* que se observan en la Tabla 6.

Tabla 6

Codificación de las respuestas de género para los enunciados interpretados como irónicos

	Tipo de respuesta	Descripción	Ejemplo
A	No importa el género	El participante señala ante el comentario irónico que no importa el género, que todos somos iguales y por lo tanto no importa quién emita el comentario irónico, ya sea hombre o mujer.	<i>Sería igual, porque tenemos los mismos derechos, somos iguales, nadie tiene más valor que el otro.</i>
B	Se vale más que el hombre haga el comentario irónico o menos que la mujer lo haga.	El participante menciona que mientras el ironista sea hombre el comentario irónico es aceptado y válido y por el contrario si el comentario es realizado por una mujer, se ve como no aceptado.	<i>Yo creo que por todo lo que ha hecho la sociedad, los estereotipos y todo eso, yo creo que al una mujer decir "Qué gran trabajo hiciste", tal vez se le vea mal o tal vez se le crea que ella es una persona que no es muy buena onda o que es mandona.</i>
C	Se vale más que la mujer haga el comentario irónico	El participante menciona que mientras el ironista sea mujer el comentario irónico es aceptado y válido.	<i>Sí, porque una mujer no puede con tanto trabajo y le tienen que ayudar,</i>
D	Depende del género de la víctima	El participante menciona que este se vale o no dependiendo de a quién vaya dirigido el comentario, ya sea hombre o mujer.	<i>Se valdría menos, porque no le dices eso a una mujer, porque siempre tienes que respetar más a las mujeres, a menos que sean de broma, que los dos se rían, pero si no es que los dos se rían, está peor.</i>
E	Depende de la intención del ironista	El participante menciona que el comentario irónico se vale o no dependiendo de la intención del ironista.	<i>Creo que depende más cómo se lo quiso decir, si en buen plan o en mal plan "la regaste" o "no te preocupes, tú síguele".</i>
F	No da una respuesta clara	El participante no proporciona una respuesta clara a la pregunta.	<i>No sé por qué. No, porque Jaime infló más que él.</i>

Codificación para el nivel de ToM.

Por otro lado, para obtener el nivel de ToM se tomaron como base los criterios para el puntaje del instrumento de *Strange Stories* (Happé, 1994), como muestra la

Tabla 7. A cada respuesta se le asignó una puntuación de 0 a 3, dependiendo de cuántas mentes identificaba el participante.

Tabla 7

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 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.	“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” “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”

Codificación para el nivel de desarrollo moral.

Como ya se mencionó anteriormente, para un análisis más completo del nivel de desarrollo moral se tomaron en cuenta tanto la propuesta de Kohlberg (1992) como la de Gilligan (1982). Es por ello que las respuestas referentes al nivel de desarrollo moral se codificaron en un primer momento según criterios basados en los niveles que propone Kohlberg (1992), como se muestra en la Tabla 8. A las respuestas de las pregunta referentes a cada dilema se les asignó un valor del 1 al 6, dependiendo a cuál estadio hacían referencia dichas respuestas.

Tabla 8

Niveles de Desarrollo Moral basados en Kohlberg (1992)

Estadio	Descripción	Ejemplo
Nivel 1	El participante menciona que lo que está bien es evitar romper las reglas por temor al castigo.	<p><i>Se debe callar, que Julia lo diga con sus propias palabras. Porque si no también su mamá la puede castigar.</i></p> <p><i>No, porque puede ser que la metan a la cárcel por robar el medicamento.</i></p>
Nivel 2	El participante señala que lo correcto es seguir las normas para conseguir los propios intereses	<p><i>Sí porque estás diciendo algo que te puede causar mal, por ejemplo, vivir ocultando eso toda tu vida te puede causar un mal.</i></p> <p><i>Mal, porque no debes de tomar las cosas que no son tuyas. ¿Diría el señor (farmacéutico) "tanto trabajo para que me lo estuvieran quitando"</i></p>
Nivel 3	El participante indica que lo que está bien es vivir según lo que la gente espera de uno, mantener los estereotipos y hacer lo que le gustaría que hicieran los demás por uno.	<p><i>Sí, porque si no le hubiera dicho, no se hubiera enterado su papá, si no le hubiera dicho no sería un buen hermano.</i></p> <p><i>Sí, porque si igual tú estuvieras en esas circunstancias te gustaría que alguien te ayudara.</i></p>
Nivel 4	El participante considera que lo correcto es cumplir las obligaciones previamente acordadas.	<p><i>Se debe callar, porque sería muy mala onda si ella hubiera dicho algo, porque ella (Julia) antes había hecho un trato con su mamá la cual no respetó, y creo que ella tiene casi todo el derecho de poder ir.</i></p> <p><i>Sí [debe obedecer la ley] porque es una ley que está establecida y tiene que respetarla.</i></p>
Nivel 5	El participante menciona que lo que está bien es cumplir las leyes que buscan el bienestar social, aunque no todos estén de acuerdo.	<p><i>Tal vez para una persona común y corriente, políticamente lo puede ver mal, pero moralmente no lo ve mal, porque no está robando dinero para irse de viaje, ni siquiera es para su beneficio, es para alguien más que está muriendo.</i></p>
Nivel 6	El participante indica que lo que está bien es seguir principios éticos universales. Puede ignorar la ley para actuar según dichos principios.	<p><i>No creo que la ley pueda decir qué está bien y qué está mal porque nada más son un buen de documentos creados por personas que viven en diferentes circunstancias y que han creado la ley, así que yo creo que no está bien que uno</i></p>

robe, pero tampoco está completamente bien la ley, porque hay muchas cosas injustas en ella.

Por otro lado, las respuestas sobre desarrollo moral también se codificaron en relación con los criterios basados en la propuesta de Gilligan (1982), como se muestra en la Tabla 9. A las respuestas de las preguntas de los dilemas se les dio un valor de 1 a 3, dependiendo de a qué nivel hacían referencia.

Tabla 9
Niveles de Desarrollo Moral basados en Gilligan (1982)

Tipo de respuesta	Perspectiva	Descripción	Ejemplo
1	Perspectiva egoísta	Las respuestas del participante se centran en el cuidado de uno mismo. En la respuesta se observa que el participante busca asegurar la propia supervivencia, dejando de lado el bienestar de los demás. Las normas son impuestas y el cumplimiento de éstas se lleva a cabo por interés personal.	<i>Si no se está enfermado ella, que lo robe el enfermo, para que ella no se meta en problemas. Le debe de decir, porque si le miente ya no le va a creer nunca y la va a regañar.</i>
2	Perspectiva de la responsabilidad	La respuesta del participante muestra una preocupación por el bienestar de los demás, en especial por los que están en condiciones de desigualdad, dependencia o son menos favorecidos. El participante menciona que ser bueno es cuidar de los demás, olvidándose del cuidado de uno mismo. Las normas son compartidas y asumidas como pertenecientes a la sociedad.	<i>Sí, porque no creo que sea malo ayudar a otro, porque sigue siendo una persona, un ser humano. Decir la verdad, porque un buen hermano tiene que decir la verdad para que los padres sepan que su hermano está al pendiente de su hermano menor.</i>
3	Ética del cuidado	En la respuesta del participante se observa un equilibrio entre la preocupación por él mismo y la preocupación por los otros. El participante señala que la moralidad de un acto no se juzga según las normas impuestas por los demás, sino por la realidad de su intención y su consecuencia.	<i>Creo que el hermano debería de conseguir otro tipo de ayuda porque si trata de robarle a este tipo, las cosas pueden ir completamente mal, puede perder a su hermano y además la esperanza de tener una vida normal.</i>

Capítulo 3

Resultados

Este capítulo contempla los resultados obtenidos en la investigación. Primeramente, se discuten los resultados referentes al nivel de interpretación de la ironía, para después continuar con los resultados en relación a la ToM y finalizar con los resultados obtenidos sobre el nivel de desarrollo moral. Posteriormente se reportan las correlaciones obtenidas en torno a los tres aspectos analizados: nivel de interpretación de la ironía, nivel de ToM y nivel de desarrollo moral.

Resultados Sobre la Interpretación de la Ironía

Interpretación de la ironía por grupo de edad.

En primer lugar, se realizó un análisis cuyo objetivo era estudiar los aciertos para la interpretación de la ironía por grupo de edad, para lo cual se compararon los promedios de dichos grupos (véase Figura 1).

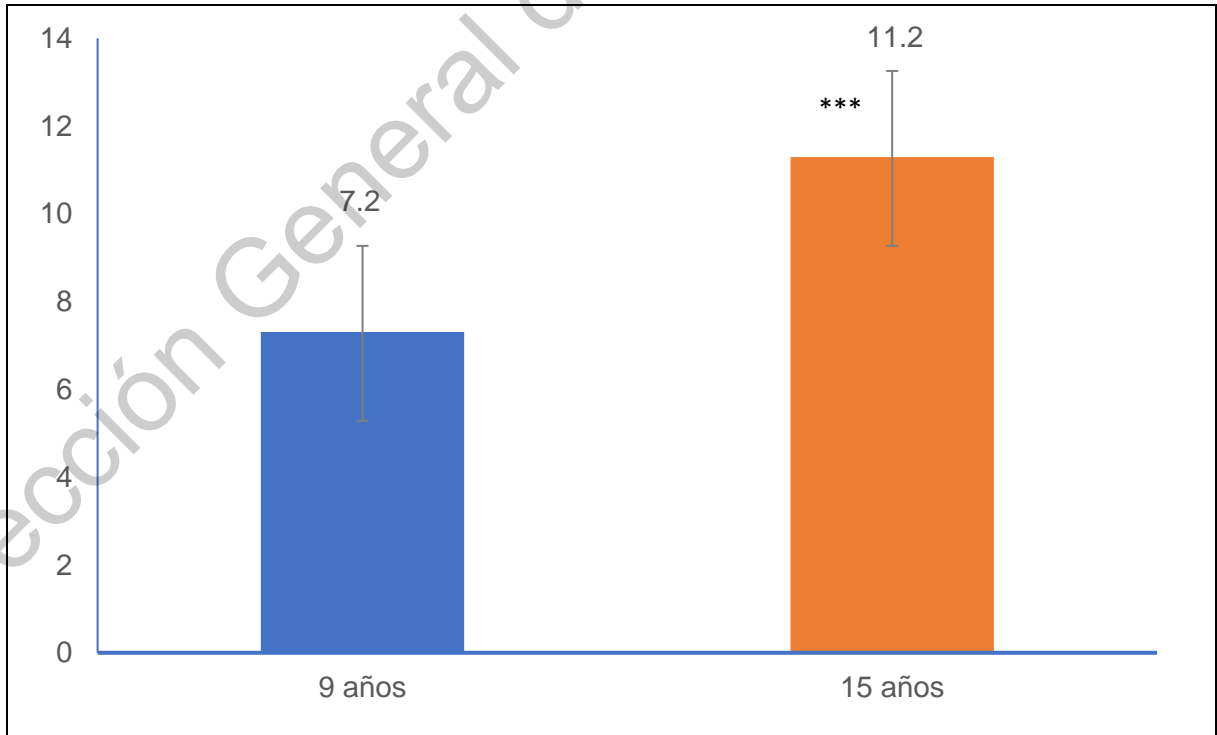
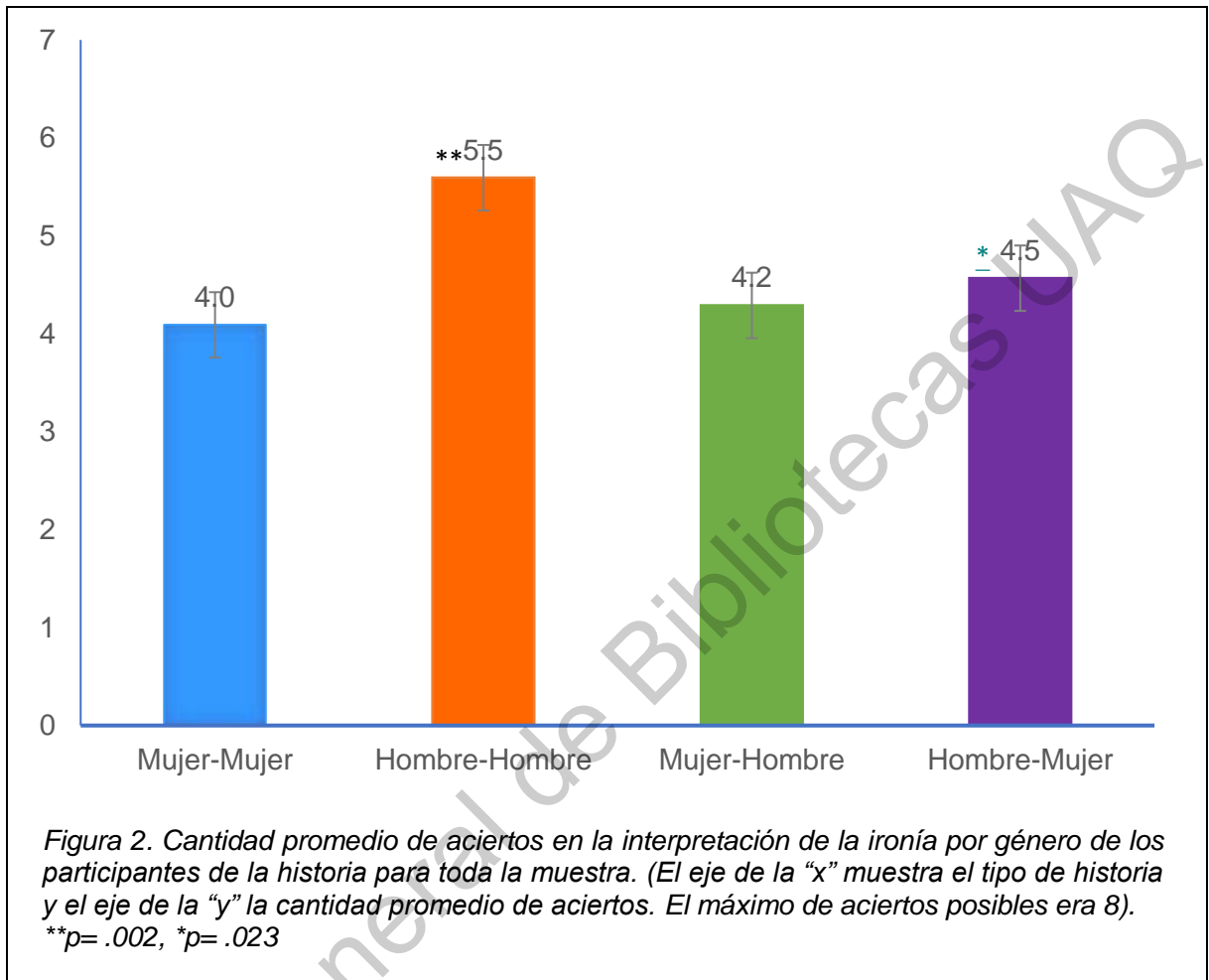


