

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Comprensión de la ironía en niños limeños castellanohablantes  
de 6 a 10 años

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Lingüística que  
presenta:

*Solange María Del Carmen Osorio Lescano*

Asesora:

*María de los Ángeles Fernández Flecha*

Lima, 2022

## Resumen

El objetivo principal de esta investigación es determinar el rol que tiene la forma de las ironías en su comprensión por parte de niños limeños castellanohablantes de 6 a 10 años. En ese sentido, se busca conocer la trayectoria evolutiva en la comprensión de las formas irónicas analizadas (contrafactual, hiperbólica y pregunta retórica) en la muestra seleccionada en función de la edad y el género. La hipótesis central que guía este estudio es que algunas formas de expresión irónica son más fáciles de comprender que otras. En ese sentido, se conjetura que las contrafactuales son las más fáciles de comprender y, por eso, las de comprensión más temprana. Para el desarrollo de la investigación, se construyó un instrumento a fin de evaluar la comprensión de las distintas formas irónicas objeto de estudio en los niños. Los resultados muestran que la forma de las ironías sí influye en su comprensión. Así, es la ironía contrafactual la que menos dificultad presenta en su comprensión, seguida de las ironías hiperbólica y retórica. Por otro lado, existe una correlación moderada entre la comprensión de la ironía y la edad, aunque no se evidenció diferencia alguna en función del género.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer profundamente a Mari Fernández, asesora de esta tesis, quien desde un primer momento se mostró muy dispuesta a acompañarme en esta aventura de hacer investigación en un contexto de pandemia. Le agradezco su paciencia y su dedicación sin límites, su cercanía y compañía a lo largo de todo el estudio. Por todos sus consejos, fundamentales para el desarrollo de este trabajo, por su ánimo constante para no desistir en el intento y por enseñarme a ver siempre la luz cada vez que esta investigación quería tomar otros rumbos y no permitirme desfallecer en el camino.

Asimismo, quiero agradecer especialmente a cada uno de los niños y a sus respectivos padres, quienes gentilmente, la mayoría de ellos a pesar de no conocerme, aceptaron participar de este estudio. Les agradezco su confianza, su pronta disposición, su tiempo, pues, definitivamente, sin su invaluable ayuda, este trabajo no hubiese sido posible.

Un agradecimiento especial a cada una de mis amigas que no dudaron en ayudarme en la búsqueda de los participantes de este estudio, cada vez que les compartía mis inquietudes. Les agradezco su apoyo incondicional, su comprensión y sus palabras alentadoras. También a aquellas que, con su cariño, preocupación y sus múltiples detalles, empujaron el desarrollo de este estudio. Sé que me perdonarán por no poder nombrarlas a cada una, pero saben cuán agradecida estoy por siempre ser parte de mis aventuras.

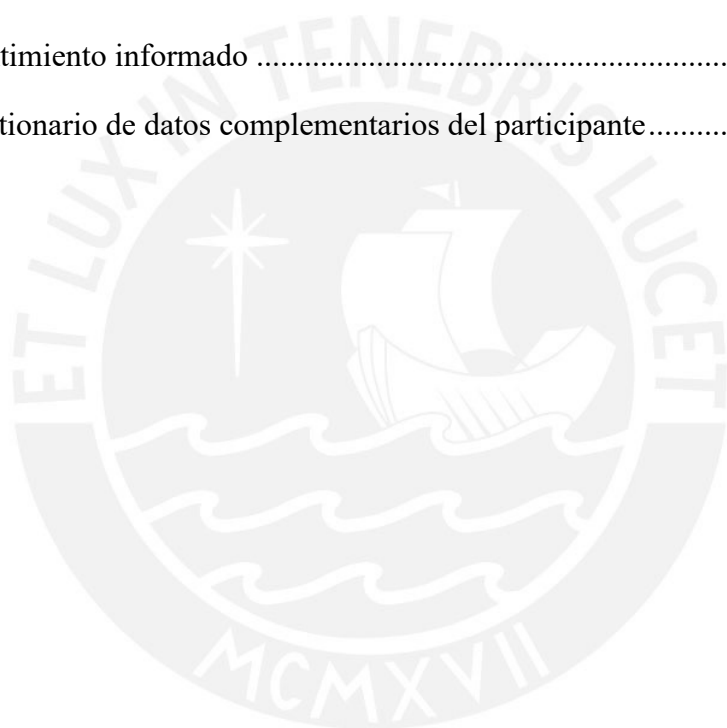
A Stefanny Ibarra, cómplice de esta etapa académica, quien hizo que este periodo y el desarrollo de esta investigación sea más placentero. Por cada momento compartido, a pesar de la virtualidad, por animarme siempre y por su apoyo incondicional.

Por último y, no por ello menos importante, agradezco a mi familia, a mis papás y hermanos, por acompañarme siempre.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción .....</b>  | <b>7</b>  |
| 1. Planteamiento del problema .....  | 8         |
| 2. Objetivos.....  | 13        |
| <b>Capítulo I Marco teórico.....</b>   | <b>15</b> |
| 1. Lenguaje no literal.....  | 15        |
| 1.1 La ironía verbal .....   | 16        |
| 1.1.1 El proceso de comprensión de la ironía .....                               | 19        |
| 1.1.2. Tipos de ironía.....  | 20        |
| 1.1.3. La ironía en el desarrollo infantil .....                                 | 22        |
| 2. Teoría de la mente .....  | 23        |
| <b>Capítulo II Estado del arte .....</b>   | <b>25</b> |
| 2.1. Comprensión del significado no literal.....                                 | 25        |
| 2.2. El caso de la comprensión de la ironía en niños .....                       | 29        |
| 2.2.1. El desarrollo de los distintos tipos de ironía .....                      | 29        |
| 2.2.2 Factores influyentes en la comprensión irónica .....                       | 33        |
| <b>Capítulo III Método .....</b>   | <b>39</b> |
| 1. Participantes .....   | 39        |
| 2. Instrumento: la prueba.....   | 40        |
| 3. Procedimiento.....  | 50        |
| 3.1. Calentamiento.....  | 51        |
| 3.2. Experimento .....   | 52        |
| 3.3 Recojo de datos .....  | 52        |
| 3.4 Procesamiento de datos .....   | 53        |
| <b>Capítulo IV Resultados .....</b>  | <b>55</b> |
| 1. La comprensión de la ironía .....   | 56        |
| 1.1 Puntaje total de la prueba .....   | 56        |
| 1.2 Puntaje según tipo de ironía: contrafactuales, hiperbólicas y retóricas..... | 58        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2. Relación entre la comprensión de la ironía y otras variables ..... | 59        |
| 2.1. Puntaje y edad .....   | 59        |
| 2.2 Puntaje y género .....  | 66        |
| <b>Capítulo V Conclusiones .....</b>                                  | <b>68</b> |
| <b>Bibliografía.....</b>  | <b>75</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>81</b> |
| Anexo 1: Guion de la prueba A .....                                   | 81        |
| Anexo 2: Consentimiento informado.....                                | 105       |
| Anexo 3: Asentimiento informado .....                                 | 107       |
| Anexo 4: Cuestionario de datos complementarios del participante.....  | 108       |



## Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1 <i>Ejemplos de cada tipo de ítem relleno</i> .....                 | 48 |
| Tabla 2 <i>Puntaje-I del total de la prueba</i> .....                      | 56 |
| Tabla 3 <i>Puntaje I- total de la prueba según tipo de ironía</i> .....    | 58 |
| Tabla 4 <i>Puntaje I-del total de la prueba según grupos de edad</i> ..... | 60 |
| Tabla 5 <i>Puntaje I-de los tipos de ironía según grupos de edad</i> ..... | 61 |
| Tabla 6 <i>Puntaje I- total de la prueba y género</i> .....                | 67 |
| Tabla 7 <i>Puntaje I-de la prueba según tipo de ironía y género</i> .....  | 67 |

