



Actualidades en Psicología

ISSN: 0258-6444

ISSN: 2215-3535

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica

Hess Zimmermann, Karina; Fernández Ruiz, Graciela; Silva
López, Andrea Minerva; AVECILLA RAMÍREZ, Gloria Nélida
Desarrollo de las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes
Actualidades en Psicología, vol. 36, núm. 132, 2022, Enero-Junio, pp. 88-102
Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v36i132.44710>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133272375007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEI
[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Universidad de Costa Rica

www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades


Desarrollo de las reflexiones metapragmáticas sobre la función de la ironía verbal en adolescentes

Development of Metapragmatic Reflections on the Function of Verbal Irony in Adolescents


Karina Hess Zimmermann ¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8960-2205>


Andrea Minerva Silva López ³

 <http://orcid.org/0000-0003-0656-1995>

Graciela Fernández Ruiz ²

 <http://orcid.org/0000-0003-4969-5395>

Gloria Nélida Avecilla Ramírez ⁴

 <http://orcid.org/0000-0001-9308-700X>

^{1,3,4} Facultad de Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Querétaro, México

² Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, México

¹ ✉ karina.hess@uaq.mx ² ✉ gfernandez@colmex.mx ³ ✉ silva.lopez.minerva@gmail.com ⁴ ✉ gloria.avecilla@uaq.mx

Recibido: 19 de noviembre de 2020. Aceptado: 09 de junio de 2022.

Resumen. *Objetivo.* Analizar las reflexiones metapragmáticas que presentan 32 adolescentes de 12 y 15 años de edad (16 por grupo etario) sobre la función de la ironía verbal en dos tipos de actos de habla: agradecimiento y ofrecimiento irónicos. *Método.* Los participantes se enfrentaron a ocho historias que terminaban con una expresión irónica y mediante un guion de preguntas se indagó sobre las funciones que les atribuían a los enunciados irónicos. *Resultados.* Se muestran diferencias significativas debidas a la edad, pero no al tipo de enunciado en las reflexiones que hacen los adolescentes, lo que confirma que la capacidad para hacer reflexiones metapragmáticas sobre la ironía verbal se desarrolla de manera muy tardía en el lenguaje infantil.

Palabras clave. Desarrollo del lenguaje, escuela, adolescente

Abstract. *Objective.* Analyse metapragmatic reflections made by adolescents aged 12 and 15 years old (16 per age group) on the functions of verbal irony, in two types of ironic speech acts: ironic thanking and ironic offering. *Method.* The participants faced eight stories ending with ironic remarks, and through questioning, they were asked about the functions they attributed to the ironic statements. *Results.* Significant differences are shown due to age, but none related to the type of statement, which confirms that the ability to make metapragmatic reflections on verbal irony develops late in children's language.

Keywords. Language development, schools, adolescents



Introducción

Desarrollo lingüístico tardío, ironía verbal y reflexión metapragmática

Gracias a las investigaciones que se han realizado en las últimas décadas sobre el desarrollo lingüístico tardío – aquel que se da después de los seis años y hasta muy entrada la adolescencia –, se ha descubierto que durante los años escolares ocurren avances significativos en todas las áreas del lenguaje (Barriga, 2002; Berman, 2007, 2011; Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004). Específicamente, en el nivel de la semántica-pragmática, uno de los aspectos esenciales que se desarrolla durante la infancia tardía y la adolescencia es la comprensión y producción del lenguaje no literal o figurado, es decir, aquel que permite al individuo ver más allá del significado usual de las palabras para reconocer que el hablante intenta expresar con estas más de lo que dijo literalmente (Beal, 1988; Bonitatibus, 1988; Milosky, 1994; Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004). Dentro de las habilidades del lenguaje no literal, la que ha sido señalada como de adquisición más tardía es la ironía verbal (Banasik-Jemielniak et al., 2020; Filippova, 2014; Hess et al., 2017, 2021; Nippold, 2016; Pexman et al., 2019; Zajackowska et al., 2020; Zufferey, 2016).

En términos generales, los autores coinciden en que por ironía verbal se entienden aquellos enunciados en los que se manifiesta una discrepancia, contradicción, oposición, negación o violación de las expectativas del hablante con respecto a algo que sucede en el contexto en el que aparecen dichos enunciados (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014; Kalbermatten, 2006, 2010). Desde un enfoque del desarrollo lingüístico, Filippova y Astington (2008; 2010) señalan que la ironía verbal involucra una comunicación indirecta de creencias y actitudes que conforman el verdadero significado o intención por parte del emisor. Además, mencionan que la comprensión de la ironía verbal conlleva aspectos socio-comunicativos y sociocognitivos, puesto que requiere desde la evaluación de la mente del ha-

blante (teoría de la mente) hasta el reconocimiento de la función pragmática de la expresión irónica en el contexto, es decir, de la intención del hablante al usar la ironía en una conversación (véase también Yus, 2009; 2016).

En términos generales, a la expresión irónica en la que se da una oposición directa entre las palabras y la expectativa del hablante se le conoce como ironía prototípica (Kalbermatten, 2006; 2010). Sin embargo, se ha observado que la ironía verbal no siempre se significa mediante enunciados en los que se da una clara oposición entre las palabras y lo sucedido en el contexto, sino que también puede aparecer en otras expresiones que manifiestan una discrepancia entre lo dicho literalmente por el hablante y el contexto (Attardo, 2000; Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014; Kalbermatten, 2010; Yus, 2009), como ocurre en las preguntas irónicas (“¿Quieres volver a echar a perder nuestro trabajo?”), las felicitaciones irónicas (“Te felicito por haber reprobado todos tus exámenes”), los ofrecimientos irónicos (“Te presto mi libro para que me lo arruines”), los agradecimientos irónicos (“Gracias por chocar el auto”), los halagos irónicos (“Cocinas como un verdadero chef”, a alguien que abrió una lata de sopa para los invitados), las disculpas irónicas (“Perdóname por haberte ayudado cuando me lo pediste”), las súplicas irónicas (“Te ruego que me des otro pisotón”). El presente trabajo se centra en dos tipos de actos de habla: el agradecimiento y el ofrecimiento irónicos. Estos se caracterizan porque conllevan una discrepancia entre la acción que se finge llevar a cabo (agradecer, ofrecer) y la intención comunicativa que se pretende significar (no agradecer ni ofrecer realmente). Por ejemplo, al expresar el enunciado “Cuando quieras te presto un libro para que me lo arruines” (ofrecimiento irónico) en realidad el hablante no está ofreciendo el libro para que se lo arruinen, es decir, no está llevando a cabo el acto de ofrecer.