Figura 1. Cantidad promedio de aciertos en la interpretación de la ironía por grupo de edad. (El eje de la "x" muestra el grupo de edad y el eje de la "y" la cantidad promedio de aciertos por grupo. El máximo de aciertos posibles era 16). *** $p = .001$

En la Figura 1 se puede observar una diferencia en el nivel de interpretación de la ironía de acuerdo con la edad, puesto que el grupo de 9 años presenta una puntuación promedio de 7.3 aciertos, mientras que en el grupo de 15 años hay un aumento a 11.3. Un análisis estadístico mediante una *t de Student* mostró que esta diferencia era significativa ($t = -3.596$, g.l. = 35, $p = .001$).

Interpretación de la ironía por género de los personajes de la historia.

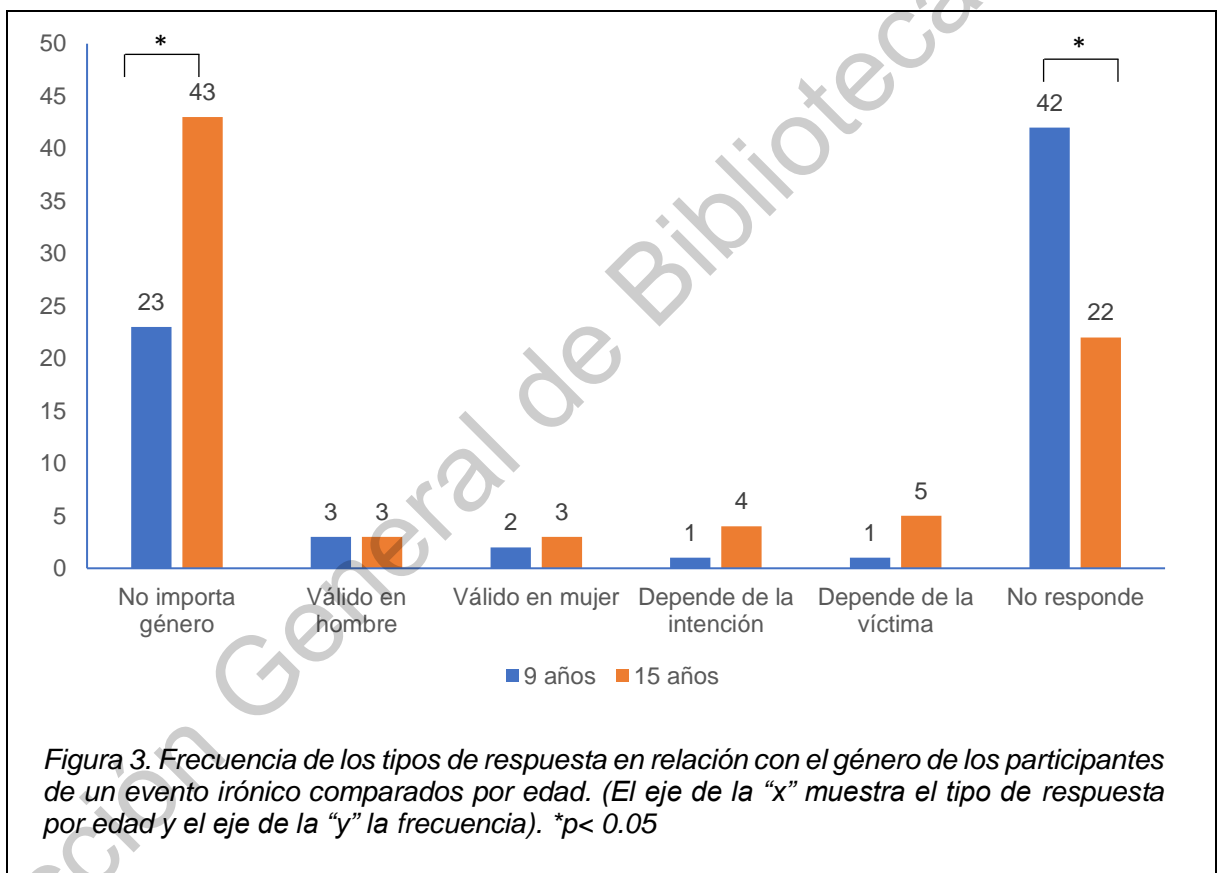
En un segundo momento se buscó ver si el tipo de historia incidía en la interpretación de la ironía de los participantes de toda la muestra. Como se recordará, el instrumento contaba con cuatro historias en las que el ironista y la víctima iban cambiando de género (ironista mujer-víctima mujer, ironista hombre-víctima hombre, ironista mujer-víctima hombre, ironista hombre-víctima mujer). Para este análisis se compararon los promedios de aciertos obtenidos para las cuatro historias irónicas. El resultado se observa en la Figura 2.



Se puede observar en la figura que la historia en la que participaban dos hombres fue más fácil de interpretar como irónica que las historias en las que tanto el ironista como la víctima eran mujeres. Estos resultados indican una diferencia en la interpretación de la ironía dependiendo del género del ironista o la víctima. Un análisis estadístico por medio de una ANOVA mostró que había una diferencia significativa en relación con el género del ironista pues era más fácil interpretar la historia cuando el ironista era hombre ($F(1,33)=11.621$, $p=.002$) así como en relación con el género de la víctima, dado que las historias con víctima masculina eran más más fáciles de interpretar ($F(1,33)=5.666$, $p=.023$). Complementando estos resultados, se reporta que no hubo interacción entre las variables "género del

ironista” y “género de la víctima”, ya que para los participantes en general fue más fácil interpretar la ironía cuando el ironista o la víctima eran hombres.

Con la finalidad de observar si los participantes consideraban que el género del ironista o la víctima era importante en un evento irónico se analizaron las respuestas que habían dado en relación con el género de los participantes de un evento irónico (véase Tabla 6). Para ello, se cuantificó cada tipo de respuesta y se comparó por grupo de edad. El resultado de este análisis se puede observar en la Figura 3.



Como se puede observar en la Figura 3, las respuestas en las que los participantes indicaban que el género de los interlocutores de un evento irónico no importa, así como las respuestas no claras o ausentes (no responde) fueron notablemente las más frecuentes en ambos grupos de edad. Con respecto a las respuestas en las que los participantes señalan que el género de los interlocutores del evento irónico

no importa, se observa que el grupo de 15 años da un mayor número de respuestas de este tipo que el grupo de 9 años. Un análisis por medio de una Chi cuadrada confirmó que esta diferencia fue estadísticamente significativa ($\chi^2 = 6.061$, $p < 0.05$, $g.l = 1$).

Por otro lado, respecto a las respuestas donde los participantes no responden se observa una disminución conforme al incremento de la edad. Un análisis estadístico por medio de una Chi cuadrada, confirmó que esta diferencia también fue estadísticamente significativa ($\chi^2 = 6.250$, $p < 0.05$, $g.l = 1$).

Es importante mencionar que existe una contradicción entre lo que los participantes expresan (visto en la Figura 3) y la manera en la que interpretan la ironía (visto en la Figura 2). Por un lado, expresaron que al momento de emitir un comentario irónico el género no importa; sin embargo, los resultados muestran que para los participantes es más fácil interpretar un enunciado irónico cuando el que ironiza o la víctima es un hombre.

Por otra parte, en un análisis cualitativo de los datos se observó otro aspecto interesante. En las historias en las que la mujer era la persona que emitía el comentario irónico muchos de los participantes interpretaron el comentario como una mentira prosocial,

Carmen le dijo eso a Ernesto para animarlo, aunque le salieron mal, porque cuando una persona lo hace mal la otra lo anima para que no se sienta que hizo algo mal cuando practicaron mucho. [9 años, mujer, historia mujer-hombre]

Raquel le dijo eso a Diana porque no quería que se sintiera mal su amiga, o a lo mejor sí le gustó de verdad, tal vez porque si le decía que le quedó mal se iba a sentir mal, tal vez y se llegarían a pelear, y a lo mejor e hizo su esfuerzo. Yo creo que el cuadro sí quedó feo y Raquel le dijo eso para que no se sintiera mal. [15 años, mujer, historia mujer-mujer].

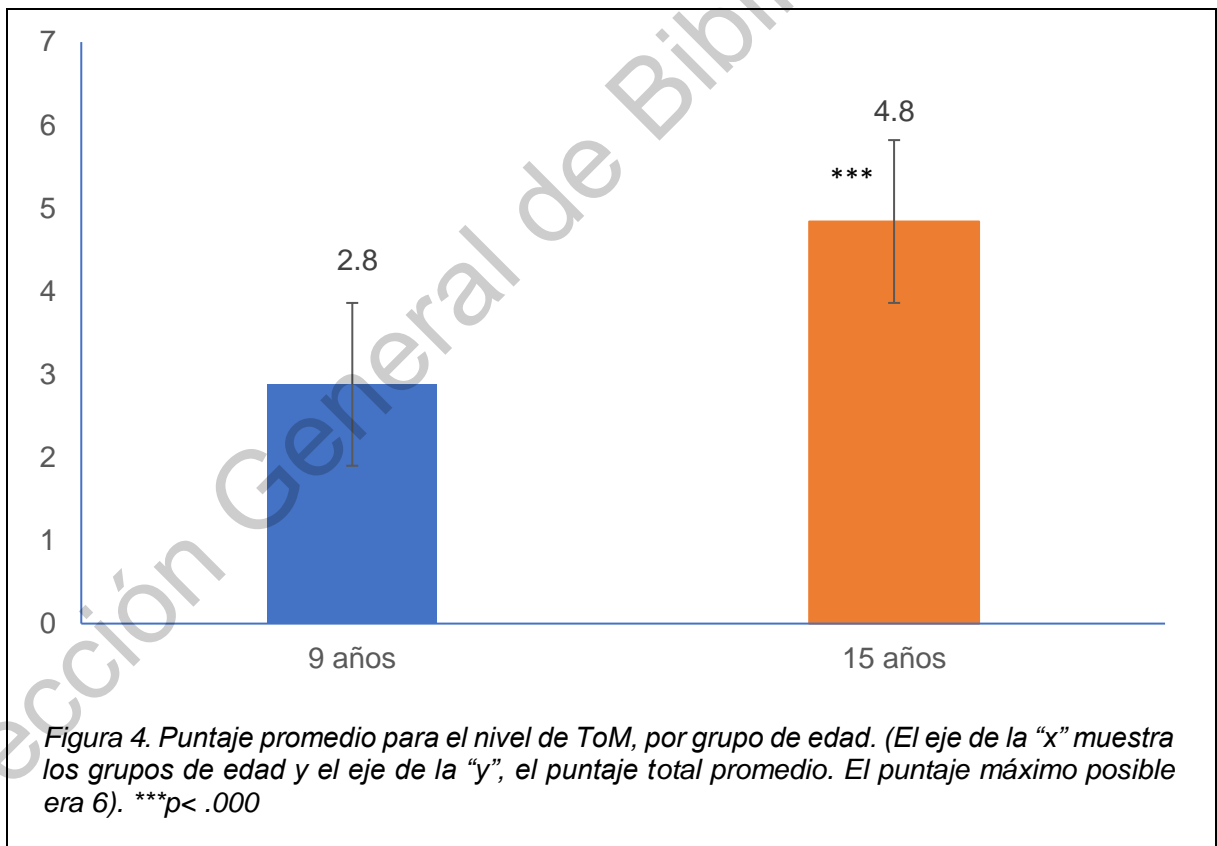
mientras que cuando el ironista era un hombre tendían a interpretar el enunciado como irónico:

Eduardo le dijo eso a Jaime para que al fin hiciera algo útil, ... porque Jaime no hizo nada y según iba para ayudar. [9 años, mujer, historia hombre-hombre]

Santiago le dijo eso a Alejandra porque le quiso decir que le quedó muy mal y feo. Lo sé porque los dos saben que no quedó tan bien y él nada más dijo eso para molestarla un poco, porque ella hizo todo el trabajo y no le quedó bien. [15 años, mujer, historia hombre-mujer].