## Índice de figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 <i>Ejemplo de ítem contrafactual</i> .....                   | 43 |
| Figura 2 <i>Ejemplo de ítem hiperbólico</i> .....                     | 44 |
| Figura 3 <i>Ejemplo de ítem retórico</i> .....                        | 45 |
| Figura 4 <i>Ejemplo de ítem relleno</i> .....                         | 46 |
| Figura 5 <i>Ejemplo de ítem de calentamiento</i> .....                | 50 |
| Figura 6 <i>Distribución de respuestas</i> .....                      | 57 |
| Figura 7 <i>Desarrollo evolutivo de la ironía contrafactual</i> ..... | 64 |
| Figura 8 <i>Desarrollo evolutivo de la ironía hiperbólica</i> .....   | 64 |
| Figura 9 <i>Desarrollo evolutivo de la ironía retórica</i> .....      | 65 |

## Introducción

El tema del presente estudio es la comprensión infantil de la ironía. La ironía es una forma de lenguaje cuya comprensión va más allá de lo codificado literalmente. Es frecuente en las conversaciones, no solo entre adultos, sino también de adultos a niños o incluso entre niños. Son distintas las formas que los enunciados irónicos pueden adoptar para expresar significados: formas contrastivas, formas hiperbólicas, preguntas retóricas, sarcasmo, entre otras (Gibbs y Colston, 2007). Es dentro de este marco que se plantea la presente investigación, la cual tiene como objetivo determinar si las formas de los enunciados irónicos influyen en la comprensión de los distintos tipos de ironía en niños limeños castellanohablantes de 6 a 10 años. El presente estudio se enfocará concretamente en tres tipos de ironía: contrafactual, hiperbólica y retórica, las cuales se caracterizan por la forma en que expresan su significado real.<sup>1</sup> En ese sentido, en el caso de la ironía contrafactual, su significado es contrario a lo enunciado, mientras que, en la hiperbólica, su significado se manifiesta a través de una exageración del significado pretendido y, en el caso de la retórica, su significado se oculta bajo una interrogación, para la cual no se espera ninguna respuesta. Por ejemplo, en una conversación entre hermanos, Pablo le dice a Pedro que tiene mucho dinero ahorrado en su chanchito. Cuando Pablo abre su chanchito, caen 6 monedas de 0.10 céntimos; a lo que Pedro responde utilizando una expresión irónica: *¡Tú sí que eres un millonario!*, expresión que refleja la forma irónica contrafactual, debido a que lo que dice Pedro tiene un sentido opuesto a la realidad. Ahora bien, si en la misma situación, Pedro le dice a Pablo: *¡Eres la persona más millonaria de todo el mundo!*, esto se correspondería con una forma hiperbólica, en tanto Pedro exagera el significado pretendido (lo lejos que está Pablo de ser un millonario). En cambio, si el ironista tuviera como intervención: *¿Siempre tienes tanto dinero?*, dicha expresión ejemplificaría muy bien la ironía retórica, ya que, a pesar de estar expresada como interrogación, Pedro no espera respuesta alguna de Pablo, sino lo que pretende es que este infiera el sentido de su expresión e identifique el sentido humorístico presente en lo enunciado.

---

<sup>1</sup> El significado real refiere a lo que realmente quiere decir el hablante, el cual no es explicitado en el enunciado irónico: no hay una correspondencia entre lo que se ha dicho y lo que se quiere dar a entender (Winner et al., 1988). De allí que, a diferencia de lo que sucede con los enunciados literales, los significados de los enunciados irónicos no se construyen solo a partir de las palabras que los conforman.

Desde luego, diversos estudios se han centrado en la comprensión infantil de la ironía y cómo esta es sensible a ciertos factores que pueden facilitar u obstaculizar su desarrollo (Filippova y Astington, 2008; Kałowski y Malanowski, 2018; Nilsen et al., 2011; Banasik-Jemielniak y Bokus, (2019). Así, siguiendo esta línea, se plantea la hipótesis de que la forma de la ironía es uno de los factores que facilitan la comprensión de la ironía por los niños peruanos. Dadas las características del objeto de estudio, importa señalar que se han seguido los postulados de la pragmática, es decir, se ha buscado describir el fenómeno desde una perspectiva cuyo interés se centra en el funcionamiento del lenguaje en uso. Es importante señalar que no se ignora que son distintos los factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión de la ironía, mas solo se pretende aquí describir, desde la lingüística, qué formas de expresiones irónicas resultarían más fáciles (y, en ese sentido, también tempranas) en la comprensión infantil.

A continuación, se presentará el planteamiento del problema que ha guiado la presente investigación, en el que se expondrá la pregunta de investigación, además de los objetivos y la hipótesis que guía el desarrollo del estudio, así como su relevancia.

### **1. Planteamiento del problema**

La comprensión de significados no literales es un elemento clave de todo proceso comunicativo, pues los hablantes, en muchos casos, utilizan diversos mecanismos, entre ellos el lenguaje figurado, para expresarse. Así, una de las formas de lenguaje figurado es la ironía, la cual ha sido estudiada desde hace muchos años, pues ya desde los filósofos griegos existía el interés por las investigaciones sobre esta (Luarsabishvili, 2019). En este proceso de comprensión, el oyente debe interpretar un enunciado de manera no literal, rescatando un sentido distinto, opuesto a lo expresado literalmente por el hablante, para lograr una comprensión adecuada, que coincida con la intención comunicativa del emisor. Por ejemplo, si, tras llegar en el último lugar en una competencia de natación, Juan le dice a Jesús: *¡Fuiste el más rápido nadador!*, el oyente deberá ser capaz de recuperar el significado no literal que subyace a esa expresión irónica para poder comprenderla adecuadamente, según lo pretendido por el emisor. Para ello, pondrá en práctica algunos mecanismos lingüísticos y



cognitivos con el fin de comprender que, en realidad, lo que le está diciendo es, en este caso, contrariamente a lo dicho de forma literal, que fue el más lento.

Desde la lingüística, se ha caracterizado a la ironía, con los aportes de la pragmática tradicional, como una implicatura surgida a partir de la violación de la máxima de calidad (Grice, 1975), cuya comprensión obliga al oyente a identificar el significado explícito del enunciado para luego inferir la idea opuesta a lo manifestado y, con ello, el verdadero significado pretendido por el emisor. Así, en términos generales, comprender una ironía supondría el reconocimiento de la intención del hablante, así como de los dos significados sugeridos (literal e inferencial) y la capacidad de determinar el significado que se pretende transmitir (Banasik, 2013). En ese sentido, en tanto se está ante una comprensión no literal que implica la capacidad de atribuir estados mentales a los demás (intenciones comunicativas, lo que verdaderamente quisieron decir), es necesario también considerar los aportes de la Teoría de la Mente (ToM); el oyente o destinatario tendrá que identificar el uso figurativo de esa falsa representación de la realidad, todo ello para la consecución de la comprensión del enunciado proferido (Premack y Woodruff, 1978). Es más, estudios como el de Happé (1993) evidencian una correlación positiva entre una adecuada interpretación de la ironía y los resultados del test de la falsa creencia, empleado con frecuencia para evaluar el desarrollo de la teoría de la mente. Esto es, dicho test se utiliza para medir la capacidad que los niños tienen para comprender que la representación que tiene otra persona de un hecho puede ser falsa en ciertas circunstancias. En ese sentido, los niños que son capaces de pasar el test de la falsa creencia serían más capaces de interpretar enunciados irónicos; en tanto habrían empezado a comprender que las personas pueden manejar estados mentales o creencias contrarias a la realidad y, por extensión, contrarias a lo que puedan decir explícitamente.