Las razones por las que los hablantes eligen emplear un enunciado irónico por encima de uno literal en los diferentes contextos comunicativos han

sido objeto de diversas investigaciones, tanto con adultos como con niños (véase [Attardo, 2000](#); [Colston, 2017](#); [Dews et al., 1995, 1996](#); [Filippova, 2005, 2014](#); [Filippova & Astington, 2008](#); [Glenwright & Pexman, 2010](#); [Harris & Pexman, 2003](#); [Kalbermaten, 2006, 2010](#); [Winner & Leekam, 1991](#); [Yus, 2009](#)). En términos generales se ha señalado que los individuos deciden usar la ironía verbal en su discurso porque les permite llevar a cabo diversas funciones (véase [Hess et al., 2021](#)).

Por otra parte, además del desarrollo de la capacidad para interpretar la ironía verbal, otro aspecto muy importante que se da durante los años escolares es el desarrollo del metalenguaje ([Gombert, 1987, 1992](#); [Hess, 2010](#); [Nippold, 2004](#)). Durante la infancia y la adolescencia aparece en el lenguaje infantil la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje mismo, es decir, para hacer una reflexión metalingüística. [Gombert \(1992\)](#) define el metalenguaje como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje y su uso, así como la capacidad intencional del individuo para monitorear y planear su propio procesamiento lingüístico. Dicha capacidad está estrechamente relacionada con el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales durante los años escolares (véase también [Dos Santos, 2016](#); [Nippold, 2004](#)). En el caso de la reflexión metalingüística sobre las funciones de la ironía verbal – tema central de esta investigación –, se trata de una habilidad para pensar sobre el uso de una expresión lingüística específica (el enunciado irónico) dentro de un contexto comunicativo determinado, por lo que es parte de la habilidad metapragmática del individuo.

La reflexión metapragmática ha sido definida como la capacidad que tienen las personas para reflexionar de manera consciente sobre el uso del lenguaje, incluyendo tanto los aspectos lingüísticos como los extralingüísticos y contextuales ([Adams, et al., 2017](#); [Baroni & Axia, 1989](#); [Berko & Bernstein, 2010](#); [Collins, 2013](#); [Ruiz-Gurillo, 2016](#); [Szücs & Barbarczy, 2017](#)). Por tanto, dicha reflexión involucra la presencia de habilidades para pensar sobre las ex-

presiones lingüísticas, pero también conocimientos sobre el contexto donde se dan las interacciones lingüísticas y la manera en que estas ocurren en el mundo. En este sentido, la reflexión metapragmática involucra un proceso activo de evaluación del lenguaje dentro y fuera del sistema lingüístico, puesto que debe tomar en cuenta tanto las palabras como el contexto situacional y comunicativo donde estas aparecen ([Dos Santos, 2016](#)).

[Gombert \(1992\)](#) define la reflexión metapragmática, desde una perspectiva psicolingüística, como la conciencia que tiene el individuo sobre la relación existente entre una expresión lingüística y el contexto en el que esta se emplea. Por su parte, desde un abordaje más lingüístico, [Verschueren \(2000\)](#) señala que la conciencia metapragmática contribuye de manera crucial a la generación y negociación de significados para el uso del lenguaje, tanto en el autocontrol de lo que se dirá como en el diseño de lo que se dice en función de una audiencia en particular. Distingue entre dos tipos de metalenguaje, explícito e implícito, y propone que toda elección lingüística implica cierto grado de conciencia, aunque algunas elecciones se reflejan abiertamente sobre sí mismas (explícitas), mientras que otras se reflejan en otras elecciones lingüísticas (implícitas).

Siguiendo a [Verschueren \(2000\)](#), algunos investigadores del desarrollo lingüístico consideran como habilidades metapragmáticas aquellas que se dan de manera implícita (véase [Crespo-Allende, 2009](#); [Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010](#); [Crespo-Allende et al., 2010](#)). Sin embargo, en el presente estudio se considerará, con base en la propuesta de [Gombert \(1987, 1992\)](#), que la reflexión metapragmática debe darse de manera explícita y de forma consciente por parte de los sujetos. Por tanto, se definirá la habilidad metapragmática como aquella capacidad de los sujetos para reflexionar de forma consciente sobre la relación entre los elementos lingüísticos de un enunciado y el contexto comunicativo y social en el cual aparece, además de la habilidad de explicitar las reglas pragmáticas invo-

lucradas en su producción dentro de un contexto comunicativo específico (véase también [Timofeeva-Timofeev, 2016, 2017](#)).

Con base en todo lo señalado anteriormente, el objetivo de este estudio será observar el tipo de reflexiones metapragmáticas que producen adolescentes de dos edades diferentes sobre la función de la ironía verbal en dos tipos de acto de habla: agradecimiento y ofrecimiento irónicos.

Desarrollo de la reflexión metapragmática

De acuerdo con diversos autores, el desarrollo metapragmático surge en los niños como una respuesta a sus experiencias con comportamientos pragmáticos y debido a los comentarios metapragmáticos de los adultos que los rodean ([Adams, et al. 2017](#); [Baroni & Axia, 1989](#); [Berko & Bernstein, 2010](#); [Collins, 2013](#); [Crespo-Allende, 2009](#); [Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010](#); [Crespo-Allende et al., 2010](#); [Dos Santos, 2016](#); [Gombert, 1987, 1992](#); [Ruiz-Gurillo, 2016](#)). Desde muy pequeños los niños son constantemente retroalimentados con información metapragmática explícita. Los adultos suelen explicitar reglas del uso del lenguaje como, por ejemplo, “saluda”, “da las gracias”, “se dice ‘por favor’”, “espera tu turno” o “no interrumpas”. Si bien los adultos retroalimentan constantemente a los niños en el uso de reglas pragmáticas, el desarrollo de la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los usos sociales del lenguaje (metapragmática) se da tardíamente y continúa hasta la adolescencia o incluso la juventud temprana.