Resultados Sobre Teoría de la Mente

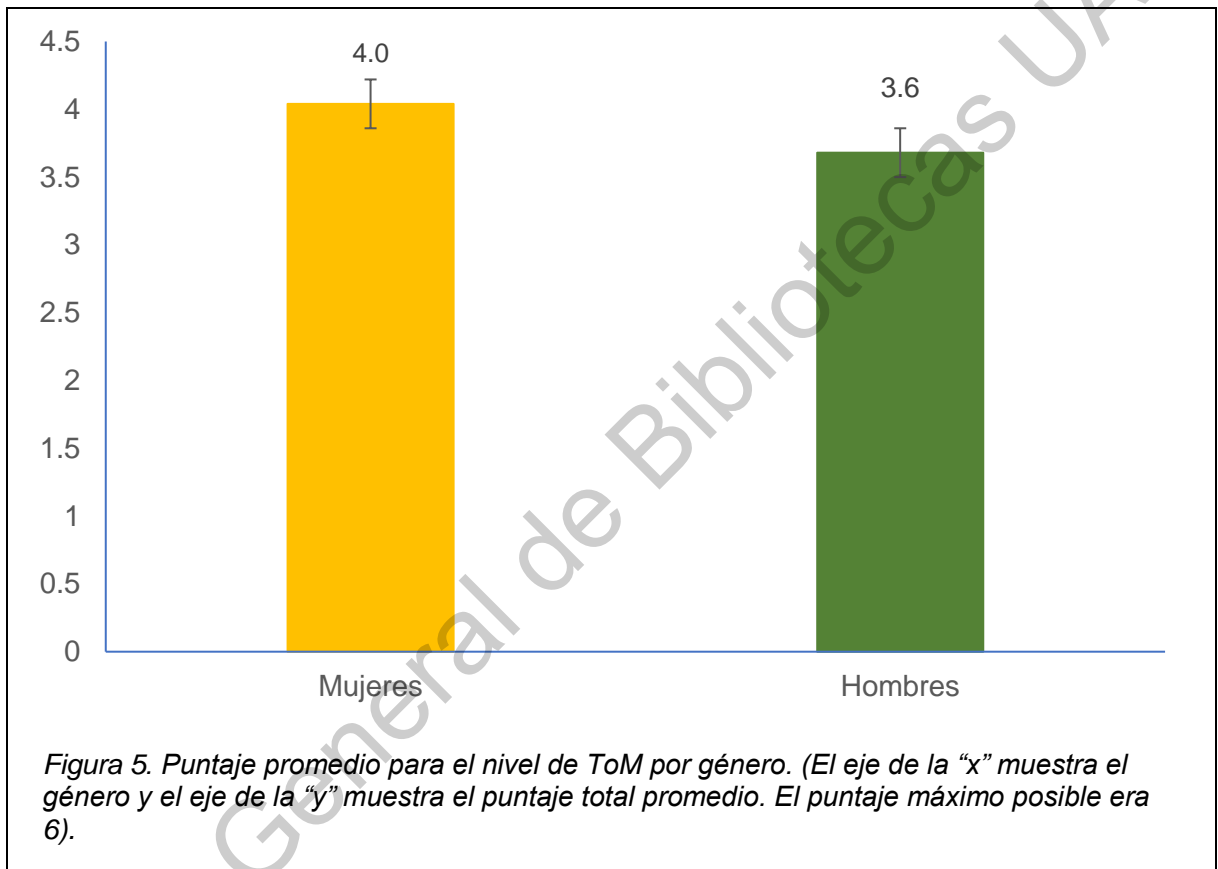
Posteriormente, con respecto a la ToM, el análisis consistió en comparar el puntaje promedio de ToM por grupo de edad. Para ello a cada participante se le otorgó un puntaje dependiendo de a cuántas mentes hacía mención en las respuestas al instrumento de *Strange Stories* (Happé, 1994) (véase Tabla 7). Los resultados de este análisis se pueden observar en la Figura 4.



En la Figura 4 se puede observar que el puntaje de ToM aumenta en el grupo de 15 años, el cual tuvo un puntaje promedio de 4.8, mientras que el grupo de 9 años

obtuvo un puntaje promedio de 2.8. Un análisis estadístico por medio de una *t de Student* arrojó que esta diferencia fue significativa ($t=-4.682$, g.l.=35, $p < .000$).

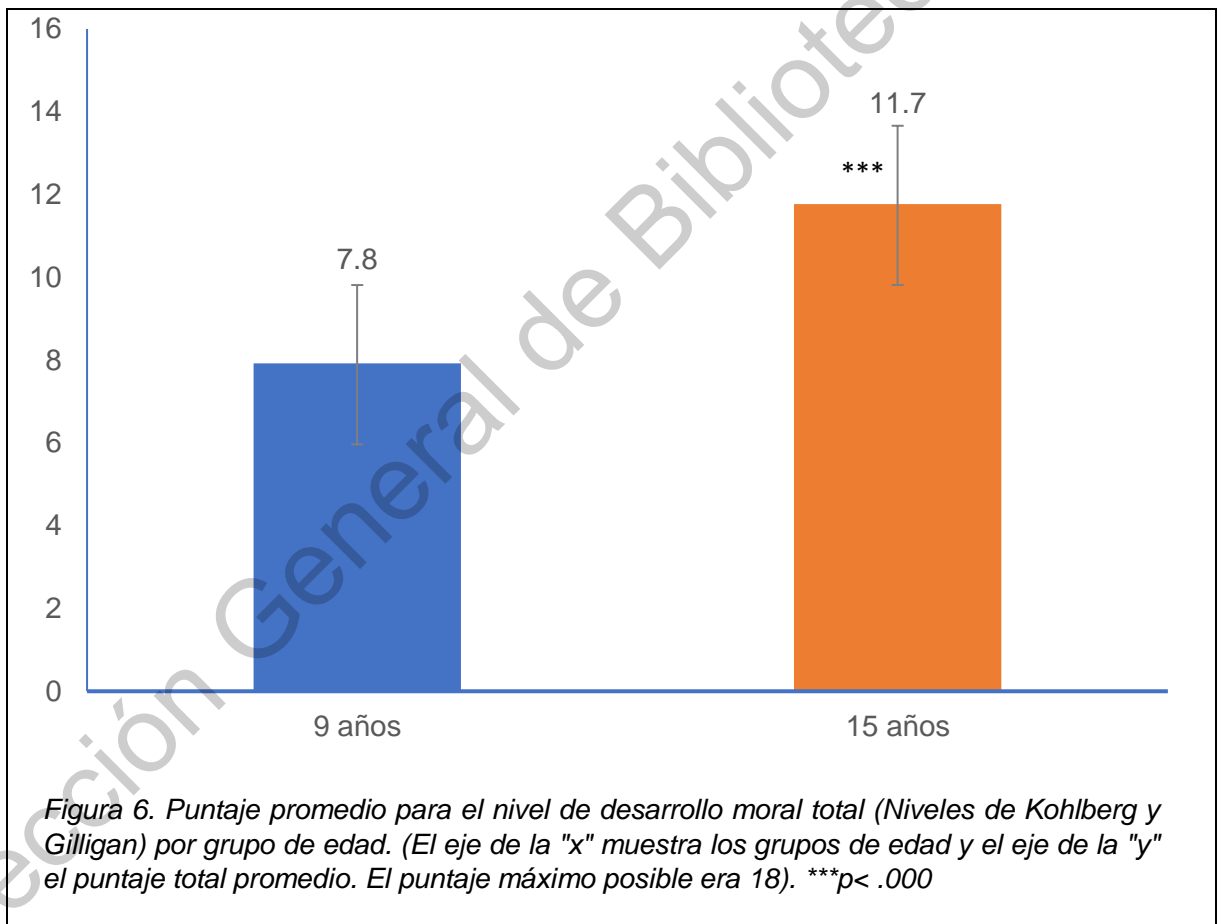
Por otro lado, se realizó un análisis del nivel de interpretación de la ToM por género de los participantes. Los resultados de dicho análisis se pueden ver en la Figura 5.



Como puede observarse, en la comparación por género no existe una diferencia importante en los puntajes de ToM entre mujeres y hombres, ya que el grupo de las mujeres obtuvo un puntaje promedio de 4.0, mientras que el grupo de hombres obtuvo un puntaje promedio de 3.6. Un análisis estadístico por medio de una *t de Student*, confirmó que efectivamente no había una diferencia significativa ($t=-.675$, g.l.=35, $p=.504$).

Resultados Sobre Desarrollo Moral

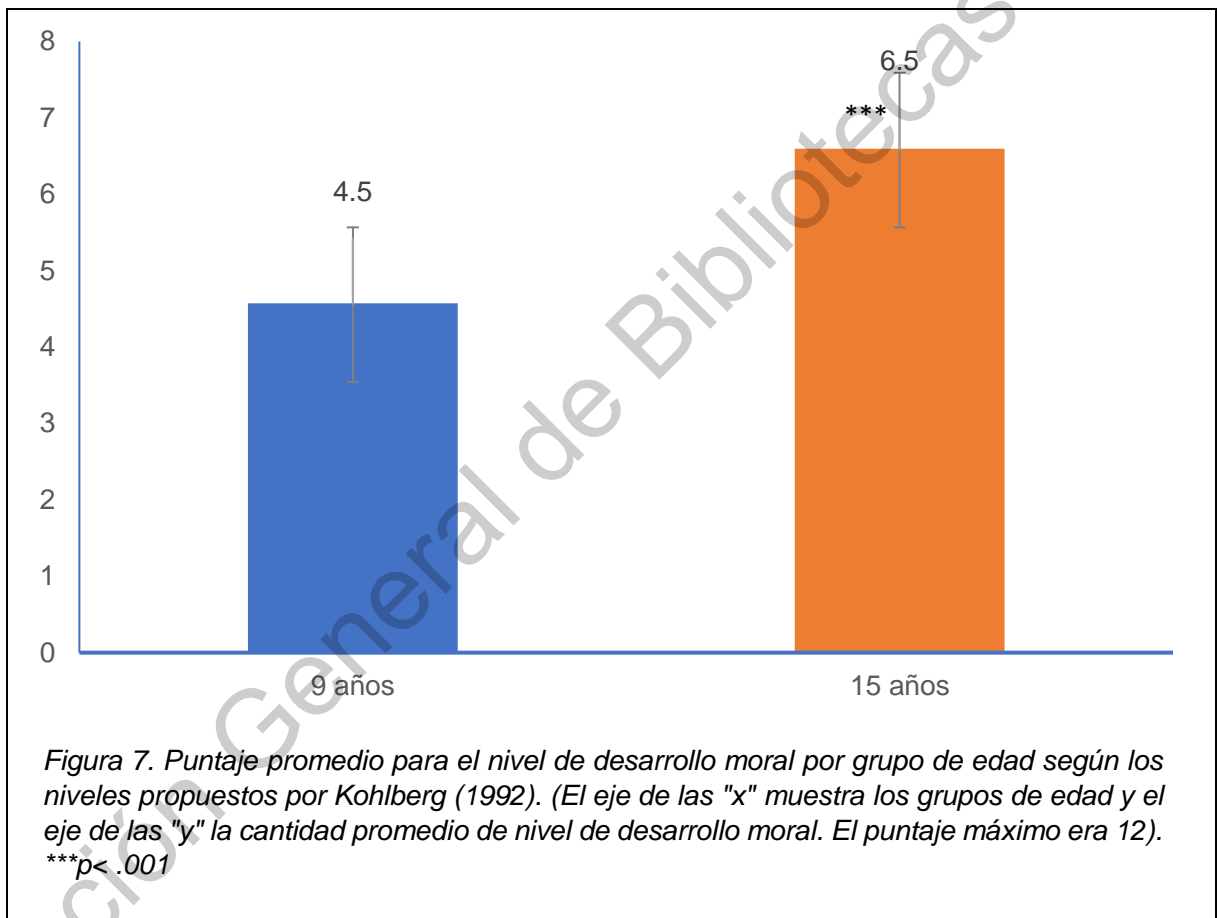
Por otro lado, con respecto al desarrollo moral, se realizó un análisis en el que se comparó el puntaje promedio correspondiente al nivel de desarrollo moral entre ambos grupos de edad. Para ello se dio a cada participante un puntaje de acuerdo con el nivel en el que se encontraba con base en las propuestas de Kohlberg (1992) y Gilligan (1982). Por ejemplo, si el participante se encontraba en el nivel 2, se le daban 2 puntos y si estaba en el nivel 3 se le daban 3 puntos. Los resultados se muestran en la Figura 6.