Muchas investigaciones se han enfocado en estudiar distintos aspectos de la comprensión de la ironía en niños, con el fin de conocer más acerca de su desarrollo y los mecanismos o factores que influyen en ella. Por un lado, tenemos trabajos que se han orientado a describir cómo se da el proceso de comprensión de ironías en niños (Hancock et al., 2000; Pexman et al., 2010; Banasik-Jemielniak y Bokus, 2019; Crespo et al., 2007) y, por otro, a los que se

han abocado a analizar cómo se relaciona la comprensión de enunciados irónicos con otras variables. Así, se han desarrollado trabajos que tienen en cuenta los factores sociales (donde está incluido el factor cultural —y con ello el lingüístico— involucrado en el aprendizaje social del niño), dada su influencia distintiva en el desarrollo tanto de la ironía, como en el de otras formas no literales. (Loukusa y Leinonen, 2008; Colston, 2005). Asimismo, otros estudios han considerado factores como las situaciones comunicativas, así como también las características de alguno de los tipos de ironía (Banasik, 2013; Winner y Leeckman, 1991; Filippova y Astington, 2010; Recchia et al., 2010).

En ese sentido, se tiene investigaciones de diferentes contextos culturales, como la de Banasik-Jemielniak y Bokus (2019), quienes hallan diferencias significativas en la comprensión de la ironía de niños polacos de 4, 5 y 6 años, las cuales están fuertemente vinculadas a quién dice el enunciado irónico, así como a quién está dirigida la expresión irónica (al destinatario o a una situación sin referirse al destinatario). En efecto, las ironías cuyo emisor era el adulto y el receptor el niño eran las que más comprendían los niños. Además, encontraron una diferencia por edad: los niños de 6 años comprendieron significativamente mejor las ironías que los de 5 años y los de 5 que los de 4 años, quienes, en algunos casos, sí logran identificar el sentido opuesto de la ironía y entender el significado pretendido por el emisor. Por otro lado, Aguert et al. (2018) estudiaron específicamente el rol de la hipérbole en la comprensión de enunciados irónicos en niños franceses e identificaron que esta hacía más complejas las ironías, por lo que les resultaba difícil comprenderlas a los niños menores de 10 años. De igual modo, Filippova y Astington (2010) estudiaron la comprensión de las ironías en niños canadienses hablantes de lengua inglesa de 5, 7 y 9 años en comparación con los adultos. Como parte de sus resultados, hallaron que los niños de mayor edad tenían una comprensión más semejante a la de los adultos.

Por tal razón, importa preguntarse, desde la lingüística, **si la comprensión del significado de las expresiones irónicas en niños limeños castellanohablantes de 6 a 10 años depende de su forma**. Para ello, es necesario conocer si la forma de las expresiones irónicas facilita la comprensión en cada grupo etario, así como también si el género de los niños es un factor.

Como se observa a partir de los trabajos presentados, la ironía ha sido estudiada en diferentes entornos culturales. En ese sentido, dado que el contexto cultural puede ser un factor en el desarrollo del lenguaje no literal y que no se han registrado estudios previos en un contexto peruano, es relevante preguntarse cómo es el desarrollo de la ironía en dicho contexto cultural concreto.

La hipótesis central que guía esta investigación es que la forma de las expresiones irónicas influye en su comprensión. En ese sentido, de acuerdo con la forma de la expresión irónica que se les presente a los niños, la comprensión será más o menos fácil. Así, las ironías contrafactuales, cuyo sentido de oposición es literal (prototípicas), tal como cuando se dice a alguien: *¡Qué puntual eres!* cuando ha llegado una hora después a la reunión acordada, no supondrían mayor complicación de comprensión y, en su mayoría, serían entendidas por los todos los participantes. Algunos estudios demuestran que este es el tipo de expresión más fácil de comprender y que, ya desde los 6 años, en la mayoría de los casos, los niños son capaces de identificar y entender este tipo expresiones irónicas (Gibbs, 2000; Harris y Pexman, 2003; Filippova y Astington, 2010). Es más, otros trabajos advierten de la posibilidad de que niños de cuatro años —si bien pocos— logren ya cierta comprensión de enunciados irónicos (Recchia et al., 2010). De hecho, Banasik (2013) sostiene que ello puede deberse a un factor cultural, por lo que es posible encontrar variaciones de edad entre los distintos grupos.

De otro lado, la hipérbole, una construcción que implica la exageración de una realidad, por su naturaleza misma puede, en determinados contextos, advertir al oyente de que estaría frente a un contraste irónico y así funcionar como una forma irónica (Aguert et al., 2018; Filippova y Astington, 2010). Por ejemplo, decirle a una persona *¡Eres la persona más ordenada que he conocido en toda mi vida!* al entrar a su habitación y encontrar todas las cosas fuera de lugar. Ahora bien, debido a que dichos contrastes suponen oposiciones totales, podría resultar más compleja su comprensión en contextos irónicos, pues el esfuerzo cognitivo de identificar la oposición podría causar cierta confusión, especialmente en los niños más pequeños. De allí que se esperaría que las construcciones irónicas que contienen hipérboloes sean comprendidas recién después de los 6 años y con mayor dificultad por los niños de menor edad.

Asimismo, las construcciones irónicas que incluyen un sentido interrogativo explícito (preguntas retóricas) como cuando un amigo le dice al otro: *¿No quieres más?*, después de que este se ha comido toda la bolsa de canchita de ambos durante la película, implicarían un grado aun mayor de complejidad en la comprensión, dado que la pregunta debe ser contrastada con el contexto y evitar que sea confundida con una pregunta indirecta. Ciertamente, Crespo et al. (2007) hallaron que este tipo de ironías en pregunta eran mejor comprendidas por los niños mayores de 8 años, y no tanto por los de 6 años. Por ello, podría conjeturarse que, en el caso de la muestra analizada en la presente tesis, los niños mayores de 8 años no presentarían, en su mayoría, dificultad en su comprensión.

Finalmente, son diversos los trabajos que refieren al rol que tendría el género en la producción y comprensión de la ironía (Kałowski y Malanowski, 2018; Gibbs, 2000; Ferreira et al., 2021, entre otros). Colston y Lee (2004), en su estudio realizado con jóvenes de la Universidad de Wisconsin, evidencian que son los varones los que utilizan más las ironías y señalan que ello se debería a las funciones pragmáticas que estas presentan, las cuales se ajustan mejor a sus objetivos discursivos. De igual manera, Gibbs (2000) estudia las conversaciones entre jóvenes de la Universidad de California, en las cuales halló que, a diferencia de las mujeres, eran los varones los que utilizaban más ironías. En esta misma línea, el trabajo de Ferreira et al. (2021), al estudiar la comprensión de la ironía en niños portugueses de 8 años, halló que los varones presentaban una ventaja sobre las mujeres, aunque esta no era significativa. Por otro lado, estudios como el de Jaworska-Pasterska (2015) evidencian que son las mujeres adolescentes (14 y 16 años) las que presentan mejores resultados al identificar la intención irónica del hablante. Asimismo, Frank et al. (2015) señalan que las mujeres son más competentes que los varones en la comprensión del lenguaje pragmático, así como en aquellas competencias que involucren habilidades relacionadas con la Teoría de la Mente. Por tal motivo, hacen falta más estudios para conocer si, efectivamente, el género es un factor influyente en la comprensión de la ironía en la población infantil y en favor de quién.