Para que los niños puedan relacionar lo que se dijo con el contexto en el que se dijo, es decir, tener una conciencia metapragmática, se requiere que se percaten de que entender el significado de un enunciado se deriva tanto de la declaración lingüística como del contexto discursivo en el cual esta se produjo ([Berko & Bernstein, 2010](#)). Para ello es necesario que adquieran, además de conocimientos sobre el lenguaje per se, diversas experiencias comunicativas, conocimiento del mundo y la capacidad de representar la mente de otros. Es por

esto que el proceso de desarrollo metapragmático es tardío y no aparece antes de los seis años de edad. Previo a ello, se ha visto que los niños culpan al oyente y no al hablante ante interpretaciones inadecuadas, ya que aún no comparten la perspectiva con sus interlocutores. Asimismo, se ha observado que apenas son capaces de detectar elementos lingüísticos que les puedan servir como señales para juzgar la pertinencia de diferentes mensajes ([Baroni & Axia, 1989](#); [Berko & Bernstein, 2010](#); [Gombert, 1987, 1992](#)). A esta conducta, presente en los niños de edad preescolar, [Gombert \(1992\)](#) la denomina comportamiento epipragmático y se caracteriza por ser aquella mediante la cual los niños adaptan sus propias producciones lingüísticas de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentran y, así mismo, interpretan la de los demás; sin embargo, no logran explicitar sus reflexiones ni interpretar las funciones del lenguaje fuera de un contexto comunicativo específico. En suma, es necesario tomar en cuenta, como señala [Gombert \(1987\)](#), que el término metapragmática debe ser reservado solamente para aquellas ocasiones en las que no hay duda de que la reflexión se da como un proceso consciente. De acuerdo con esta propuesta, las adaptaciones epipragmáticas no están bajo el control del sujeto, sino que son hechas de forma automática, determinadas por la situación social en las que surge una producción verbal. Las adaptaciones metalingüísticas, en cambio, sí son el resultado de una decisión consciente del hablante.

Se ha señalado que para llevar a cabo reflexiones metapragmáticas es necesario que los niños sean capaces de hacer una representación metalingüística del comportamiento pragmático que están analizando. Al respecto, [Baroni y Axia \(1989\)](#) sugieren un modelo de desarrollo de la representación metapragmática en cuatro fases, como se expone a continuación:

a) Fase I (no conciencia): en esta fase el niño no presenta conciencia lingüística alguna sino que emplea el lenguaje únicamente para la comunicación. Por ejemplo, si se le pregunta al niño por qué se

dice “gracias” cuando alguien le hace un favor, el niño no será capaz de responder, aunque sí pueda dar las gracias en un contexto comunicativo pertinente. Esta fase correspondería a la Fase I Adquisición de las habilidades lingüísticas básicas de [Gombert \(1992\)](#).

b) Fase II (explicitación primaria): se caracteriza porque, al pedirle al niño dar una justificación o explicación sobre algún aspecto pragmático del lenguaje, únicamente repite lo que se le dijo o cita algún elemento lingüístico previo, sin realizar ninguna reflexión consciente al respecto. En el ejemplo anterior, el niño respondería “porque se debe decir gracias” sin mayor reflexión. En este momento el niño ya estaría en la Fase II Control epilingüístico del modelo de [Gombert \(1992\)](#).

c) Fase III (conciencia de los marcadores lingüísticos): en esta fase el niño logra identificar la parte del lenguaje en la que hay señales del comportamiento pragmático analizado y es capaz de explicitarlo, aunque aún no hay una reflexión consciente acerca del uso de la expresión lingüística en el contexto comunicativo donde aparece. Por tanto, el niño seguiría en la Fase II del modelo de [Gombert \(1992\)](#). Retomando el ejemplo anterior, el niño en esta fase podría decir algo como: “porque gracias es la palabra mágica”.

d) Fase IV (conciencia de las reglas pragmáticas): en esta fase el niño es capaz de identificar la parte del lenguaje en la que se señala un comportamiento pragmático y, además, de explicitar la regla pragmática que conlleva, es decir, logra extrapolar el marcador lingüístico de la situación comunicativa en que ocurre y encontrar la regla pragmática que entra en juego. Por ello, se considera que el niño ya ha ingresado a la Fase III Conciencia metalingüística de la propuesta de [Gombert \(1992\)](#). En el mismo ejemplo, el niño sería capaz de decir “porque cuando alguien nos hace un favor se dice gracias por cortesía o educación”. Es hasta esta fase cuando se observa un comportamiento claramente metapragmático.

Es importante mencionar que el modelo anterior, al igual que el de [Gombert \(1992\)](#), habla de fases y

no de etapas de desarrollo metapragmático porque para avanzar de una fase a otra no es necesario adquirir todas las habilidades correspondientes a la fase anterior, como sería en el caso de las etapas de desarrollo. Es decir, el modelo supone que un mismo individuo puede operar en varias fases diferentes a la vez, en diversos dominios y en situaciones distintas, y que es posible hablar de cierta recursividad ([Baroni & Axia, 1989](#); [Crespo-Allende & Alfaro-Faccio, 2010](#); [Crespo-Allende et al., 2010](#)). Por ejemplo, un mismo niño podría realizar una representación metalingüística de Fase IV sobre un enunciado irónico y, al mismo tiempo, al preguntarle sobre la función de otro enunciado con ironía verbal, únicamente poder repetir lo dicho por el enunciador, lo que sería característico de una Fase II.

El desarrollo de la reflexión metalingüística sobre la ironía verbal

Si bien existe un número cada vez mayor de estudios psicolingüísticos sobre la manera en que se desarrolla en los niños la capacidad para interpretar la ironía verbal (véanse los trabajos nodales de [Filippova, 2014](#); [Pexman, 2008](#); [Winner, 1988](#)), son muy pocas las investigaciones que han tratado de explicar la manera en que los individuos realizan reflexiones metalingüísticas sobre los enunciados irónicos.