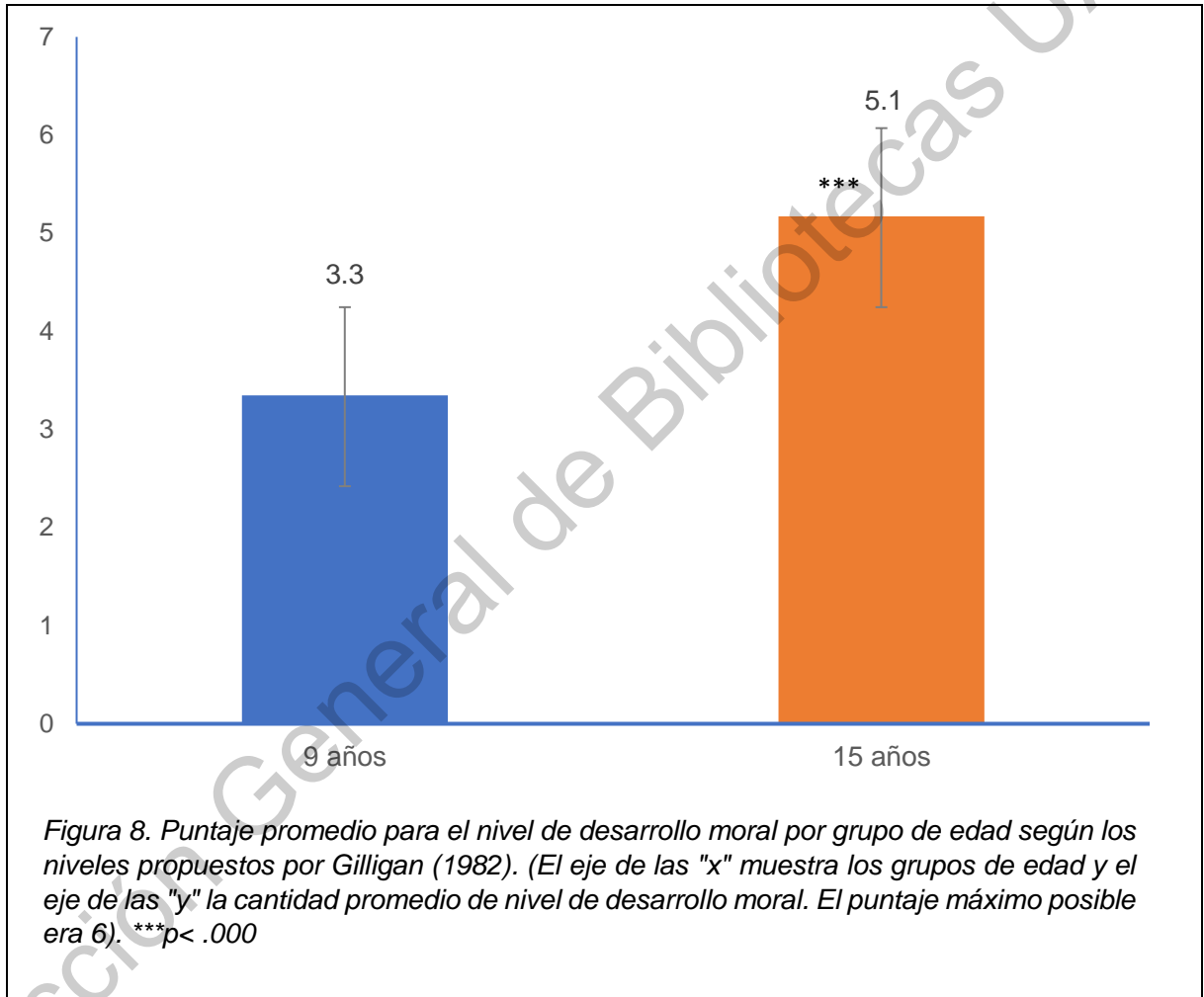


Como se puede observar en la Figura 6, en el nivel de desarrollo moral también se hace evidente una diferencia en relación con la edad. El grupo de niños de 9 años obtuvo un puntaje promedio de 7.8, mientras que el grupo de 15 años obtuvo un

puntaje promedio de 11.7. Un análisis estadístico por medio de una *t de Student* mostró que dicha diferencia fue significativa ($t=-4.950$, $g.l.=35$, $p<.000$).

Posteriormente se realizó un análisis comparativo de los datos obtenidos para cada grupo de edad en relación con los niveles planteados por Kohlberg (1992) (Figura 7) y Gilligan (1982) (Figura 8).

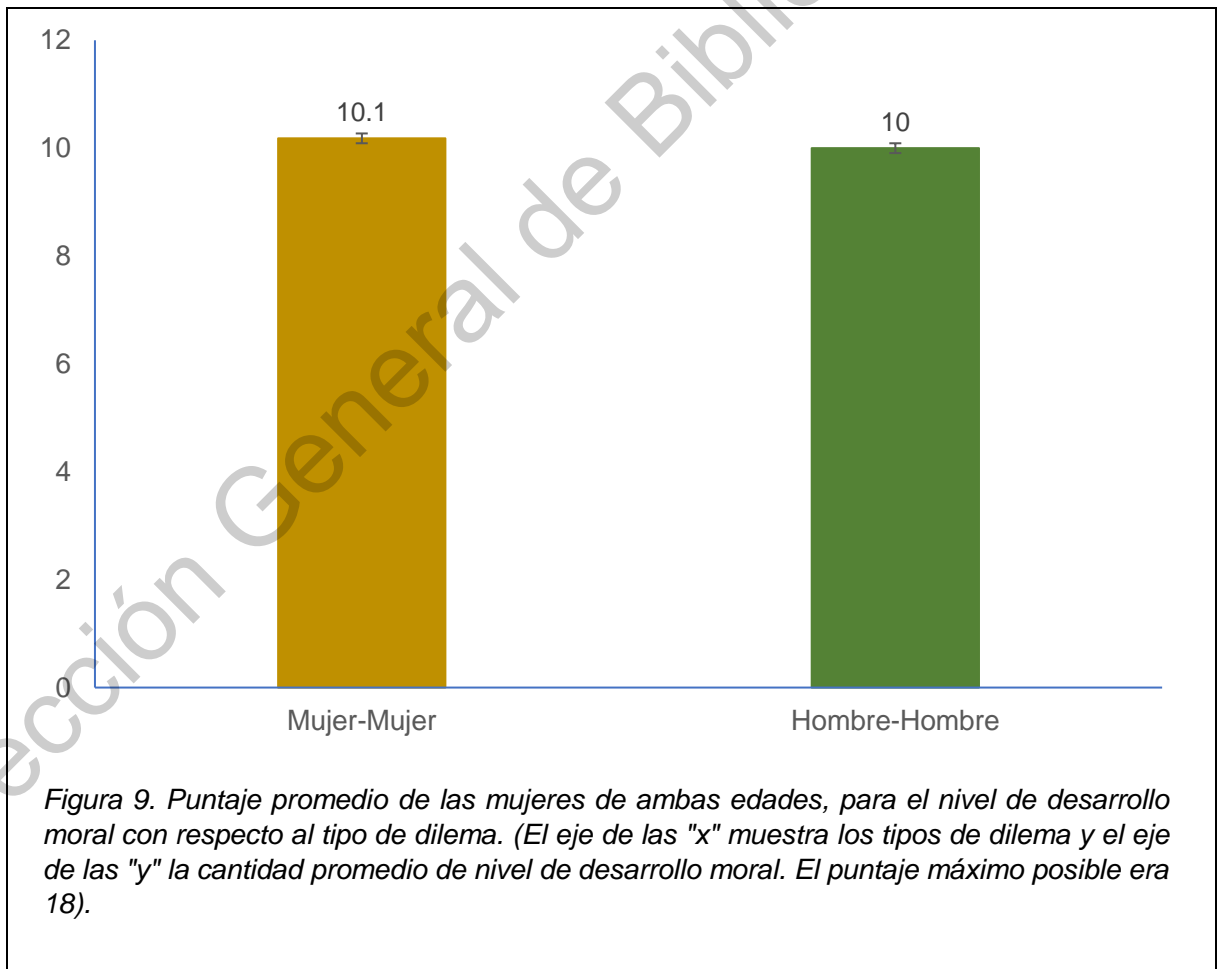




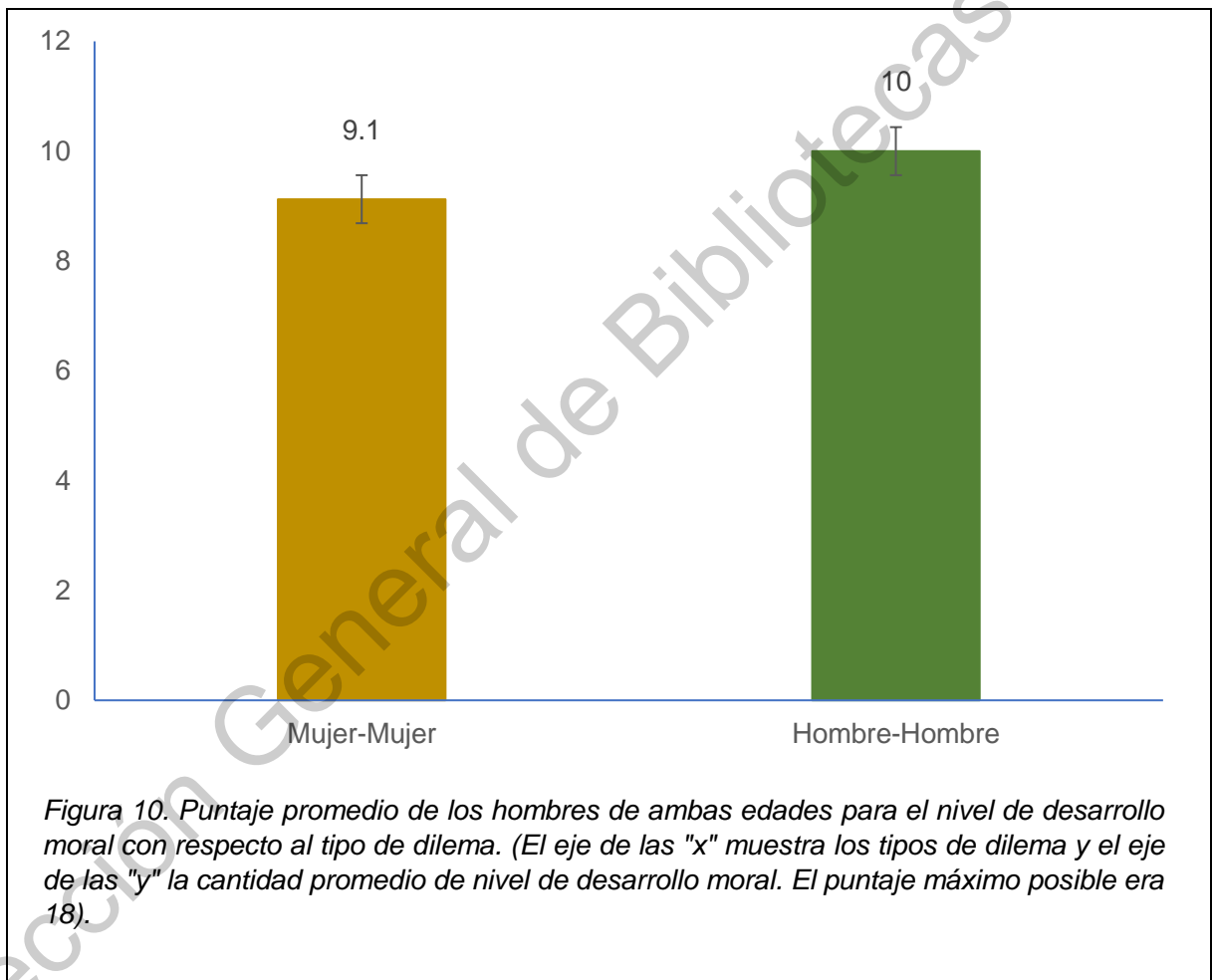
Al comparar las Figuras 7 y 8, se puede observar que en ambas hay una diferencia en el nivel de desarrollo moral debida a la edad, ya que el grupo de 15 años presenta puntuaciones más altas que el grupo de 9 años. Por otro lado, se observa que el incremento en ambas gráficas parece ser similar. Un análisis estadístico por medio de una *t de Student* arrojó diferencias significativas tanto para los niveles de

desarrollo moral según Kohlberg (1992) ($t=-3.694$, g.l.=35, $p < .001$) como para los propuestos por Gilligan (1982) ($t=-5.032$, g.l.=35, $p < .000$).