El presente trabajo pretende contribuir a un mayor conocimiento de la comprensión de la ironía en niños de la región peruana. En efecto, una comunicación cotidiana incluye no solo

lenguaje literal, sino también lenguaje no literal; así, es frecuente que en esta se presenten, por ejemplo, expresiones metafóricas, metonímicas, eufemísticas y —desde luego— también irónicas, entre otras. En ese sentido, un estudio que permita describir mejor cómo se da el proceso de comprensión de la ironía, concretamente identificar aquellos factores que facilitan la interpretación de su significado, resultaría ser un gran aporte. De igual modo, posibilitaría tener más luces sobre el desarrollo cognitivo del niño, ya que es necesario que el niño cuente con ciertas capacidades cognitivas, además de estrictamente lingüísticas, para la comprensión de ironías. Todo ello en un contexto cultural específico, no estudiado anteriormente, como es el caso peruano; lo cual posibilitaría contrastar conclusiones y hallazgos previos. Si bien en el presente trabajo no se agotan todos los factores que influyen en la comprensión de la ironía, reconocer si la forma de algunas expresiones irónicas facilita su comprensión permitiría ya tener un primer acercamiento a este tipo de capacidad cognitiva y conocer mejor el desarrollo irónico.

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo central**

Determinar si la forma de los enunciados irónicos influye en la comprensión de su significado en niños limeños castellanohablantes de 6 a 10 años

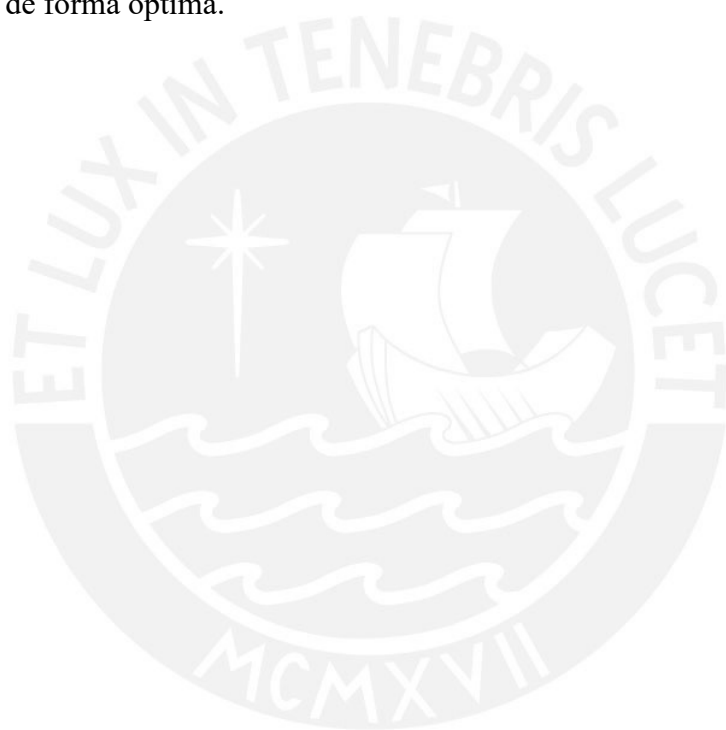
### **2.2 Objetivos específicos**

- Describir la trayectoria evolutiva de la comprensión de la ironía en niños según las formas estudiadas
- Determinar si la adquisición es distinta según el género del niño

La presente investigación está organizada en cinco capítulos. En el primer capítulo, se exponen aquellos basamentos teóricos que han servido de guía para el desarrollo del estudio. El segundo capítulo presenta los estudios más relevantes que han abordado la comprensión de las ironías por los niños. El diseño metodológico del estudio está explicado en el tercer capítulo, en el cual se explicita los pasos que se siguieron para el desarrollo de la investigación. En efecto, se presenta en este capítulo, no solo las características de los participantes, sino también el instrumento de recolección de datos, así como el proceso detallado que siguió el presente estudio. Los resultados son expuestos en el cuarto capítulo,

en el cual se describen los análisis realizados y los hallazgos de la aplicación de la prueba y. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones a las que se llegó con los resultados obtenidos, así como la discusión generada tras lo hallado.

Por último, no se puede dejar de mencionar que el desarrollo de la investigación se dio en el contexto de pandemia de la Covid-19, lo que generó que la recolección de datos no se diera de forma presencial sino virtual y, con ello, fuera sensible a las mismas dificultades que toda sesión virtual puede experimentar (problemas de conexión). Sin embargo, ello no significó que se tuviera algún tipo de obstáculo que impidiera que el proceso de la investigación se llevara a término de forma óptima.



## Capítulo I

### Marco teórico

En este capítulo se presentan aquellos aspectos teóricos que permiten comprender el fenómeno de la ironía. Así, en primer lugar, se parte del concepto del lenguaje no literal, por considerar a la ironía una manifestación de dicho lenguaje. En segundo lugar, se exponen los conceptos teóricos que describen a la ironía y su proceso de comprensión. Finalmente, se dan ciertas precisiones teóricas respecto de la ironía en el desarrollo infantil.

#### 1. Lenguaje no literal

La comunicación humana involucra no solo lenguaje literal, sino también el uso de lenguaje cuyo significado trasciende lo expresado en la forma literal (lenguaje figurado). El lenguaje figurado implica que el significado pretendido del hablante esté mucho más allá de lo codificado semánticamente en las palabras empleadas en lo enunciado (Lossius y Köder, 2020). En ese sentido, el receptor debe ser capaz de realizar las inferencias necesarias e integrar la información contextual de la situación, así como el conocimiento que tiene del mundo para llegar al significado deseado por el hablante (Sundaray et al., 2018). Por ejemplo:<sup>2</sup>

- (a) ¡Qué *tortuga* eres! – (ante la demora en alistarse para salir)
- (b) Pasé el verano *leyendo a Jane Austen*.
- (c) Le costó *un ojo de la cara* el regalo de mamá.
- (d) ¡Qué *buen tiro!* – (cuando se ha fallado al encestar la pelota)

Los enunciados (a)-(d) incluyen expresiones cuyos significados se construyen más allá de la suma de sus palabras. Así, en (a) se tiene una metáfora, donde se establece una relación de semejanza entre la demora de la persona para realizar una acción y la lentitud, característica de la tortuga. En (b), se hace una referencia a las obras a partir de la mención de la autora, lo cual ilustra lo que es una metonimia. La expresión *ojo de la cara* en (c) es un modismo, esto es, una expresión cuyo significado es establecido por convención dentro de una comunidad (Gibbs, 1994), el cual, en este caso, refiere al precio alto que se pagó al comprar el regalo.

---

<sup>2</sup> Las cursivas en cada enunciado presentados a continuación corresponden a las expresiones con sentido no literal.

Por último, en (d), el hablante utiliza un enunciado afirmativo para dar cuenta del fallido encesto; es decir, recurre a la ironía como medio de expresión.

En efecto, entre las formas más frecuentes del lenguaje figurado están las metáforas, metonimias, modismos, proverbios y, también, las ironías, entre otros.

En virtud de los objetivos del presente trabajo, se presenta, a continuación, las nociones teóricas referidas a la ironía verbal, así como su desarrollo en los niños.

### **1.1 La ironía verbal**

La ironía verbal es un fenómeno lingüístico que tradicionalmente ha sido conceptualizado como aquel enunciado cuyo sentido es contrario al de la expresión literal. Por ejemplo, decirle a otra persona *¡Qué bien te queda ese polo!*, cuando este realmente no es de su talla y, en ese sentido, no le queda bien.

El término “ironía” ya aparecía desde la época de Sócrates, aunque era entendido de manera un poco diferente a como la conocemos actualmente. Luarsabishvili (2019) señala que la ironía socrática era concebida como una figura retórica que, si bien era entendida como una oposición fuerte de significados, era vinculada más a una práctica pedagógica en la que se evidencia que el significado real es distinto de lo aparentemente dicho, cuyo foco era el emisor. Sin embargo, no es hasta el siglo XX que la ironía es descrita desde otras áreas, incluyendo los aportes de la lingüística, campo en donde se profundiza en su estudio y se considera como un contraste entre lo que se dice y lo que se quiso decir con una función pragmática (Creusere, 1999). Así, se han desarrollado distintos enfoques que intentan explicar en qué consiste este fenómeno y cómo es procesado por los interlocutores.