Uno de los pocos estudios al respecto es el de [Szűcs y Babarczy \(2017\)](#), quienes analizaron la relación entre habilidades de teoría de la mente, competencia gramatical y conciencia metapragmática para la comprensión de la ironía verbal. En un primer experimento les aplicaron a 71 niños húngaros (edades entre 4;0 y 5;7) pruebas de teoría de la mente, habilidades lingüísticas y comprensión de la ironía. Observaron que la mayor parte de los niños interpretaba la ironía como mentira. Por ello, en un segundo experimento, las investigadoras llevaron a cabo un entrenamiento metapragmático de tres sesiones con los niños que no habían logrado comprender la ironía. Sus resultados mostraron que los niños expuestos a la intervención metapragmática – a diferencia de los de un grupo control equiva-

lente – tuvieron un incremento significativo en su comprensión de la ironía; si bien no hubo cambios en sus habilidades de teoría de la mente o lenguaje. Las autoras concluyen que el trabajo metapragmático sobre la ironía puede darles a los niños preescolares herramientas para mejorar su comprensión de los enunciados irónicos.

Por su parte, [Hess et al. \(2017\)](#) llevaron a cabo un estudio sobre la manera en que 30 niños y adolescentes hispanohablantes de 9, 12 y 15 años (10 participantes por grupo etario) reflexionaban sobre diferentes expresiones irónicas y no irónicas. Sus resultados muestran que durante la infancia tardía hay un incremento estadísticamente significativo en la capacidad de los individuos para distinguir expresiones irónicas de no irónicas, así como para hacer cada vez más reflexiones metalingüísticas sobre el contenido, la forma y el efecto de un enunciado irónico en un potencial auditorio.

[Hess et al. \(2018\)](#) analizaron las reflexiones metalingüísticas de 42 adolescentes mexicanos de 9, 12 y 15 años (12 participantes por grupo de edad) sobre cuatro tipos de enunciados irónicos: ironía prototípica, pregunta irónica, ofrecimiento irónico y agradecimiento irónico. Sus resultados indicaron que la ironía prototípica y el agradecimiento irónico fueron los más fáciles de interpretar por los niños y adolescentes, en tanto que el ofrecimiento irónico fue muy difícil de comprender incluso para los adolescentes de 15 años. De manera adicional, las investigadoras encuentran que, conforme se incrementa la edad, los niños y adolescentes son cada vez más capaces de hacer más y mejores reflexiones metalingüísticas sobre la ironía verbal.

En un estudio previo a este ([Hess et al., 2021](#); [Silva et al., 2019](#)) analizamos la manera en que 32 adolescentes mexicanos de 12 y 15 años (16 participantes por grupo etario) reflexionan sobre las funciones de la ironía verbal en dos tipos de actos de habla: agradecimiento y ofrecimiento irónicos. Los resultados del estudio señalaron diferencias debidas a la edad en la cantidad de reflexiones metapragmáticas presentes en las respuestas de los

adolescentes. Además, un análisis cualitativo de las reflexiones metapragmáticas de los participantes indicó que algunas funciones de la ironía son más fáciles de identificar que otras y que la dificultad radica en la cantidad de interlocutores y estados mentales que es necesario tomar en cuenta para interpretar el evento irónico.

Entonces, a modo de resumen, el objetivo general del presente estudio es analizar las reflexiones metapragmáticas que presentan adolescentes de 12 y 15 años de edad sobre la función comunicativa de la ironía verbal en dos tipos de actos de habla: agradecimiento y ofrecimiento irónicos. De manera específica se busca estudiar: en primer lugar, si existe una diferencia debida a la edad de los adolescentes en el tipo de reflexiones metapragmáticas que producen ante la ironía verbal; en segundo lugar, si existe una diferencia debida al tipo de acto de habla irónico (agradecimiento u ofrecimiento) en las reflexiones metapragmáticas que producen los jóvenes.

Método

Diseño

Es un estudio con enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, con diseño no experimental y transversal.

Participantes

Fueron parte del estudio 32 adolescentes de 12 y 15 años (16 participantes por grupo de edad, mitad mujeres y mitad hombres) que pertenecían a una escuela privada de la ciudad de Querétaro, México. Se eligieron adolescentes de 12 y 15 años porque se ha visto en estudios previos que a esa edad los individuos ya interpretan adecuadamente la mayor parte de los enunciados irónicos. Con la finalidad de asegurar que los participantes del estudio fueran capaces de interpretar de manera adecuada la ironía verbal – y por tanto pudieran reflexionar sobre sus posibles funciones –, se les aplicó una prueba de tamizaje adaptada de estudios previos ([Díaz, 2018](#); [Hess et al., 2017, 2018](#)) que presentaba de manera aleatoria ocho historias: cuatro con ironía pro-

totípica y cuatro no irónicas (véase un ejemplo del instrumento de tamizaje en el [Anexo 1](#)). Para participar en el estudio era necesario que los jóvenes mostraran mediante sus respuestas a las preguntas que eran capaces de comprender tres de las cuatro historias irónicas. La selección de los participantes y el procedimiento llevado a cabo con ellos siguió en todo momento los lineamientos autorizados por el Comité de Ética de Investigación Científica de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Instrumento y procedimiento

Debido a que las reflexiones metapragmáticas sobre la ironía verbal involucran tanto el análisis del enunciado irónico como el contexto donde este aparece, se creó un instrumento que contenía historias con un final irónico que, además, tomaban en cuenta las siguientes variables: 1) relación entre los interlocutores (cercana o distante); 2) situación comunicativa (en privado o frente a otros); 3) tipo de acto de habla irónico (agradecimiento u ofrecimiento). Con estas variables se formó un repertorio de ocho paquetes con 8 historias irónicas cada uno en los que se incluyó una historia con cada combinación de variables. Además, se incorporó al paquete una historia con un final no irónico para que no todos los textos tuvieran un final con interpretación similar (véase un ejemplo del instrumento en el [Anexo 2](#)).