Para finalizar, se analizaron los puntajes tanto de hombres como mujeres participantes del estudio con respecto a la versión del dilema a la que se habían enfrentado (género de los protagonistas Mujer-Mujer u Hombre-Hombre). Al respecto véase la Tabla 4. Esto se hizo con el fin de ver si para los participantes había diferencias en la interpretación del dilema moral debidas al género del participante del mismo. Para ello, primero se compararon las medias de las mujeres de ambas edades con respecto al tipo de dilema que resolvieron. Los resultados de este análisis pueden verse en la Figura 9.



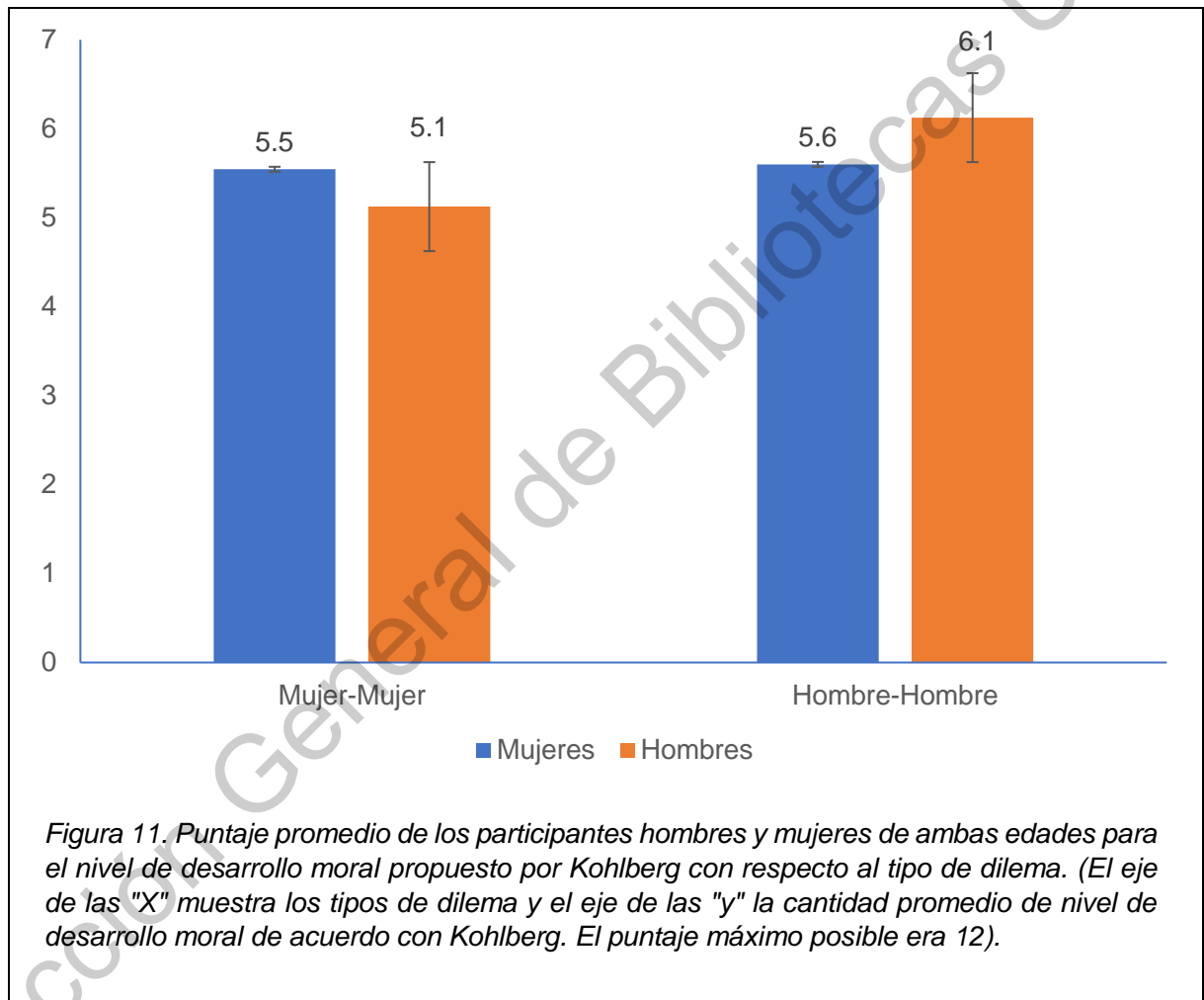
Se puede observar en la Figura 9 que en las mujeres el puntaje obtenido para los dilemas en los que las protagonistas eran mujeres fue casi igual al obtenido cuando los protagonistas de los dilemas eran hombres. Un análisis estadístico por medio de una *t de Student* confirmó que esta diferencia no era significativa ($t=-.112$, g.l.=17, $p=.912$). Por otro lado, se realizó el mismo análisis en el caso de los participantes varones de ambas edades con respecto al tipo de dilema que resolvieron. Los resultados pueden verse en la Figura 10.



En la Figura 10 se puede observar que los hombres obtienen puntajes ligeramente mayores cuando reflexionan sobre dilemas en los que ambos protagonistas son hombres que cuando reflexionan sobre dilemas donde las protagonistas son

mujeres. No obstante, un análisis estadístico por medio de una *t de Student* arrojó que esta diferencia no era significativa ($t=.484$, $g.l.=14$, $p=6.36$).

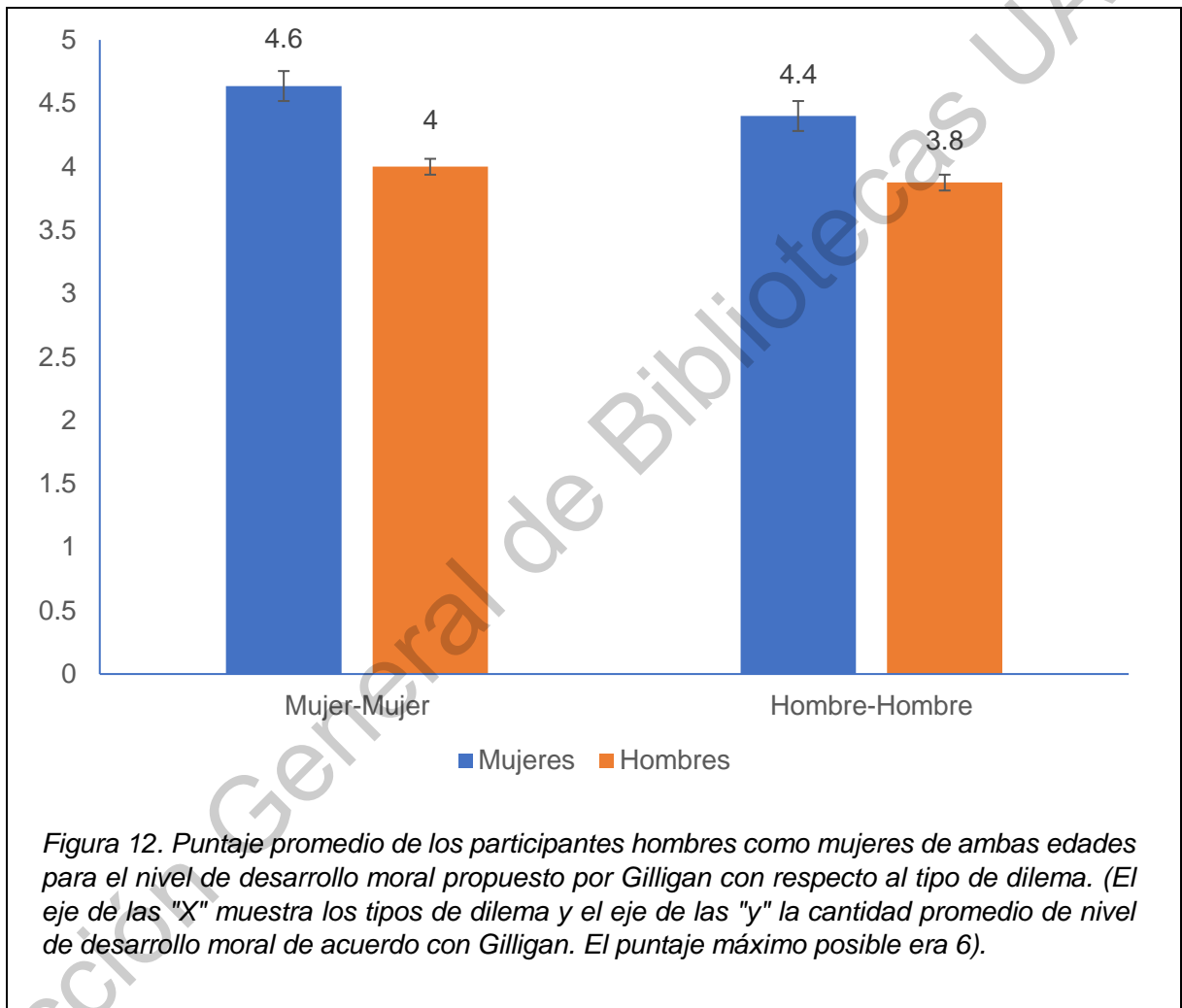
Posteriormente se compararon las medias de los puntajes obtenidos tanto por los participantes hombres como mujeres en relación con la propuestos de Kohlberg para cada versión del dilema al que se enfrentaron. Al respecto véase la Figura 11.



En la Figura 11 se puede observar que los puntajes obtenidos por los participantes hombres fueron menores en los dilemas morales donde las protagonistas eran mujeres y mayores en las historias donde los protagonistas eran varones. Por su parte, las participantes mujeres mostraron un puntaje similar para ambas versiones

del dilema moral. Sin embargo, un análisis mediante una ANOVA mostró que estas diferencias no eran significativas ($F(1,33)=.511, p=.480$).

Finalmente, se realizó el mismo análisis con respecto a la propuesta de Gilligan, tanto para hombres como mujeres. Los resultados de éste se pueden observar en la Figura 12.



Como se logra apreciar en la Figura 12, las mujeres presentaron puntajes más altos que los hombres en ambas versiones de los dilemas. A su vez, también se observa que tanto hombres como mujeres obtienen puntajes más altos cuando la versión del dilema implica que las protagonistas sean mujeres. Sin embargo, un análisis

estadístico por medio de una ANOVA mostró que esta diferencia no era significativa ($F(1,33)=.013$, $p=.909$).

Resultados Sobre las Relaciones entre Interpretación de la Ironía, ToM y Desarrollo Moral

De manera adicional se realizaron correlaciones de Spearman, tomando en cuenta toda la muestra, de los tres aspectos evaluados: nivel de interpretación de la ironía, nivel de ToM y desarrollo moral. Primeramente se realizó una correlación entre los puntajes respecto a la ironía con los puntajes de desarrollo moral y se obtuvo un resultado estadísticamente significativo: $r(n=37)=.451$; $p=.008$. Posteriormente se correlacionaron los puntajes respecto al nivel de interpretación de la ironía con los puntajes respecto a ToM. De este análisis se obtuvo una correlación significativa: $r(n=37)=.551$; $p<.001$. Por último, se correlacionaron los puntajes respecto a ToM con los puntajes de desarrollo moral, de lo cual se obtuvo igualmente un resultado estadísticamente significativo: $r(n=37)=.620$; $p<.001$.