Grice (1975) inicia un nuevo rumbo en los estudios de la ironía. Uno de los aportes de la pragmática reside en poner en el centro de los estudios al lenguaje en uso y analizar su funcionamiento en la comunicación (Escandell, 1996), sin contraponerse a la concepción tradicional de ironía de ser un significado opuesto a lo dicho. Esta línea de trabajo plantea, así, una nueva visión tomando como punto de partida al receptor. En ese sentido, su propuesta toma en cuenta lo que hace el destinatario para comprender el mensaje dado por el emisor. Para Grice (1975), la ironía supone la violación de una parte del Principio de Cooperación,



de manera específica, la *máxima de calidad*: “No decir algo que es falso”, ante cuya violación el receptor recurre a una implicatura para lograr entender el mensaje. Es decir, el receptor, consciente de la incongruencia del significado literal, rechaza dicho significado y deduce el significado real de lo expresado por el hablante a partir del sentido opuesto. Así, Grice (1975) ejemplifica la ironía como la violación de la máxima de calidad; presenta el caso de un sujeto X, el cual traiciona a A, con el que ha tenido vínculos estrechos de amistad y confianza por muchos años y revela un secreto de ella a sus rivales de negocios. A y sus interlocutores saben lo que ha hecho X. A dice: *X es un magnífico amigo*. De esta forma, Grice (1975) concibe lo que es ironía dejando de lado los conceptos teóricos que la enmarcaban como una figura retórica.

La propuesta griceana ha sido la base de múltiples estudios referidos al humor y a la ironía. Sin embargo, en posteriores investigaciones, se identificó que dicha propuesta tenía ciertas limitaciones teóricas, ya que no podía dar cuenta plenamente de todo lo que caracterizaba a la ironía. En el enfoque griceano, el procesamiento de la ironía implicaba, en un primer momento, el rechazo del significado literal, al ser esta considerada como una violación de una máxima. Este rechazo llevaba, en un segundo momento, a construir la implicatura adecuada. Pero este enfoque deja de lado, lo que Wilson y Sperber (1992) destacan en su teoría, la actitud. Sperber y Wilson (1995) desarrollaron la teoría de la relevancia, la cual presenta a la comunicación humana como un proceso ostensivo-inferencial cuyo principio base es la relevancia. En ese sentido, el emisor produce un enunciado que manifiesta una intención que debe ser inferida por el oyente a partir de la interpretación del enunciado, siguiendo el principio de relevancia. Esto es, solo se procesará aquella información que logre generar cambios en su conocimiento o su representación del mundo con el menor esfuerzo cognitivo, por lo que aquella información que no sea nueva o sea incoherente con el contexto será rechazada. Es dentro de este marco que, según Wilson y Sperber (1992), la ironía verbal, a diferencia de lo propuesto por Grice de entenderla como el significado literal opuesto de lo enunciado, consiste en hacer eco de un pensamiento (creencia, deseo, expectativa basada en una norma, etc.) sobre una persona o un grupo de personas y expresar una actitud tácitamente

distante (burlona, escéptica o crítica) hacia ese pensamiento ecoizado.<sup>3</sup> En ese sentido, el enunciado irónico es empleado como una metarrepresentación de otro. Así, en el clásico ejemplo presentado por los autores, ante una fiesta aburrida, el ironista señala: *¡Ha sido una fiesta fantástica!*, tal expresión se constituye como una ironía en tanto el hablante expresa su actitud burlona sobre el pensamiento ecoizado (*Ha sido una fiesta fantástica*) y se distancia de este en tanto es irrelevante, dado que no se corresponde con la situación real. Por ello, el enunciado irónico, no afirma literalmente que fue fantástica la fiesta ni tampoco expresa “irónicamente” que fue aburrida, sino que expresa su actitud de crítica hacia esa situación (Wilson y Sperber, 2012).

En efecto, importa destacar de su propuesta teórica, como importante para hablar de ironía, la *actitud irónica*. De hecho, Grice (1975) sí menciona que en la ironía se observa, de parte del emisor, una actitud hostil, crítica, pero no la considera dentro de su teoría; prueba de ello es que atribuye a las metáforas características semejantes a las ironías, esto es, considera erradamente a ambas como violaciones de la máxima de calidad. En cambio, para Sperber y Wilson (1995), la actitud irónica, el sesgo y el tono son elementos que caracterizan a la ironía.

En esta misma perspectiva, Giora (1995) aportará más luces a la definición de ironía. Más allá de considerarla como un sentido explícitamente opuesto del literal, como lo señalaba la teoría griceana, este autor propone que la ironía es una negación indirecta. En ese sentido, la ironía se presenta como una expresión afirmativa superficialmente, la cual entraña una negación, en el sentido de que está lejos de lo esperado (o lo más deseable), sin recurrir de forma expresa a ningún tipo de marcador de negación; así no necesariamente refiere a un significado opuesto literalmente de lo enunciado. Por ejemplo, cuando se dice *¡Qué día tan*

---

<sup>3</sup> Sperber y Wilson (1981) parten de su teoría de uso y mención para describir a la ironía y considerarla como un enunciado ecoico. Así, según su propuesta teórica, una expresión se usa cuando se hace referencia al objeto en sí, mientras que hacer mención de una expresión implica la referencia hacia la misma expresión. Es en esta línea, que la ironía es entendida como una mención ecoica, en tanto, el ironista reporta una proposición manifestada anteriormente y, a la vez, expresa su actitud frente a dicha expresión. En consecuencia, hacer eco de una expresión implica no solo reportar una proposición expresada sino, principalmente, transmitir una actitud.

*perfecto para caminar!*, cuando es un día lluvioso, el ironista manifiesta que el día no está cumpliendo con las expectativas y está muy lejos de ser el día perfecto; por tanto, la interpretación que se tendrá de la ironía es aquella que sea cercana a 'lo lejos que está el día de ser perfecto para caminar'; de esta forma, no implica necesariamente un significado opuesto, puesto que podría ser un día bueno, o no tan bueno, pero no necesariamente un día pésimo para caminar.

Pues bien, siguiendo este marco, para efectos del presente estudio, la ironía es entendida como una negación indirecta que no necesariamente corresponde al significado opuesto del enunciado literal.

Además, otro elemento relevante es la intención irónica y el contexto compartido por los interlocutores.

### **1.1.1 El proceso de comprensión de la ironía**

Desde la pragmática, Grice (1975) y Searle (1979), al considerar a la ironía como una violación de la máxima de calidad, propusieron que su proceso de comprensión se realizaba en dos momentos. Es decir, ante la expresión de la ironía, el destinatario, en primer lugar, procesa el significado literal del enunciado; seguidamente, lo somete a un contraste con el contexto, acción que lo lleva a rechazar dicho significado literal tras identificar su inadecuación. En un segundo momento, tras rechazar el significado literal, asume la interpretación del significado no literal del enunciado.

Por otro lado, están también aquellas propuestas teóricas que sostienen que el procesamiento sería de acceso directo (Gibbs, 2000; Sperber y Wilson, 1995; Wilson y Sperber, 2012), las cuales proponen que, en la comprensión de una ironía, no se accede al significado literal y que, más bien, la interpretación de la ironía puede darse de forma directa sin recurrir a este significado, incluso devenir del solo contexto.