Los paquetes fueron contrabalanceados entre los participantes y aplicados por la tercera autora en una sesión individual audiograbada que tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Durante la entrevista con los participantes se les pedía que eligieran al azar una por una las historias de su paquete, que la leyeran en silencio y que, una vez terminada cada historia, respondieran una serie de preguntas. Estas buscaban ver si el participante interpretaba la historia como irónica, por qué la consideraba así y si pensaba que el enunciado irónico era pertinente o adecuado en el contexto en el que aparecía en el texto. Algunas de las preguntas fueron: "¿Qué crees que quiso decir X con esta frase?",

"¿Cómo lo sabes?", "¿Por qué crees que lo dijo así?", "¿Crees que lo podría haber dicho de otra manera?", "¿Cómo?", "¿Entonces por qué crees que decidió decirlo así y no de otra forma?", "¿Cómo sabe X que la otra persona le va a entender realmente lo que le quiso decir?", "¿Qué te dio la pista?".

Transcripción y codificación

Todas las entrevistas fueron transcritas y codificadas por la tercera autora en el programa ATLAS.ti. La transcripción se realizó utilizando como unidad de análisis la emisión. Para cada entrevista se marcó con un código el tipo de historia, la función identificada para la ironía (funciones: control de emociones, crítica negativa, marca de intimidad, posicionamiento social, humorística, atenuadora, salvaguardar las apariencias; para mayor detalle sobre las categorías y su descripción véase [Hess et al., 2021](#)) y, para cada función, si se trataba de una reflexión epipragmática o metapragmática. Una respuesta fue considerada metapragmática solo cuando el participante mostraba que era capaz de reflexionar sobre la expresión irónica fuera del contexto comunicativo donde aparecía en la historia y, además, proporcionaba la regla pragmática que explicaba la presencia de la ironía (respuestas correspondientes a la Fase IV de la propuesta de [Baroni & Axia \[1989\]](#) o la Fase III de [Gombert \[1992\]](#) descritas anteriormente). Algunos ejemplos de respuestas metapragmáticas son los siguientes: "aunque tú estés acostumbrado a usar sarcasmo los otros se pueden ofender", "para eso es la ironía: para hacer sentir mal a la gente", "no siento que en ninguna relación se valga [usar ironía]", "cuando alguien dice algo sarcástico todos asumen que es una burla", "no es como lógico que le digas a alguien 'gracias' por algo que hizo mal".

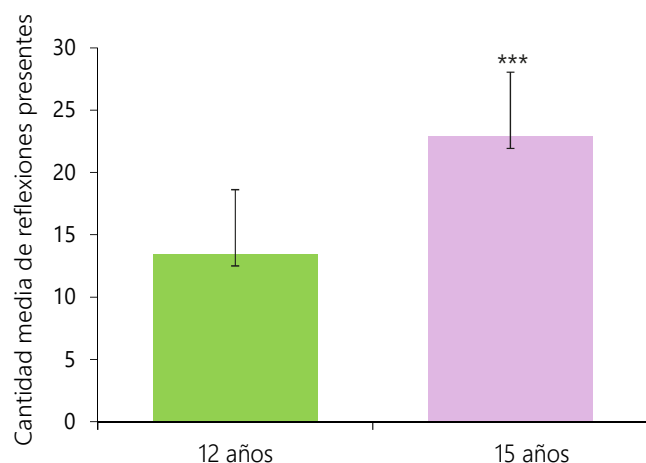
Por otro lado, las respuestas fueron consideradas reflexiones epipragmáticas cuando los participantes reflexionaban sobre la expresión irónica dentro del contexto comunicativo de la historia analizada y no eran capaces de explicitar la regla pragmática detrás del uso de la ironía verbal (respuestas corres-

pondientes a las Fases II o III de Baroni & Axia [1989] señaladas con anterioridad). Algunos ejemplos de respuestas epipragmáticas son los siguientes: "está furiosa de que por culpa de Jessica no la dejaron ir a la fiesta", "le está reclamando que lo dejó cargar las mesas solo", "lo dijo porque quiso como quitarse la culpa", "es una forma de regaño de que se le olvidó llevar el café", "le está echando la culpa porque desafortunó". La codificación fue llevada a cabo por la tercera autora, pero verificada por las primeras dos. El análisis estadístico fue realizado por las autoras 1, 3 y 4 con el programa libre JASP (2022). Los resultados del análisis de los tipos de funciones identificadas por los participantes se reportan en un artículo previo (Hess et al., 2021). En el presente estudio se incluyen los resultados del análisis sobre el tipo de reflexiones (epipragmáticas y metapragmáticas) halladas en las respuestas de los participantes.

Resultados

En un primer momento se decidió comparar la cantidad total de reflexiones (epipragmáticas y metapragmáticas) presentes en la muestra por grupo etario. Los resultados de este primer análisis aparecen en la Figura 1.

Figura 1. Cantidad media de reflexiones totales sobre la función de la ironía verbal por grupo de edad



*** $p < .001$

Como puede observarse, existe un incremento en la cantidad de reflexiones totales realizadas sobre la función de la ironía verbal conforme avanza la edad. Esta diferencia resultó ser estadísticamente significativa mediante una prueba *t* de Student ($t = -5.24$, $gl = 30$, $p < .001$). No se observaron diferencias debidas al género de los participantes.

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

Como se puede ver, tanto en las reflexiones epipragmáticas como en las metapragmáticas existe una diferencia atribuible a la edad de los participantes. Para el análisis de las reflexiones epipragmáticas se realizó una prueba *t* de Student, pues los datos presentaron una distribución normal y se obtuvo como resultado una diferencia significativa entre la cantidad de respuestas de los participantes de 12 y 15 años ($t = 5.6$, $gl = 30$, $p = .022$). En el caso de las reflexiones metapragmáticas, la cantidad de respuestas de este tipo no presentó una distribución normal, por lo que se realizó una prueba *U* de Mann-Whitney que mostró a su vez una diferencia significativa debida al grupo de edad ($Z = -2.37$, $p = .017$). Un dato interesante es que para ambas edades la cantidad de reflexiones epipragmáticas fue mucho mayor que la de reflexiones metapragmáticas (alrededor del triple). Un análisis estadístico mediante una prueba Wilcoxon mostró que la diferencia entre reflexiones epi y metapragmáticas fue significativa para ambos grupos de edad (12 años: $Z = -3.52$, $p < .001$; 15 años: $Z = -3.51$, $p < .001$). En este rubro tampoco se hicieron evidentes diferencias por género de los participantes.