Así mismo se realizaron correlaciones de Spearman para cada grupo de edad. En el grupo de 9 años se observó una correlación significativa únicamente para las variables de ToM y desarrollo moral ($r(n=18)=.561$, $p=.015$), mientras que las siguientes variables no presentaron correlaciones significativas:

- Desarrollo moral e ironía: $r(n=18)=-.017$, $p=.948$;
- Ironía y ToM: $r(n=18)=.233$, $p=.352$

Por su parte, en el grupo de 15 años no se observaron correlaciones significativas en ninguna de las variable analizadas (desarrollo moral e ironía: $r(n=19)=.184$, $p=.452$; ironía y ToM: $r(n=19)=.475$, $p=.040$; ToM y desarrollo moral: $r(n=19)=.278$, $p=.249$).

Por otro lado, se realizó un análisis estadístico por medio de regresiones, con el fin de encontrar la variable predictora tanto para ironía como para desarrollo moral. De este análisis se obtuvo que:

- ToM es variable predictora de ironía, ya que se encontró que la pendiente $\beta=.154$, $F(1,36) = 14.328$, $p = .001$ fue estadísticamente significativa.

- ToM es variable predictora de desarrollo moral, ya que se encontró una pendiente $\beta=.622$, $F(1,36) = 22.056$, $p < .001$.
- Desarrollo moral no es variable predictora de ironía, ya que se encontró una pendiente $\beta=.539$, $F(2,36) = 7.46$, $p = .405$.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo 4

Discusión

La presente investigación parte del hecho de que en estudios anteriores sobre el desarrollo de la capacidad de interpretación de la ironía en adolescentes y niños se ha observado que los participantes tienden a proporcionar respuestas de tipo moral (De León, 2015; Olguin, 2016). Es por ello que el objetivo de este estudio fue analizar el nivel de interpretación de la ironía verbal y el nivel de desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años para encontrar una posible relación entre ironía y desarrollo moral. Así mismo se buscó analizar el nivel de interpretación de la ironía para encontrar diferencias debidas al género de los participantes de un evento irónico. Por otro lado, respecto al desarrollo moral, se buscó analizar el nivel de desarrollo moral para encontrar las diferencias debidas a la edad, así como al género de los niños y adolescentes y al género de los protagonistas del dilema moral.

Para lograr lo anteriormente enunciado, se aplicaron pruebas dirigidas a obtener el nivel de interpretación de la ironía, la ToM y el desarrollo moral de 37 participantes, 18 de nueve años (10 mujeres) y 19 de quince años (11 mujeres). Se realizó tanto un análisis cuantitativo, como uno cualitativo de los resultados, los cuales se discuten a continuación.

En lo que se refiere a la primera pregunta de investigación, que buscaba indagar si había diferencias en el nivel de interpretación de la ironía verbal en individuos de 9 y 15 años debidas al género de los participantes de un evento irónico, los resultados mostraron que efectivamente tanto el género de quien emite el comentario irónico como el de la víctima influyen en la adecuada interpretación de la ironía. Nuestros resultados muestran que tanto los niños y niñas de 9 años como los y las adolescentes de 15 años identificaron con mayor facilidad la ironía cuando el ironista o la víctima es hombre. En cambio, cuando el ironista es una mujer, el enunciado muchas veces es interpretado como una mentira prosocial por varios de los participantes. Este resultado contrasta con las respuestas de los

participantes en relación a la pregunta sobre si el género del ironista o la víctima era un factor importante a tomar en cuenta. Si bien la mayoría de los participantes mencionó que tanto el hombre como la mujer tienen el mismo valor y no existen diferencias de género en una situación irónica, los resultados dejaron ver que el género de la víctima y/o ironista sí incidió en la interpretación de los enunciados irónicos. Es decir, se encontró una diferencia en la interpretación de la ironía debida al género de los participantes de un evento irónico, aunque los participantes del estudio decían que el género no era importante durante un acto irónico.

Una posible explicación a lo anterior puede deberse a que socialmente se espera que las mujeres se comporten de un modo distinto a los hombres (Christi, 2000; Lomas 2007; Ochs, 1999; Romaine 1984; Tanz, 1999), por lo que esta diferenciación, según Ochs (1999), también incide en las expectativas lingüísticas para hombres y mujeres desde edades tempranas.

Los factores sociales que inciden en las diferencias de género son, por un lado, los padres, puesto que, como señala Tanz (1999), desde pequeños a los niños se les enseña que los hombres y las mujeres hablan de formas diferentes (al respecto véase también Galindo, 2017; Jiménez, 2010; Lomas, 2007). Markovic (2007) por su parte señala que los padres se involucran de forma distinta en los juegos de sus hijos dependiendo si son hombres o mujeres: con los hijos realizan actividades más libres y exploratorias, mientras que con las hijas actividades más útiles y domésticas. El autor también añade que el padre suele presentar diferentes actitudes dependiendo si se dirige hacia los niños o si se dirige hacia las niñas.

Por otro lado, la escuela también es otro factor que influye en estas diferencias de género, ya que los profesores suelen dirigirse hacia los alumnos de forma distinta que hacia las alumnas y que prestan más atención a los varones (Galindo, 2017; Jiménez, 2010; Lomas, 2007).

Un tercer factor que incide en las diferencias en el desarrollo lingüístico debidas al género es la televisión, puesto que los niños pasan bastante tiempo frente a ella y en los programas de televisión se muestran a los personajes masculinos como agresivos, directos y dominantes, mientras que los personajes

femeninos interpretan un rol más pasivo (Galindo, 2017; Jiménez, 2010; Tanz, 1999).

Finalmente, el juego es otro de los factores importantes que inciden en las diferencias lingüísticas entre géneros. Goodwin (1980) señala que existen diferencias en el juego de los niños y las niñas: los niños usan su habilidad física, son más competitivos que las niñas, juegan con un número amplio de amigos, sus juegos implican peligro para que ellos sean el héroe y prefieren estar al aire libre, mientras que las niñas juegan en un círculo reducido de amigas, sus interacciones implican cooperación y el ser o tener una mejor amiga es primordial, por lo que la lealtad y el compromiso son indispensables. Dado lo anterior las diferencias en el juego entre niños y niñas implican también diferencias en el desarrollo de su lenguaje (Galindo, 2017; Hoff, 2014; Jiménez, 2010).

Los factores anteriormente descritos muestran que desde edad temprana los niños reciben información de cómo tiene que ser el comportamiento de un hombre y de una mujer (Christi, 2000; Galindo, 2017; Hoff, 2014); es decir, los niños y niñas aprenden lo que es válido para un hablante femenino o masculino en su medio social. Para los hombres es válido usar insultos, amenazas y un lenguaje controlador y dominante, el humor resalta su estatus y poder, se espera que un hombre sea más humorístico que una mujer y la agresividad forma parte del humor masculino. En cambio, de las mujeres se espera que sean más amables que los hombres, que presten más atención a la inclusión, cooperación y a la relación positiva al interactuar con los demás, y que el humor tienda a crear solidaridad y empatía (Bergen, 2020; Brooks & Kempe, 2012; Galindo, 2017; Goodwin, 1980; Hoff, 2014; Jiménez, 2010; Lomas, 2007; Markovic, 2007; Romaine, 1984; Tanz, 1999).

Los resultados del análisis cualitativo de las respuestas de los participantes confirma lo anterior. Como se recordará, la interpretación de un comentario irónico emitido por un hombre fue en su mayoría interpretado como irónico tanto por los niños como por los adolescentes. En cambio, los comentarios irónicos emitidos por una mujer fueron frecuentemente interpretados como mentiras prosociales. Esto se

puede deber al papel que le da la sociedad a las mujeres, de quienes se espera empatía, solidaridad, cooperación y cortesía, tal como se mencionó anteriormente. Al respecto Ochs (1999) menciona que las mujeres usan más la cortesía cuando están con los demás, mientras que los hombres son más directos. Por su parte, Harris (2010) explica que la cortesía considera los sentimientos de las personas y señala que las personas corteses muestran respeto hacia los demás y se preocupan por sus necesidades, lo que coincide con el comportamiento esperado para las mujeres. Por tanto, mentir para no hacer sentir mal a los demás (mentira prosocial) concuerda con el perfil social impuesto a la mujer. Esto se confirma con lo señalado por Lavoie y Talwar (2018) y Ditmarsch, Hendriks y Verbrugge (2020), quienes señalan que mentir es parte de la interacción social y se pueden usar las mentiras prosociales para evitar herir a los demás y mantener las relaciones sociales. Ditmarsch et al. (2020) argumentan que las mentiras prosociales son valoradas por la gente, dado que socialmente se prefiere un comentario educado a uno sincero y añade que las personas suelen mentir para parecer más amables. En consecuencia, se podría afirmar que es más cortés decir mentiras prosociales en lugar de hacer comentarios irónicos, por lo que se asocia más a un comportamiento femenino que a uno masculino. Es importante hacer notar que en nuestro estudio los participantes, ya fueran mujeres u hombres, interpretaban las mismas expresiones de modos muy distintos si los personajes de las historias irónicas eran hombres o mujeres. Lo interesante de esto es que se trata de un conocimiento que parece haber permeado en los niños y niñas desde los 9 años de edad: los roles dados a los hablantes por la sociedad inciden en la interpretación de la ironía verbal en niños y adolescentes.

Los resultados de nuestro estudio con respecto a las diferencias debidas al género de los participantes de un evento irónico también pueden explicarse con los datos encontrados en investigaciones sobre la ironía verbal y el género en adultos. En términos generales los estudios sobre ironía y género en adultos buscan analizar por qué las personas usamos la ironía en lugar de hablar directamente y por qué ciertos individuos la emplean más que otros. Estas investigaciones encuentran diferencias en relación al género en el uso de la ironía. Hallan que los hombres usan

la ironía con el fin de divertir a los demás, para burlarse, ser vistos como graciosos y expresar su poder (Milanowicz, 2013; Rockwell & Theriot, 2001). En ocasiones las expresiones irónicas se emplean como una técnica de autoayuda que les permite desahogarse ante la frustración y enfrentarse a situaciones difíciles y estresantes, ante las cuales no se puede hacer nada (Colston & Lee, 2004). Los varones también usan la ironía para abrir una conversación, provocar solidaridad y comprensión de su audiencia, así como como un medio para la interacción. En general los hombres se califican a sí mismos como más irónicos que las mujeres (Rockwell & Theriot, 2001), le atribuyen emociones positivas a la ironía (Milanowicz, 2017) y perciben las declaraciones irónicas como más corteses que las mujeres (Ivanko, Pexman & Olineck, 2004). Incluso estudios como el de Colston y Lee (2004) reportan que los participantes de una interacción comunicativa atribuyen el uso de la ironía al género masculino, es decir, consideran la ironía verbal más como una expresión masculina que femenina, de aquí que los hombres muestren mayor preferencia por el uso de la ironía que las mujeres (al respecto véase también Filippova, 2014; Ivanko, et al., 2004 y Taylor, 2017). Además los varones tienden a ser menos flexibles que las mujeres al responder a comentarios irónicos, es decir que reaccionan con ironía independientemente del sexo del interlocutor, contrario a las mujeres quienes sí toman en cuenta el sexo de su interlocutor (Milanowicz, 2017).

Por otro lado, los estudios sobre ironía y género con adultos muestran que las mujeres usan la ironía para expresar desaprobación, ira o maldad de un modo en el que puedan ser encubiertas (salvaguardar las apariencias), ven la ironía como una forma de crítica para evitar el castigo, son menos sarcásticas, ya que ven el sarcasmo como algo negativo y descortés para usarlo en una conversación, y tienden a evitar lastimar a sus interlocutores (Ivanko et al., 2004; Rockwell & Theriot, 2001). Las mujeres, a diferencia de los hombres, tienden a emitir juicios negativos sobre las intenciones de los ironistas (Milanowicz, 2013; 2017) y son más flexibles que los hombres, es decir, pueden adaptar su comportamiento según la situación, por lo que pueden responder con ironía a comentarios irónicos de hombres,

mientras que a comentarios irónicos realizados por mujeres responden con comentarios literales (Rockwell & Theriot, 2001). Dado que, como señala Milanowicz (2017), las mujeres perciben los enunciados irónicos con mala intención y los hombres con buena intención, se puede decir que hombres y mujeres tienen objetivos diferentes al ironizar. En su estudio la autora encuentra que los hombres tienden a emplear comentarios irónicos más frecuentemente que las mujeres para hacer notar fallas cometidas por otros.