Por último, también está la propuesta teórica de la hipótesis de los grados de saliencia de Giora (1995). El autor sigue los postulados de Grice, aunque su propuesta del rol que asume el significado literal en el proceso cognitivo difiere. Esto es, para Giora (1995), el destinatario no rechaza el significado literal, sino que, en la comprensión de la ironía, este significado se procesa junto con el mensaje implicado: el significado no literal se construye con el literal. En efecto, la hipótesis de los grados de saliencia consiste en que los significados que se

activan en la comprensión de enunciados, en primer lugar, son los más prominentes, los que tienen mayor grado de saliencia mientras que, en un segundo lugar, se accedería a los significados menos salientes, esto es, aquellos que necesitarían más procesos cognitivos para su interpretación. Así, los significados literales serían los más prominentes, salvo en aquellos casos en que la ironía resulte convencional, y es este significado el que se procesa primero y se contrasta con el sentido implícito expresado por el hablante. En ese sentido, Giora (1997) señala que, en la comprensión de la ironía, inicialmente se accede al significado literal (mayor prominencia) y que, a partir de este, se construye la interpretación de la ironía y, solo en algunos casos, las ironías más convencionales se comportan como las más salientes. Por ello, sostiene que, en la comprensión de la ironía, se activan ambos significados (literal y no literal) y se rechaza la postura teórica de la cancelación del significado literal.

Aunque es posible extender la explicación de cómo se da el procesamiento de la comprensión de la ironía aún más; importa señalar que, para la presente investigación, la propuesta de la hipótesis de los grados de saliencia permitirá guiar el objeto de este estudio, en tanto considera al significado literal para la construcción del sentido irónico.

### **1.1.2. Tipos de ironía**

Son diversas las formas que se consideran para clasificar a las ironías, pues, como menciona Gibbs (2000), cada uno de los tipos de ironía está motivado por factores cognitivos, lingüísticos y sociales diferentes, los cuales transmiten significados pragmáticos variados. En su estudio pionero, Gibbs (2000) opta por realizar un acercamiento empírico que permita describir el fenómeno de la ironía. Así pues, analiza las conversaciones cotidianas que mantuvieron 149 estudiantes de la Universidad de California, en las cuales logra identificar cinco formas utilizadas para expresar ironías: jocosidad, sarcasmo, hipérbole, pregunta retórica y subestimación. Muchas de las investigaciones posteriores han considerado estos tipos como los más elementales o han sido, incluso, objeto de estudio (Recchia et al, 2010; Filippova y Astington, 2010; Hancock et al., 2000; entre otros). De esta forma, dejan de lado aquella idea tradicional de considerar al sarcasmo como la única forma de ironía (Gibbs y Colston, 2007). Es en esta misma línea que, en el presente trabajo, se ha considerado tres formas de ironía: contrafactual, hiperbólica y retórica, las cuales se caracterizan por presentar, cada una, una forma en particular:

a) Ironía contrafactual

La ironía contrafactual es considerada como una de las formas más comunes y simples. Se trata de una aseveración cuyo significado real es contrario a la expresión dada (Filippova y Astington, 2010; Hancock et al., 2000; Massaro et al., 2013). Por ejemplo, decirle a alguien: *¡Qué limpia que está tu ropa!*, después de que el otro haya sufrido una caída en el barro jugando en el parque. Así mismo, autores como Pexman y Glenwright (2007) consideran dentro de las contrafactuales a las críticas irónicas (expresiones positivas que transmiten un aspecto negativo), así como también los cumplidos irónicos (expresiones negativas que buscan transmitir una característica positiva). En ese sentido, como mencionan las autoras, si en un partido de fútbol, ante el gol que mete Juan, Santiago dice: *¡Qué terrible jugada!*, se correspondería con un cumplido irónico, mientras que si Juan falla el gol y Santiago dice: *¡Qué excelente jugada!*, lo expresado por Santiago se correspondería con una crítica irónica.

b) Ironía hiperbólica

La ironía hiperbólica es entendida como aquella expresión cuya forma incluye una exageración del significado pretendido (Recchia et al, 2010, Aguert et al., 2018). Es esa exageración la que sugiere al receptor, en muchos casos, una intencionalidad irónica por parte del hablante (Becerra e Igoa, 2013). Ejemplo de este tipo de ironía es decir *¡Fuiste el ciclista más rápido de toda la competencia!* cuando se ha llegado en último lugar en una competencia.

c) Ironía retórica

La ironía retórica es considerada como aquel enunciado cuya forma se corresponde con una interrogación, mas con la característica de que, en este tipo de expresiones, no se espera ningún tipo de respuesta pues el hablante ya conoce la respuesta. Más bien, su fin reside en una intencionalidad humorística. Así, el hablante apela a la información previa o al marco contextual compartido por el destinatario, para que este último pueda interpretar el significado transmitido que va más allá del acto interrogativo (Becerra, 2011; Recchia et al., 2010). A modo de ejemplo: “Mariela, tras buscar por varias tiendas el libro que necesita, ha logrado encontrar una donde

incluso lo venden a menor precio. Al entrar y pedir el libro, le dicen que segundos antes acaban de vender el último. A lo que su amiga Blanca le dice: *¿Siempre tienes tanta suerte?* Blanca se ha expresado irónicamente, por medio de una interrogación que no pretende, en realidad, obtener alguna respuesta de Mariela.

### **1.1.3. La ironía en el desarrollo infantil**

La ironía, junto con otras formas de lenguaje no literal, forma parte de las capacidades que el niño desarrolla tardíamente, pues la comprensión de enunciados no literales implica que el niño haya adquirido ya ciertas habilidades cognitivas, las cuales le permiten expresar y reconocer las intenciones comunicativas del emisor (Falkum y Köder, 2020). Nippold (1998) ya consideraba que la comprensión de enunciados figurados iniciaba su desarrollo en la etapa escolar y continuaba hasta la adolescencia e, incluso, la adultez. Así, si bien se conoce que la competencia irónica formaría parte del desarrollo tardío del lenguaje, una pregunta clave ha sido la edad en que surgiría tal fenómeno, esto es, cómo se da el proceso adquisitivo en los niños. En efecto, estudios como el de Demorest et al. (1983) y Demorest et al. (1984) evidencian lo compleja que puede resultar la comprensión de enunciados irónicos, de allí que los niños de mayor edad (alrededor de los 11 a 13 años) recién puedan ser capaces de comprender ironías en tanto las diferencian de una mentira. En contraste con dichos trabajos, estudios como el de Ackerman (1981), Winner y Leekam (1991), Harris y Pexman (2003), entre otros, señalan que, alrededor de los seis años, los niños ya comprenden ironías, ya que, en muchos casos, reconocen la intención del hablante y, por ello, rechazan la interpretación literal del enunciado. Si bien, dentro la literatura, también están aquellos que señalan que algunos niños ya inician su desarrollo mucho antes de la etapa escolar, esto es, desde los 3-4 años (Banasik-Jemielniak y Bakus, 2019; Loukusa y Leinonen, 2008), no hay evidencia suficiente para confirmar que realmente se inicie en esas edades, tal como indican algunos de estos autores dado que han sido pocos los niños que lo han logrado, además de que este fenómeno debería ser estudiado en cada contexto cultural.

En consecuencia, en las últimas décadas, hay consenso en considerar que los niños alrededor de los seis años son capaces de comprender enunciados irónicos.

## 2. Teoría de la mente

Premack y Woodruff (1978) propusieron el término ‘teoría de la mente’ para hacer referencia a la capacidad de atribuir estados mentales (creencias, pensamientos, deseos, etc.) a otros, así como a uno mismo y poder interpretar o predecir el propio comportamiento o el del otro.