De manera adicional, se buscó responder a la pregunta de si existían diferencias en la cantidad de reflexiones epipragmáticas y metapragmáticas debidas al tipo de acto de habla (agradecimiento u ofrecimiento irónicos). Los resultados de este análisis se muestran en la Figura 3.

Como se observa en la Figura 3, la cantidad media de reflexiones para el agradecimiento y el

Figura 2. Cantidad media de reflexiones totales sobre la función de la ironía verbal por grupo de edad

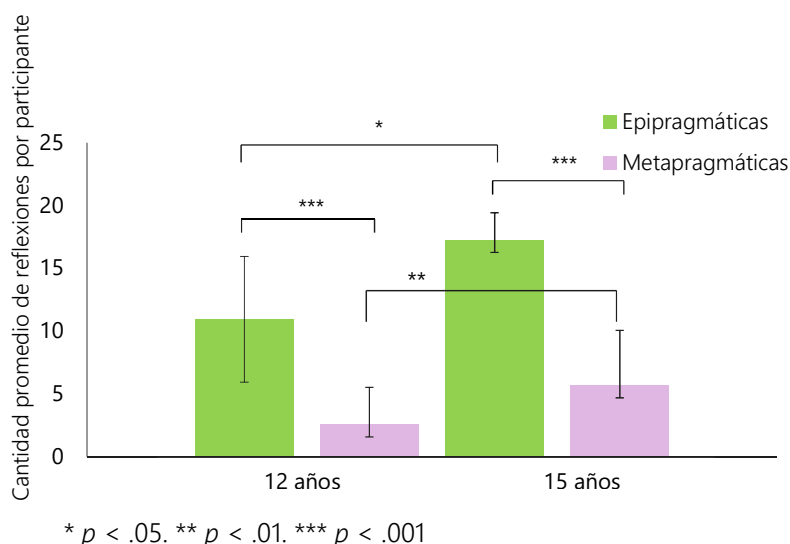
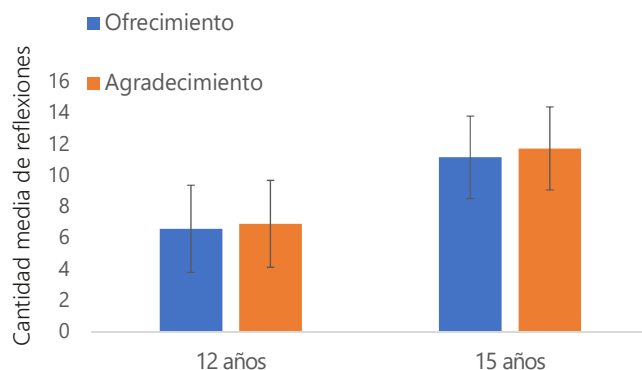


Figura 3. Cantidad media de reflexiones epi y metapragmáticas por tipo de acto de habla irónico



ofrecimiento irónico fue muy similar para ambas edades. Dado que los datos presentaron una distribución normal, se corrió una prueba ANOVA con un factor de grupo (edad) y un factor de medidas repetidas (tipo de ironía). El análisis mostró que no hubo diferencias estadísticamente significativas por tipo de acto de habla ($F = 1.46$, $gl = 1.30$, $p = .23$) ni tampoco hubo efecto de interacción entre la condición tipo de acto de habla y grupo de edad ($F = .12$, $gl = 1.30$, $p = .73$). Lo anterior señala que el tipo de acto de habla no incidió en la cantidad de reflexiones que los adolescentes presentaron.

Discusión

En términos generales los resultados del presente estudio señalan que durante la adolescencia se incrementa de manera importante la habilidad para realizar reflexiones metapragmáticas sobre la ironía verbal. Los datos mostraron que tanto las reflexiones epipragmáticas como las metapragmáticas aumentan de forma significativa con la edad, pues fueron mucho más frecuentes en los participantes de 15 que en los de 12 años. Lo anterior coincide con lo reportado por Baroni y Axia (1989), Crespo-Allende y Alfaro-Faccio (2010), Crespo-Allende et al. (2010) y Gombert (1987; 1992), quienes señalan que las reflexiones metapragmáticas se incrementan gracias al crecimiento en las experiencias comunicativas de los individuos, debido a la adquisición de nuevos conocimientos sobre las normas sociales y por la creciente capacidad para formar una representación mental de los pensamientos, creencias y sentimientos del otro, es decir, de metarrepresentar (véanse también Bosco et al., 2013; Collins, 2013).

Asimismo, los resultados muestran que, si bien con la edad aumentan las reflexiones metapragmáticas sobre la ironía verbal, no existieron diferencias debidas al género de los participantes y que en las respuestas fueron mucho más frecuentes las reflexiones epipragmáticas. Esto confirma que

las reflexiones epi y metapragmáticas coexisten en un mismo individuo y que el tipo de competencia metapragmática que este sea capaz de demostrar depende de la tarea a la que se enfrenta, como ha sido señalado por autores como [Baroni y Axia \(1989\)](#) y [Gombert \(1987, 1992\)](#).

Por otro lado, el uso mucho mayor de reflexiones epipragmáticas también apunta hacia el hecho de que la capacidad para analizar una expresión irónica y explicitar la regla de uso que entra en juego en una situación comunicativa dada es una habilidad compleja, incluso, para los adolescentes de 15 años. Esto parece deberse a varios factores, entre los que se destacan dos. En primer lugar, realizar una reflexión metapragmática sobre la ironía verbal obliga al individuo a plantearse una situación hipotética del tipo "en una situación comunicativa X un acto de habla irónico Y puede ser empleado para lograr un efecto Z" que se deriva a su vez de la generalización a partir de diversas experiencias comunicativas irónicas previas a las que la persona ha tenido acceso. En este sentido, la posibilidad de hacer una reflexión metapragmática sobre un acto de habla irónico se relaciona directamente con el acceso previo que haya tenido el individuo a este tipo de expresiones, así como a su capacidad para deducir las reglas que operan en cada una de estas situaciones para poder inferir una regla hipotética más general. Ello conlleva, por tanto, el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales complejas que se siguen desarrollando muy entrada la adolescencia (véanse [Baron-Cohen et al., 2002](#); [Galotti, 2011](#); [Nelson, 1996](#)).