Así mismo, se han encontrado una serie de estudios que dan cuenta de la importancia de la cultura y el contexto social y su incidencia en el uso e interpretación de la ironía por hombres y mujeres. Tal es el caso del trabajo de Filippova (2014), quien en un estudio con participantes canadienses y checos observa que en ambas culturas los hombres tienden a usar dos veces más el sarcasmo que las mujeres, por lo que concluye que el género puede ser una predisposición social y cultural para usar la ironía. Por su parte, Kondratowicz (2021) señala que hay diferencias en el uso de la ironía entre personas que crecieron en culturas “masculinas” (aquellas que valoran estereotipos masculinos) y “femeninas” (las que valoran estereotipos femeninos). La investigadora realizó su estudio con población canadiense y polaca (consideradas culturas masculinas) y turca (considerada cultura femenina). Encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres canadienses y polacos con respecto al uso de la ironía, mientras que en la población turca no encontró dichas diferencias; es decir, la diferencia entre hombres y mujeres se hace más notoria en culturas masculinas que en culturas femeninas. Si bien el presente estudio no trata sobre el uso de la ironía sino sobre su interpretación, es importante destacar que si nuestros participantes interpretaron los comentarios irónicos de cierto modo es en gran parte porque están acostumbrados a un uso específico de la ironía en su entorno social. Dado lo anterior, quedaría pendiente para futuras investigaciones analizar la cultura mexicana y su impacto con respecto al uso e interpretación de la ironía por hombres y mujeres.

Si bien no era el objetivo inicial de la investigación, de manera adicional se reporta el análisis para confirmar si existía una diferencia debida a la edad en el

nivel de interpretación de la ironía mostró que efectivamente había una diferencia significativa, dado que para los adolescentes de 15 años fue mucho más fácil identificar la ironía en las historias que para los niños de 9 años, tal y como se reporta en estudios anteriores con poblaciones hispanohablantes (Hess et al., 2017, 2018). Al igual que en dichos estudios, encontramos que la adecuada interpretación de las expresiones irónicas ocurre después de la infancia temprana, ya que a medida que crecen los niños son más capaces de separar las palabras del contexto comunicativo para reflexionar sobre ellas.

Otros estudios sobre el desarrollo de la ironía también confirman estos resultados. Así, Milosky (1994) encuentra que los niños pequeños suelen interpretar los enunciados irónicos de manera literal. Por su parte, Filippova (2014) añade que la comprensión del lenguaje no literal y la ironía surge relativamente tarde (al respecto véase también Berman, 2007). Por ello se concluye, tal como lo señala Nippold (2016), que la interpretación de la ironía se desarrolla con la edad.

Respecto a la segunda pregunta de investigación que buscaba encontrar diferencias debidas a la edad en el nivel de desarrollo moral en los individuos de 9 y 15 años, los resultados parecen indicar que, así como en la interpretación de la ironía, en estos resultados también se observa una diferencia significativa debida a la edad con respecto al nivel de desarrollo moral, ya que los adolescentes de 15 años presentaron niveles más altos de desarrollo moral que los niños de 9 años. Dichas diferencias se encontraron tanto en el puntaje basado en los niveles propuestos por Kohlberg (1992) como en los derivados de la propuesta basada en Gilligan (1982). Lo anterior concuerda con lo señalado por Kohlberg (1992), quien propone que los individuos más jóvenes suelen pensar en reglas invariables o concretas en relación a cómo piensa la sociedad, mientras que durante la adolescencia se vuelven capaces de abstraer la moralidad y de considerar dilemas con conceptos más amplios del bien y del mal. Por otro lado, nuestros resultados también coinciden con los de Donenberg y Hoffman (1988), quienes reportan que los niños y niñas mayores obtienen mejores puntuaciones en desarrollo moral que los niños y niñas de menor edad. Los datos del presente trabajo confirman la

propuesta de Nucci (2004), quien menciona que el desarrollo de la moralidad se da de forma gradual conforme a la edad y que es en la infancia cuando se inicia el proceso de construcción de los esquemas que forman los valores sociales y morales.

Para la tercera pregunta de investigación, que buscaba indagar en las diferencias en el desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años debidas al género de los niños y adolescentes y al género de los participantes del dilema moral, los resultados arrojaron que no hubo diferencias significativas.

Por último, con respecto a la cuarta pregunta de investigación que analizó si había alguna relación entre el nivel de interpretación de la ironía verbal y el nivel de desarrollo moral en individuos de 9 y 15 años, se encontró que al igual que en el nivel de interpretación de la ironía y el nivel de desarrollo moral, el nivel de ToM se va desarrollando con la edad, ya que en los participantes de 15 años se observaron niveles más altos de ToM que en los niños de 9 años. Esto concuerda con estudios que señalan que la ToM sigue desarrollándose hasta la adolescencia, ya que en esta etapa los individuos son cada vez más capaces de tomar en cuenta por completo la perspectiva del otro (Baron-Cohen, 1990; Dumontheil et al., 2010; Flavell, 2004; Miller, 2006; Serrano, 2012; Valle et al., 2015; Wellman, 2004).

También se encontró de forma general que existen correlaciones significativas entre ironía y desarrollo moral, ironía y ToM y ToM y desarrollo moral, aunque al realizar las correlaciones por grupo de edad, sólo en el grupo de 9 años se encontró una correlación significativa entre ToM y desarrollo moral. Lo anterior sugiere que en realidad la variable “edad” es la que relaciona ironía, ToM y desarrollo moral. Sin embargo, al realizar el análisis mediante regresiones, se encontró que ToM es variable predictora tanto para desarrollo moral como para ironía. Lo anterior señala que tanto para interpretar la ironía como para el razonamiento moral es necesaria la ToM. Por un lado, las formas lingüísticas, entre ellas la ironía verbal, proporcionan una manera para representar las mentes de otras personas (De Villiers, 2007; Serrano, 2012) y en la interpretación de la ironía es necesario identificar y atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás

(Filippova, 2014; Kalbermatten, 2010; Yus, 2009). Por otro lado, respecto al desarrollo moral, la ToM permite al individuo desarrollar creencias sobre los demás y sus comportamientos, sobre roles y reglas de las personas dentro de la sociedad (Baron-Cohen, 1990; Wellman, 2004), y para llegar a un nivel de desarrollo moral avanzado es necesario superar el propio egocentrismo y tener la capacidad de tomar en cuenta la perspectiva de otra persona (estados mentales, ToM) (Galotti, 2011). Queda pendiente para estudios futuros indagar con mayor profundidad en la relación entre ironía, ToM y desarrollo moral, con el fin de confirmar cuál es exactamente la relación entre estas tres variables, ya que se desconoce si la ToM genera mayor nivel de interpretación de la ironía y mayores niveles de desarrollo moral, o si la capacidad de interpretar la ironía o un nivel de desarrollo moral alto generan mayores habilidades de ToM.

A raíz de esta investigación, se puede concluir que en la interpretación de la ironía incide el género tanto del ironista como el de la víctima, lo cual tiene implicaciones en el ámbito académico ya que, como lo señalan Milosky (1994) y otros autores más recientes como Hess et al. (2018, 2019), el no usar adecuadamente el lenguaje no literal, en este caso la ironía, puede dificultar la comprensión de muchos de los conceptos presentados, así como de los distintos textos literarios, e incluso puede dificultar el acceso a otros tipos de lenguaje no literal. Por lo tanto, es importante que, al abordar la ironía en las escuelas, se considere la variable de género.

De igual modo es importante destacar que, gracias a esta investigación, se encontró información nueva sobre la capacidad de interpretar la ironía, ya que hasta el momento no se había contemplado la cuestión de género al interpretar un comentario irónico. Por medio de este estudio se puede saber que, a pesar de que los individuos expresan en su discurso que no hay diferencia de género al emitir un enunciado irónico, los resultados reflejan lo contrario: el género del ironista y la víctima sí incide en la interpretación de la ironía. En relación al desarrollo moral, no se encontraron diferencias significativas debidas al género. Finalmente, esta investigación permitió ver que, si bien la ToM resultó ser variable predictora tanto

para la ironía como para el desarrollo moral, sería interesante seguir indagando en esta relación en futuras investigaciones.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Bibliografía

- Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of Pragmatics*, 32 (6), 793-826.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autism: a specific cognitive disorder of 'mind-blindness'. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Bergen, D. (2020). The development of sex differences in humor initiation and appreciation. *Humor*, 33(2), 1–17.
- Berman, R. A. (2007). *Developing linguistic knowledge and language use across adolescence*. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (p. 347–367). Oxford: Blackwell Publishing.
- Brooks, P. J., & Kempe, V. (2012). *Language Development*. Chichester: The British Psychological Society/BPS Blackwell.
- Bussey, K. & Maughan, B. (1982). Gender differences in moral reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 701-706.
- Call, J. & Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a Theory of Mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (5), 187-192.
- Capraro, V. & Sippel, J. (2017). Gender differences in moral judgment and the evaluation of gender-specified moral agents. *Cognitive Processing*, 18(4), 399-405.
- Christie, C. (2000). *Gender and Language: Towards a Feminist Pragmatics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Colston, H. L. & Lee, S. Y. (2004). Gender differences in verbal irony use. *Metaphor and Symbol*, 19(4), 289-306.
- Corona, H. (2019). *Exploraciones sobre la actividad eléctrica cerebral de niños de 9 años asociada al procesamiento de la ironía verbal*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- De León, A. (2015). *Algunas exploraciones en torno a la ironía verbal en los años escolares*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

- De Villiers, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Science Direct*, 117, 1858–1878.
- De Villiers, J. & De Villiers, P. (2014). The role of language in Theory of Mind development. *Topics in Language Disorders*, 34 (4), 313-328.
- Delval, J. (2011). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación. (2020, Marzo 24). Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020
- Díaz, L. (2018). *Actividad eléctrica cerebral en el procesamiento de enunciados irónicos en adolescentes*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Ditmarsch, H., Hendriks, P., & Verbrugge, R. (2020). Editors' review and introduction: Lying in logic, language, and cognition. *Topics in Cognitive Science*, 12(2), 466–484.
- Donenberg, G. & Hoffman, L. (1988). Gender differences in moral development. *Sex Roles*, 18, 701-717.
- Dumontheil, I., Apperly, I. & Blakemore, S. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13(2), 331–338.
- Dunkel, C. & Mathes, E. (2016). Sex differences in moral reasoning: the role of intelligence and life history strategy. *Human Ethology Bulletin*, 31, 5-16.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson.
- Flavell, J. (2004). Theory of Mind development: retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290.
- Filippova, E. (2014). Developing appreciation of irony in Canadian and Czech discourse. *Journal of Pragmatics*, 74, 209–223.

- Filippova, E. (2014). Irony production and comprehension. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 261-278). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Flavell, J., Miller, P. & Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ford, M. & Lowery, C. (1986). Gender differences in moral reasoning: a comparison of the use of justice and care orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 777-783.
- Friesdorf, R., Conway, P. & Gawronski, B. (2015). Gender differences in responses to moral dilemmas: a process dissociation analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-18. doi: 10.1177/0146167215575731
- Galindo, M. M. (2017). La identidad de género a través del humor en niños y niñas de 9-10 años. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 70, 99–118.
- Galotti, K. (2011). *Cognitive Development: Infancy Through Adolescence*. California: SAGE Publications.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ginni, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-529.
- Giora, R. & Attardo, S. (2014). Irony. En A. Salvatore (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (Vol I, pp. 397-402). Los Ángeles: SAGE.
- Goodwin, M. H. (1980). He-said-She-said: formal cultural procedures for the construction of a gossip dispute activity. *American Ethnologist*, 7(4), 674–695.
- 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. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Harris, S. (2010). Politeness. En C. Louise (Ed.), *The Pragmatics Encyclopedia* (pp. 327-330). New York: Routledge

- Hess, K., Fernández, G. & De León, A. (2017). Algunas exploraciones en torno a la reflexión metalingüística sobre la ironía verbal en los años escolares. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35 (66), 9-39. doi: 10.22201/enallt.01852647p.2017.66.827
- Hess, K., Fernández, G. & Olguin, A. (2018). Desarrollo de la reflexión metalingüística sobre diferentes tipos de enunciados irónicos. *Signos Lingüísticos*, 14(28), 28-63.
- Hess, K., Fernández, G. & Silva, A. (2021). ¿Para qué ironizamos? Reflexiones de adolescentes de 12 y 15 años sobre las funciones de la ironía verbal. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(1), 1-19.
- Hoff, E. (2014). *Language Development*. Belmont: Wadsworth.
- Ivanko, S. L., Pexman, P. M., & Olineck, K. M. (2004). How sarcastic are you? Individual differences and verbal irony. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(3), 244–271.
- Jiménez, E. (2010). El factor género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinarios. *Lingüística en la Red*, 8, 1–20.
- 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.
- Kondratowicz, J. (2021, 4 junio). *The link between gender and usage pattern of irony across cultures*. Poster presentado en el 3rd National Science Foundation-Research Experience for Undergraduates Intersection of Linguistics, Language & Culture Conference, Varsovia, Polonia.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lavoie, J. & Talwar, V. (2018). Care to share? Children's cognitive skills and concealing responses to a parent. *Topics in Cognitive Science*, 12(2), 485–503.

- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83–101.
- Lyons, N. (1983). Two perspectives: on self, relationships, and morality. *Harvard Educational Review*, 53(2), 125-145.
- Markovic, I. (2007). Gender difference in children's language. *ANNALES*, 7(1), 197 – 206.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México: Manual Moderno.
- Milanowicz, A. (2013). Irony as a means of perception through communication channels. Emotions, attitude and IQ related to irony across gender. *Psychology of Language and Communication*, 17(2), 115–132.
- Milanowicz, A., Tarnowski, A. & Bokus, B. (2017). When sugar-coated words taste dry: The relationship between gender, anxiety, and response to irony. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-17.
- Miller, A. (2006). Developmental relationships between language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154.
- Miller, S. (2012). *Theory of Mind: beyond the preschool years*. Nueva York: Psychology Press.
- Milosky, M. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En G. P. Walach (Ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (pp. 275-303). Nueva York: Macmillan.
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults* (4.ª ed.). Texas, Estados Unidos: ProEd.
- Nucci, L. (2004). The development of moral reasoning. En U. Goswami (Ed.), *Childhood Cognitive Development* (pp. 303-325). Oxford: Blackwell.
- Ochs, E. (1999). El impacto de la estratificación y la socialización en el habla masculina y femenina en Samoa Occidental. En S. Philips, S. Steele, & C. Tanz (Eds.), *Lengua, género y sexo desde una perspectiva comparada* (pp. 51-71). Quito, Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.

- Olguin, A. (2016). *Adquisición de la ironía en los años escolares: el caso de la reflexión metalingüística sobre diferentes tipos de enunciados irónicos*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Quintiliano, F. (1887/Siglo I). De las figuras de sentencias. En I. Rodríguez & P. Sandier (Eds.), *Instituciones Oratorias* (pp. 87-100). Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C.
- Rockwell, P. & Theriot, E. M. (2001) Culture, gender, and gender mix in encoders of sarcasm: A self-assessment analysis. *Communication Research Reports*, 18(1), 44-52.
- Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Rothbart, M., Hanley, D.& Albert, M. (1986). Gender differences in moral reasoning. *Sex Roles*, 15 (11/12), 645-653.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Formación cívica y ética.
- Serrano, J. (2012). *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis doctoral. Universidad de Girona, España.
- Tanz, C. (1999). Introducción. En S. Philips, S. Steele, & C. Tanz (Eds.), *Lengua, género y sexo desde una perspectiva comparada* (pp. 169-184). Quito, Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.
- Taylor, C. (2017). Women are bitchy but men are sarcastic? Investigating gender and sarcasm. *Gender and Language*, 11(3), 415-445.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. En N. Eisenberg, W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 789–857). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Universidad Autónoma de Querétaro (2019). *Capacitación en Ética de Investigación*
UAQ – CONBIOÉTICA. Recuperado de:

<http://uaqedvirtual.uaq.mx/campusvirtual/filosofia/course/view.php?id=87§ion=0>

- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I. & Marchetti, A. (2015). Theory of Mind development in adolescence and early adulthood: the growing complexity of recursive thinking ability. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 112-124.
- Walker, L. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Wellman, H. (2004). Understanding the psychological world: developing a Theory of Mind. En U. Goswami (Ed.), *Childhood Cognitive Development* (pp. 167-187). Oxford: Blackwell.
- Yuill, N. & Perner, J. (1988). Intentionality and knowledge in children's judgments of actor's responsibility and recipient's emotional reaction. *Developmental Psychology*, 24(3), 358-365.
- 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.

Apéndices

Apéndice A. Instrumento de Ironía

Historias irónicas

1

Diana y Raquel se inscriben en un concurso de pintura. Empiezan el cuadro y Diana se ofrece a terminarlo. La pintura que pone Diana se escurre y el cuadro queda feo. Raquel dice:

-Qué bien te quedó nuestro cuadro.

2

Jaime y Eduardo inflan globos para la fiesta de una amiga. Eduardo infla varios globos. Jaime juega con su celular y solamente infla dos globos. Eduardo dice:

-Qué gran trabajo hiciste.

3

Carmen y Ernesto son pareja en un concurso de baile. Cuando empiezan a bailar a Ernesto le salen mal los pasos de la coreografía. Carmen dice:

-Qué bonitos te salieron los pasos.

4

Santiago y Alejandra deben entregar un trabajo final para la clase de civismo. Alejandra saca de su mochila el trabajo muy arrugado y lo pone en su escritorio. Santiago dice:

-Qué bello quedó nuestro trabajo.

Historias no irónicas

A

Vanessa y Jessica deben limpiar su cuarto para que su mamá les dé permiso de ir a una fiesta. Jessica entra al cuarto y ve que Vanessa lo dejó muy limpio. Jessica dice:

-Qué limpio cuarto dejaste.

B

Lucas y Fernando consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo les toca abrir la tienda juntos y Lucas llega muy temprano. Fernando dice:

-Qué temprano llegas en tu primer día.

Guion de preguntas

1) ¿Qué fue lo que pasó en la historia?

- 2) ¿Para qué dijo A esta frase (*el investigador señala la frase irónica*)?
- 3) ¿Qué crees que A quiso decir con Y? (*donde, en cada caso particular, A es el personaje que hace el comentario y Y es el comentario mismo*)
- 4) ¿Cómo lo sabes? ¿qué te dio la pista?
- 5) Si decían “es que dice lo contrario”: ¿Cómo sabes que fue lo contrario?
- 6) ¿Qué te dio la pista?

En relación con el género:

- 7) ¿Se vale que A diga eso a B?
- 8) ¿Si A fuera hombre/mujer se valdría más?
- 9) ¿De qué otra manera se lo podría haber dicho?
- 10) ¿Se valdría más?
- 11) ¿Por qué piensas eso?
- 12) ¿Qué te dio la pista?

Apéndice B. Instrumento de *Strange Stories* (adaptado de Happé, 1992)

Historia 1

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 mentará 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?
- ¿Dónde buscará el ejército rojo los tanques?
- ¿Por qué el prisionero dijo lo que dijo? ¿Cómo lo sabes?

Historia 2

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. Jaime busca el balón en el armario.

- ¿Por qué Jaime busca el balón de fútbol en el armario? ¿Cómo lo sabes?

Puntuación

3 puntos: referencia a que Jaime sabe que Luis miente para que Jaime crea otra cosa (*referencia a tres mentes, explicitar las tres mentes*).

2 puntos: referencia a que Jaime sabe que Luis miente (*referencia a dos mentes*).

1 punto: referencia a hechos (es donde realmente está, Simón es un gran mentiroso) o a que Jaime lo escondió sin hacer referencia a las consecuencias de la mentira (*referencia a una mente*).

0 puntos: referencia a la información general inespecífica (porque busca en todas partes) (*no hay referencia a ninguna mente*).

Apéndice C. Instrumento de Desarrollo Moral (adaptado de Kohlberg, 1992)

Dilema I (Heinz).

En Europa, una mujer/hombre estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicina que los médicos pensaron que la podría salvar. Era una medicina que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado hacerla. Él pagó \$400 dólares por la medicina y cobraba \$4,000 por una pequeña dosis. La hermana/el hermano de la enferma/del enfermo, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, e intentó todos los medios legales, pero solo pudo conseguir unos \$2,000 dólares, que es justamente la mitad de lo que costaba el medicamento. La hermana/el hermano le dijo al farmacéutico que su hermana/hermano se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo descubrí la medicina y voy a sacar dinero de ella". Así pues, habiendo intentado todos los medios legales, la hermana/el hermano se desespera y considera entrar por la fuerza a la tienda del hombre para robar la medicina para su hermana/hermano.

Guion de preguntas

1. ¿Debe la hermana/hermano robar el medicamento?
2. ¿Por qué sí o por qué no?
3. ¿Está bien o mal que robe el medicamento?
4. ¿Por qué está bien o mal?
5. ¿Tiene la hermana/hermano el deber o la obligación de robar el medicamento?
6. ¿Por qué sí o por qué no?
7. Supón que la persona que está muriendo no es su hermano/hermana sino un extraño. ¿Debe robar el medicamento para el desconocido?
8. ¿Por qué sí o por qué no?
9. ¿Es importante que la gente haga todo lo posible para salvar la vida de otro?
10. ¿Por qué sí o por qué no?
11. El que la hermana/el hermano robe la medicina va en contra de la ley. ¿Eso quiere decir que está mal lo que está haciendo?
12. ¿Por qué sí o por qué no?
13. En general, ¿debería la gente hacer todo lo posible por obedecer la ley?

14. ¿Por qué sí o por qué no?

15. Vuelve a pensar en la historia que leíste. Si la hermana/el hermano quiere ser responsable, ¿qué es lo mejor que puede hacer?

Dilema II

Julia/Julio es una chica/un chico de 18 años. Su mamá/papá le prometió que podría ir a un concierto especial de rock que se iba a presentar en su ciudad si Julia/Julio ahorraba el dinero suficiente que ganaba como niñera/niñero y parte del dinero para su lonch para comprar la entrada para el concierto. Julia/Julio se las arregló para ahorrar los \$1500 pesos que costaba la entrada más otros pesos extra. Pero entonces su mamá/papá cambió de opinión y le dijo a Julia/Julio que tenía que usar el dinero para comprar ropa nueva para la escuela. Julia/Julio se desilusionó y decidió de todas maneras ir al concierto. Compró un boleto y le dijo a su mamá/papá que sólo había podido ahorrar \$500 pesos. Ese sábado se fue al concierto y le dijo a su mamá/papá que había pasado la tarde con una amiga/un amigo. Pasó una semana sin que su mamá/papá descubriera nada. Julia/Julio le dijo entonces a Luisa/Luis, su hermana/hermano mayor, que había estado en el concierto y que le había mentado a su mamá/papá. Luisa/Luis duda sobre si decirle o no a su mamá/papá lo que Julia/Julio hizo.

Guion de preguntas

1. ¿Debe la hermana/el hermano mayor, decir a su mamá/papá que Julia/Julio mintió acerca del dinero o se debe callar?
2. ¿Por qué?
3. ¿El hecho de que Julia/Julio sea su hermana/hermano influirá en la decisión de la hermana/el hermano mayor de avisar u ocultar a su mamá/papá sobre lo que hizo Julia/Julio? ¿Habrá una diferencia en su decisión?
4. ¿Por qué sí o por qué no?
5. ¿El hecho de decirlo, tiene algo que ver con ser una buena hermana/un buen hermano?
6. ¿Por qué sí o por qué no?
7. ¿Es importante en esta situación el hecho de que Julia/Julio ganara su propio dinero?
8. ¿Por qué sí o por qué no?
9. La mamá/El papá prometió a Julia/Julio que podría ir al concierto si juntaba el dinero. ¿Que la mamá/El papá se lo hubiera prometido antes es importante en la situación?
10. ¿Por qué sí o por qué no?
11. Vuelve a pensar en la historia que leíste. Si la hermana mayor/el hermano mayor quiere ser responsable, ¿qué es lo mejor que puede hacer?

Apéndice D. Consentimiento informado

Querétaro, a ___ de _____ de 2020

Estimados padres de familia o tutores:

Por medio de la presente me permito informarles que su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en una investigación de tesis con nombre *Nivel de Interpretación de la Ironía en Individuos de 9 y 15 años*, realizada por parte de la Lic. Ana Karina Salinas García, quien cursa el segundo semestre de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. El objetivo de dicha investigación se enfoca en analizar el lenguaje de los niños y adolescentes.

El estudio se realizará de forma individual a través de una plataforma virtual. Los participantes leerán diversos textos y responderán un cuestionario planteado por la investigadora. Con fines de analizar posteriormente las respuestas dadas, se grabarán las entrevistas. La entrevista con cada niño durará alrededor de una hora y toda la información obtenida será estrictamente confidencial. El nombre del niño no será mencionado en ningún momento en la investigación o en los resultados que deriven de la misma.

La participación es voluntaria. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de decidir no participar en la investigación o retirarse de la misma en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo para el menor. Tampoco recibirá una compensación económica por participar.

Si autoriza que su hijo(a) participe en la investigación favor de llenar la ficha de autorización adjunta a esta carta con los datos requeridos y mandarla de regreso vía correo electrónico.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración respecto a la investigación.

Lic. Ana Karina Salinas García
Estudiante de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas
Facultad de Psicología, UAQ
WhatsApp: 4425927268
Correo: aksalinasg@gmail.com

FICHA DE AUTORIZACIÓN

Yo, _____,
padre/madre o tutor de _____, autorizo que
mi hijo(a) participe en la investigación *Nivel de Interpretación de la Ironía en
Individuos de 9 y 15 años*, por lo que solicito a la Lic. Ana Karina Salinas García,
que lo(a) contemple en su estudio.

Lugar: _____
Fecha: _____

Correo de contacto personal: _____

Firma de la madre, el padre o tutor

Dirección General de Bibliotecas UAO