Una prueba clásica que se usa para medir el desarrollo de la ToM en niños es el *test de falsas creencias*. Wimmer y Perner (1983) fueron los propulsores de esta herramienta, la cual, mediante una historia (“Maxi y el chocolate”), requería que los niños fueran capaces de atribuir una creencia falsa al personaje en la situación presentada. En la historia se observa que Maxi guarda una tableta de chocolate en el armario X y se va. Posteriormente, aparece su mamá y, sin que Maxi pueda verla, utiliza una parte de la tableta de chocolate para un postre y guarda lo que queda en el armario Y. Luego, Maxi regresa a la escena. Finalmente, se le pregunta al niño: *¿dónde crees que Maxi buscará el chocolate?* En efecto, para que el niño responda acertadamente tiene que ser capaz de representar una situación diferente a la real, que él mismo ha observado (del desplazamiento del chocolate cuando Maxi no estaba presente) —reconocer que Maxi tiene una creencia falsa sobre la ubicación del chocolate— y contestar en función de lo que cree el personaje (y no él mismo). Es decir, para responder adecuadamente a la prueba debe entender que Maxi tiene estados mentales, y que estos pueden ser falsos y distintos a los suyos propios. De los resultados obtenidos, Wimmer y Perner (1983) concluyeron que el desarrollo de la ToM parece iniciar entre los 4 y 6 años. En efecto, a estas creencias falsas que implican que el niño sea capaz de distinguir su propia creencia de la de otro y construya enunciados como *Maxi cree que el chocolate está en el armario X*, se les denomina creencias falsas de primer orden.

Ahora bien, el desarrollo de la teoría de la mente continúa conforme se da el crecimiento del niño. Así, el niño no solo es capaz de representar estados mentales de otros sobre una situación real, sino que también puede hacerlo a partir de lo que piensa un tercero, a lo que se le conoce como creencias falsas de segundo orden. Perner y Wimmer (1985) diseñaron la clásica historia del heladero<sup>4</sup> para medir las creencias falsas de segundo orden en niños, en

---

<sup>4</sup> La historia presenta a John y Mary que están en un parque y ven llegar a un heladero. Ninguno tiene dinero, por lo que Mary decide ir a su casa para coger dinero. Antes de partir, le pregunta al heladero dónde estará, a lo que este le contesta que se quedará en el parque. Al cabo de unos minutos, John observa que el heladero se

la que se requiere que el niño sea capaz de representar la creencia falsa de un personaje sobre la creencia de otro (*John cree que Mary cree que el heladero está en el parque*). Los resultados del estudio evidenciaron que los niños son capaces de comprender este tipo de creencias falsas más complejas alrededor de los 6 a 7 años, esto es, dos años después de haber desarrollado las capacidades de la teoría de la mente de primer orden.

Ciertamente, dada las características mencionadas de la ToM —la capacidad de atribución de estados mentales a otros— numerosas investigaciones la han asociado con la competencia pragmática, ya que dicha competencia requiere que el hablante sea capaz de reconocer las intenciones comunicativas del interlocutor, las cuales no están explícitas en significado (Szücs y Babarczy, 2017).

En suma, tal como se ha presentado a lo largo de este capítulo, la ironía verbal es un fenómeno lingüístico, incluido dentro de lo denominado lenguaje no literal, cuya comprensión implica ir más allá de lo codificado semánticamente. Son distintas las formas de expresiones irónicas, entre las que se encuentran, principalmente, las contrafactuals, hiperbólicas y retóricas. Una de las interrogantes de los diversos estudios ha girado en torno al proceso de comprensión de la ironía y su desarrollo. Así, según la literatura, el desarrollo de la comprensión de la ironía, al igual que otras formas de lenguaje no literal, inicia tardíamente. En efecto, para muchos investigadores no es hasta alrededor de los 6 años que los niños comprenden enunciados irónicos; lo cual estaría relacionado con el desarrollo de otras habilidades cognitivas necesarias para el reconocimiento de las intenciones comunicativas del emisor como podría ser el caso de la teoría de la mente, esto es, aquella capacidad para atribuir estados mentales a otros.

---

está yendo y le pregunta dónde estará. El heladero le responde que irá a la iglesia. En su camino, el heladero se encuentra con Mary y le dice que estará en la iglesia, pero John no sabe que Mary se ha encontrado con el heladero. John va a buscar a Mary a su casa, pero no la encuentra. La mamá de Mary le dice que se ha ido a comprar un helado. Finalmente, se le pregunta al niño: *¿dónde cree John que ha ido Mary?* En ese sentido, el niño debe ser capaz de reconocer que John tiene una creencia falsa de lo que piensa Mary acerca de la ubicación del heladero.



## Capítulo II

### Estado del arte

En el presente capítulo, se revisan algunos estudios recientes referidos a la comprensión irónica, los cuales permiten esclarecer el panorama y situar mejor la presente investigación. En ese sentido, se expondrá aquellos estudios referidos a la comprensión del significado no literal, en los cuales se desarrolla fenómenos del lenguaje no literal como la metáfora, los modismos, entre otros. Seguidamente, se desarrolla lo referido a la comprensión de enunciados irónicos. Por un lado, se revisan aquellas investigaciones acerca de la relación entre la comprensión de expresiones irónicas, y variables como el contexto y la ToM. De otro lado, se presentan también aquellos estudios realizados respecto de los diferentes tipos de ironía. Finalmente, se presenta cuál es el estado actual de los estudios sobre ironía en el Perú.

#### 2.1. Comprensión del significado no literal

Un mayor interés en el estudio del desarrollo pragmático de los niños ha surgido en los últimos años que en las décadas pasadas. En efecto, la comprensión de la ironía, así como la metáfora, la metonimia y otros tipos de formas comunicativas cuyos significados son no literales, son objeto de estudio de múltiples investigaciones desde ya hace unas décadas.

Calderón et al. (2017) investigaron cómo eran comprendidas las metáforas por 30 niños mexicanos de entre 7 y 12 años. Para ello, utilizaron un conjunto de adivinanzas populares de tipo metafórico, las cuales debían ser interpretadas por los niños; además, se les pedía a los niños participantes decir cuál era la palabra clave que les permitía llegar a su respuesta. Los resultados a los que llegaron les permitieron a los investigadores corroborar que la capacidad de comprender las metáforas se va desarrollando de forma paralela al crecimiento, puesto que, conforme van avanzando en edad, los niños pueden llegar a interpretar mejor las adivinanzas. En ese sentido, trabajos más recientes revelan que la comprensión metafórica puede encontrarse incluso en niños en etapa preescolar, tal como lo evidenciaría el trabajo de Di Paola et al. (2020), en el que participaron 39 niños italianos de entre 3 y 4 años, cuyos resultados demostraron que, a edades tempranas, los niños son ya capaces de comprender metáforas. De hecho, este hallazgo coincide con lo encontrado también por Deamer (2013), quien, en su trabajo experimental, halló que niños monolingües ingleses londinenses de 3 años pueden interpretar metáforas siempre y cuando se controlen variables relacionadas con

la edad, tales como el vocabulario y el conocimiento del mundo, entre otras. En efecto, el desarrollo de la comprensión de metáforas ocurre desde edades tempranas (3 años), y está influenciado por el desarrollo de otros factores cognitivos que ocurren de manera conjunta con el crecimiento del niño.

Otra de las formas de expresión que también forma parte del lenguaje no literal, junto con las metáforas, es el modismo. Hamdan y Smadi (2021) estudiaron la comprensión de modismos, entendiéndolos como frases cuyo significado no es composicional, el cual ya está definido y extendido en toda la comunidad. En su investigación participaron 40 niños jordanos de entre cinco y doce años. A cada uno se le pidió que explicara el significado de cada modismo jordano. Seguidamente, se les pedía que, de las imágenes mostradas, seleccionaran aquella que representaba al modismo. Finalmente, se les daba tres opciones para que eligieran la respuesta más adecuada, según su criterio. Los resultados evidenciaron que la comprensión de los modismos opacos, es decir, aquellos cuyo significado no se deriva de las palabras que conforman el mismo enunciado, resultaba más difícil para los niños más pequeños. En contraste, los niños mayores no mostraron dificultad alguna para la comprensión de ninguno de los modismos (transparentes u opacos). A partir de esto, los autores concluyeron que la comprensión de modismos se desarrolla conforme se avanza en edad, dato que coincide con otros tipos de lenguaje no literal, por lo que es relevante para la presente investigación.