En segunda instancia, la presencia de un mayor número de reflexiones epipragmáticas en todos los individuos parece obedecer también a la forma en que los hablantes hacen uso de las reflexiones metapragmáticas en la vida cotidiana. En general, las personas realizan una reflexión metapragmática sobre alguna expresión lingüística cuando esta resulta inesperada, extraña o imprevista. Es en dichos casos cuando se plantean preguntas como "¿Por qué X dijo eso?", "¿Qué estará tratando de

decir realmente?", "¿Por qué lo dijo así y no de otra forma?". Las respuestas a estas preguntas se mantendrán por lo general en la esfera de la reflexión epilingüística porque se dan en una situación comunicativa específica (Ejemplo: "X dijo eso porque en realidad quería mostrar que estaba enojado con Y", "X lo dijo así porque quiere ser amable con Y"). En la vida diaria son muy contadas las ocasiones cuando realmente se hace necesario encontrar la generalización hipotética de una regla pragmática, es decir, que se haga una reflexión metapragmática en sentido estricto. Por tanto, la poca ocurrencia de este tipo de reflexiones puede también explicar su uso mucho menos frecuente en las respuestas de los adolescentes de la presente investigación.

De manera adicional, en lo que se refiere al análisis de las diferencias en las reflexiones metapragmáticas sobre la ironía verbal debidas al tipo de acto de habla (agradecimiento u ofrecimiento irónicos), los resultados del presente estudio mostraron que para los adolescentes el tipo de acto de habla irónico no incide en la cantidad de reflexiones que son capaces de hacer sobre el mismo. Este resultado fue un poco sorprendente, dado que estudios previos ([Creusere, 2000](#); [Hess et al., 2018](#)) muestran que el tipo de enunciado incide en la capacidad de un individuo para identificarlo como irónico. La discrepancia entre estos estudios y el presente parece explicarse por el hecho de que no es lo mismo interpretar un acto de habla como irónico (estudios de [Creusere, 2000](#) y [Hess et al., 2018](#)) que hacer reflexiones metalingüísticas sobre el mismo una vez que ha sido identificado como tal (presente estudio). Los datos del presente estudio parecen apuntar a que una vez que un individuo es capaz de identificar un acto de habla irónico como tal, la cantidad de reflexiones metalingüísticas no variará con respecto a otros tipos de actos de habla irónicos que haya identificado.

En suma, el presente trabajo de investigación permite confirmar que la reflexión metapragmática sobre la ironía verbal es una habilidad de desarrollo muy tardío y que involucra capacidades cognitivas

vas y sociales muy complejas que le tomarán a los individuos muchos años para su dominio. Queda pendiente para futuras investigaciones indagar sobre las reflexiones metapragmáticas que producen individuos mayores (adultos jóvenes) sobre la ironía verbal, con la finalidad de poder determinar si la discrepancia en la presencia de reflexiones metapragmáticas vs. epipragmáticas se mantiene más allá de los 15 años. También sería interesante observar si el tipo de reflexiones (meta o epipragmáticas) se ve influido por la clase de situación comunicativa irónica que se analiza (cerca al participante o hipotética). Por último, queda por resolver si llega un momento en la vida del individuo en el que su experiencia social y cultural le permiten presentar más reflexiones metapragmáticas que epipragmáticas.

Referencias

- Adams, C., Lockton, E., & Collins, C. (2017). Metapragmatic explication and social attribution in social communication disorder and developmental language disorder: a comparative study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(3), 604-618. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0026
- Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of Pragmatics*, 32(6), 793-826. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00070-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00070-3)
- Banasik-Jemielniak, N., Bosacki, S., Mitrowska, A., Wyrębek, D., Wisiecka, K., Wieland, L., Popovic, L., Piper, J., Siemieniuk, A., & Copeland, N. (2020). Wonderful! We've just missed the bus: Parental use of irony and children's irony comprehension. *PLoS ONE*, 15(2), e0228538. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228538>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Lawson, J., Griffin, R., & Hill, J. (2002). The exact mind: empathizing and systemizing in autism spectrum conditions. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (491-508). Blackwell. https://www.researchgate.net/publication/266461078_The_exact_mind_Empathising_and_systemising_in_autism_spectrum_conditions
- Baroni, M., & Axia, G. (1989). Children's meta-pragmatic abilities and the identification of polite and impolite requests. *First Language*, 9(27), 285-297. <https://doi.org/10.1177/014272378900902703>
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. El Colegio de México.
- Beal, C. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. In J. Astington, P. Harris & D. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 315-325). Cambridge University Press.
- Berko, J., & Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Berman, R. A. (2007). Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. En E. Hoff y M. Shatz (Eds.), *Blackwood Handbook of Language Development* (pp. 347-367). Blackwell Publishing.
- Berman, R. A. (2011). Language development and literacy. En R. J. R. Levesque (Ed.) *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1548-1557). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_19
- Bonitatibus, G. (1988). What is said and what is meant in referential communication. In J. Astington, P. Harris y D. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 326-338). Cambridge University Press.
- Bosco, F., Angeleri, R., Colle, L., Sacco, K., & Bara, B. (2013). Communicative abilities in children: an assessment through different phenomena and expressive means. *Journal of Child Language*, 40(4), 741-778. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000081>
- Collins, A. (2013). *Metapragmatic awareness in children with typical language development, pragmatic*

- language impairment and specific language impairment* (Publication No. 10029660 [Doctoral dissertation, Universidad de Manchester]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Colston, H. (2017). Irony and sarcasm. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor* (pp. 234-249). Routledge.
- Crespo-Allende, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 69-88. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832009000200005>
- Crespo-Allende, N., & Alfaro-Faccio, P. (2010). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar. *Universitas Psychologica*, 9(1), 229-240. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.dtlc>
- Crespo-Allende, N., Benítez, R., & Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos*, 43(73), 179-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000200001>
- Creusere, M. A. (2000). A developmental test of theoretical perspectives on the understanding of verbal irony: children's recognition of allusion and pragmatic insincerity. *Metaphor and Symbol*, 15(1-2), 29-45. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13944-002>
- Dews, S., Kaplan, J., & Winner, E. (1995). Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse Processes*, 19(3), 347-367. <https://doi.org/10.1080/01638539509544922>
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., McGovern, A., Qualter, A., & Smarsh, B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development* 67(6), 3071-3085. <https://doi.org/10.2307/1131767>
- Díaz, L. (2018). *Actividad eléctrica cerebral en el procesamiento de enunciados irónicos en adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Dos Santos, T. (2016). Habilidade metalinguística pragmática em crianças em idade escolar. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, 9, 114-125. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.s.22397>
- Filippova, E. (2005). *Development of advance social reasoning: contribution of theory of mind and language to irony understanding* (unpublished Doctoral dissertation). Universidad de Toronto.
- Filippova, E. (2014). Irony production and comprehension. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 261-278). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.10>
- Filippova, E., & Astington, J. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79(1), 126-138. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x>
- Filippova, E., & Astington, J. (2010). Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony. *Child Development*, 81(3), 913-928. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01442.x>
- Galotti, K. (2011). *Cognitive Development: Infancy Through Adolescence*. SAGE.
- Giora, R., & Attardo, S. (2014). Irony. In S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (pp. 397-402). SAGE.
- Glenwright, M., & Pexman, P. (2010). Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony. *Journal of Child Language*, 37(2), 429-451. <https://doi.org/10.1017/s0305000909009520>
- Gombert, J. (1987). Are young children's speech adaptations conscious or automatic? A short

- theoretical note. *International Journal of Psychology*, 22, 375-382.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press.
- Harris, M., & Pexman, P. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36(3), 147-165. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3603_1
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- 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*, 66, 9-39. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.66.827>
- Hess, K., Fernández, G., & Olguín, A. (2018). Desarrollo de la reflexión metalingüística sobre diferentes enunciados irónicos. *Signos Lingüísticos*, 14(28), 28-63. <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/265/229>
- Hess, K., Fernández, G., & Silva, M. (2021). ¿Para qué ironizamos? Reflexiones de adolescentes de 12 y 15 años sobre las funciones de la ironía verbal. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(1), 1-19. <http://doi.org/10.21283/2376905X.13.224>
- Kalbermatten, M. (2006). *Verbal irony as a prototype category in Spanish: a discursive analysis* (Publication No. 3225749) [Doctoral Dissertation, Universidad de Minnesota]. Proquest Dissertations Publishing.
- Kalbermatten, M. (2010). Humor in verbal irony. In D. Koike & L. Rodríguez-Alfano (Eds.), *Dialogue in Spanish* (pp. 69-87). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ds.7>
- Milosky, L. M. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. In G. P. Wallach (Ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (pp. 275-303). Macmillan.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge University Press.
- Nippold, M. (2004). Research on later language development. In Ruth Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.3>
- Nippold, M. (2016). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. ProEd.
- Pexman, P. (2008). It's fascinating research: the cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 286-290. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00591.x>
- Pexman, P., Reggin, L., & Lee, K. (2019). Addressing the challenge of verbal irony: getting serious about sarcasm training. *Languages*, 4(2), 23. <https://doi.org/10.3390/languages4020023>
- Ruiz-Gurillo, L. (2016). *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ivitra.14>
- Silva, A. M., Hess, K., Fernández, G., & Avecilla, G. (2019). ¿Ironía para qué?: reflexiones metapragmáticas en adolescentes. *Revista Nthé*, 31, 20-27. https://www.researchgate.net/publication/339363499_Ironia_para_que_reflexiones_metapragmaticas_en_adolescentes
- Szücs, M., & Babarczy, A. (2017). The role of Theory of Mind, grammatical competence and metapragmatic awareness in irony comprehension. In S. Assimakopoulos (Ed.), *Pragmatics at its Interfaces* (pp. 129-147). DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501505089-008>
- Timofeeva-Timofeev, L. (2016). Children using phraseology for humorous purposes. In Leonor Ruiz-Gurillo (Ed.), *Metapragmatics of*

- Humor: Current Research Trends* (pp. 273-298). John Benjamins.
- Timofeeva-Timofeev, L. (2017). Metapragmática del humor infantil. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 70, 5-19. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.56314>
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 9-16). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.3>
- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10(4), 439-456. <https://doi.org/10.1075/prag.10.4.02ver>
- Winner, E. (1988). *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Harvard University Press.
- Winner, E., & Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: understanding the speaker's second-order intentions. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 257-270. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1991.tb00875.x>
- 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). Peter Lang.
- Yus, F. (2016). Propositional attitude, affective attitude and irony comprehension. *Pragmatics & Cognition*, 23(1), 92-116. <https://doi.org/10.1075/pc.23.1.05yus>
- Zajackowska, M., Abbot-Smith, K., & Kim, C. (2020). Using shared knowledge to determine ironic intent: a conversational response paradigm. *Journal of Child Language*, 47(6), 1170-1188. <https://doi.org/10.1017/s0305000920000045>
- Zufferey, S. (2016). Pragmatic acquisition. In J. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-20). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hop.20>

Anexo

Anexo 1. Ejemplos del instrumento de tamizaje

1) (Historia con final irónico) Es la final del torneo de fútbol. A Juan le cometen una falta. Juan elige a Pedro para que tire el penalti. Cuando Pedro tira el penalti, lo falla. Entonces Juan le dice:

-Metiste un muy buen gol.

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

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

2) (Historia con final no irónico) Saúl y Ramón son equipo y participan por el primer lugar en una carrera de relevos. Cuando están a punto de llegar a la meta, Saúl adelanta a todos los corredores y ganan. Entonces Ramón le dice:

-¡Qué rápido corriste!.

¿Por qué crees que Ramón dijo "¡Qué rápido corriste!"?

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

Anexo 2. Ejemplo del instrumento aplicado

(Las opciones en negritas señalan las variables consideradas).

Lucía y Fernanda **son muy amigas/se acaban de conocer** y consiguen un trabajo en una juguetería. El primer día de trabajo le toca a Lucía abrir la tienda, pero ella llega muy tarde y el jefe las regaña a ambas. Cuando **todos se van/cuando están frente al grupo de amigas de Fernanda**, Fernanda le dice a Lucía:

- **¿Quieres volver a llegar tarde mañana para que nos vuelvan a regañar?/- Gracias por llegar tarde y hacer que nos regañaran.**