En esta misma línea de interés por las formas no literales, Ackerman (1981) analizó cómo los niños podían ser capaces de identificar la intención del hablante en un enunciado falso, en tanto no se corresponde con la realidad que se les presenta. Investigó esto en tres grupos de sujetos estadounidenses: 24 niños de aproximadamente 6 años, 24 niños de 8 años y 24 estudiantes universitarios. Se le presentó a cada grupo 16 historias cortas, las cuales finalizaban con un enunciado que resultaba ser inconsistente o consistente respecto del contexto de la historia presentada. Seguidamente, se les planteaba cuatro preguntas que respondían a tres criterios: (i) uso apropiado del enunciado de acuerdo con el contexto; (ii) capacidad de discriminar la finalidad del uso del enunciado para transmitir un significado no literal; e (iii) identificación de la intención del hablante. Los resultados arrojaron que los niños de 6 años tuvieron dificultad para reconocer la intención del hablante al expresar los enunciados, así como para identificar el significado no literal de dichas expresiones, a

diferencia de los de 8 años. Estos últimos, si bien podían identificar que lo dicho por el hablante era inconsistente con el contexto, no lograban, en algunos casos, determinar con precisión el propósito que tenía el hablante al decir ese enunciado. Quienes no presentaron, en general, dificultad fueron los universitarios. Por ello, el autor concluyó que el proceso de comprensión de enunciados no literales ocurre en dos etapas. Esto es, el destinatario primero debe ser sensible a la inconsistencia de la información frente al contexto y, en un segundo momento, el destinatario ya es capaz de inferir la intención del hablante al hacer uso de un enunciado no literal. En ese sentido, el grado de comprensión no literal de enunciados inicia a los seis años y va desarrollándose conforme se avanza en edad.

De igual manera, el trabajo de Bernicot et al. (2007) evidencia un caso concreto de la adquisición de enunciados no literales. Ellos estudiaron la adquisición del lenguaje no literal de estructuras como las solicitudes indirectas<sup>5</sup>, modismos<sup>6</sup> e implicaturas conversacionales<sup>7</sup>. El análisis se realizó con 60 niños franceses de 6, 8 y 10 años. Para el desarrollo de la prueba, se utilizó un programa computarizado que comprendía 16 historias, cada una de las cuales contenía cuatro imágenes. La primera era el escenario de interacción, la segunda presentaba el diálogo que incluía una de las formas no literales y, en las dos siguientes, se mostraban dos posibles finales, uno de los cuales correspondía a la respuesta no literal, mientras que el otro a la literal. A cada niño se le pedía que eligiera cuál sería el mejor final para la historia mostrada. Seguidamente, se le preguntaba por qué creía que esa era la respuesta. Los autores hallaron que, con respecto a la comprensión de las formas no literales analizadas, el orden adquisitivo iba de las implicaturas de inferencia semántica, solicitudes indirectas, y modismos a, finalmente, las inferencias sarcásticas. Así, constataron que, cuanto mayor es la

---

<sup>5</sup> Un ejemplo clásico de este tipo de estructura es cuando en una conversación dentro de una habitación con ventanas abiertas una persona dice *Hace frío*, con la intención de expresar el pedido de *Cerrar la ventana*.

<sup>6</sup> Los autores presentan como ejemplo de modismo *Cambia tu melodía*, donde el significado de dicha expresión no está contenido en lo que cada palabra denota, sino que en conjunto dicha expresión refiere a un significado como 'habla de otra cosa'.

<sup>7</sup> Las dividen en dos. Por un lado, la implicatura con inferencia semántica: A: *¿Quieres un café?*, se tiene una respuesta como: *Me temo que no podré dormir*, respuesta que refleja una implicatura y le permite al emisor saber su rechazo ante su ofrecimiento de café. Por otro, la implicatura con inferencia sarcástica: A: *¿Debería abrir la sombrilla?* Y B: *No, me gusta quemarme con el sol*.

complejidad de la inferencia cognitiva, esto es, cuanto mayor es la dificultad de reducir la discrepancia entre lo que se dice y lo que se quiere decir, más tardía es su adquisición. Así, solo los niños de 10 años pudieron comprender las inferencias sarcásticas. Estos datos aportan a la presente investigación, ya que permiten esperar que aquellos enunciados que impliquen mayor trabajo inferencial serán los que evidencien mayor dificultad en su comprensión. Por ello, es esperable que las ironías contrafactuales sean las que primero se adquieran por los niños más jóvenes en tanto serían más fáciles por el menor esfuerzo inferencial que implica su comprensión debido al menor esfuerzo que implica la reducción entre lo que se ha dicho y lo que se quiere decir.

Así como diversos estudios experimentales han mostrado la relación existente entre la comprensión de distintas formas del lenguaje figurado y el desarrollo evolutivo de los niños, otros analizaron su relación con el género. Rothermich et al. (2020) identificaron diferencias en la comprensión de lenguaje figurado en función de la edad y el género. Realizaron un estudio con 124 niños norteamericanos de entre 8 y 12 años. A cada niño le pidieron observar 50 viñetas de video cortas (cada una duraba aproximadamente 7,5 segundos) en las que interactuaba una pareja de adultos. La estructura básica consistía en que uno de los personajes planteaba una pregunta referida al contexto de la historia y el otro personaje contaba con dos posibles respuestas, las cuales se correspondían con algunas de las cinco formas de expresión de la intención del hablante evaluadas en la investigación: literal positiva (afirmación cuyo significado es la forma literal del enunciado), literal negativa (enunciado expresado de forma negativa cuyo significado es el literal), sarcasmo (enunciado positivo cuya interpretación es en la forma negativa), broma (enunciado negativo que pretende ser tomado como positivo) y mentira prosocial (mentira cuyo fin es evitarle un desagrado al receptor).<sup>8</sup> Es sobre esta respuesta del personaje que se le preguntaba al niño al finalizar cada video. Se le planteaban al niño dos preguntas: la primera responde al reconocimiento de lo que realmente el personaje cree de eso que ha dicho (creencia del hablante); la segunda tiene como fin identificar cuán amigable es la respuesta que ha dado el personaje. Los resultados mostraron que los niños de

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, ante la pregunta de si le gusta un regalo que ha recibido, el personaje podía expresar dos respuestas (expresadas afirmativa o negativamente), las cuales, según la situación presentada, podían referirse a alguna de las cinco formas objeto del estudio: *Sinceramente, no me gusta* (literal negativa o burla); *Sí, cómo lo supiste* (Literal positiva, sarcasmo, mentira prosocial).

8 años no presentaban dificultad para responder acerca de lo que creían que había dicho el hablante cuando las respuestas eran enunciados literales, mientras que la capacidad de inferir la intención específica de los hablantes (broma, mentira prosocial, sarcasmo) estaría más desarrollada en los niños de 12 años. Asimismo, las niñas eran más consistentes al clasificar como poco sincera a una mentira prosocial o sarcasmo. Esto es, podían reconocer con mayor facilidad que los varones la intención de los hablantes. En efecto, con estos resultados, los autores sugieren la posibilidad de involucrar no solo variables como edad sino también el género en más estudios de comprensión de inferencias del hablante.

El interés por estudiar la comprensión de significados no literales también se evidenció en trabajos cuyos objetivos versaron, esencialmente, sobre la comprensión de un tipo de lenguaje no literal particular: la ironía. Estas investigaciones se han orientado a analizar la comprensión de la ironía en niños y cómo esta se relaciona con otros factores con el fin de tener una mayor claridad dentro de este campo de estudio.

## **2.2. El caso de la comprensión de la ironía en niños**

### **2.2.1. El desarrollo de los distintos tipos de ironía**

Desde el trabajo pionero de Gibbs (2000), diversas investigaciones han puesto su interés en profundizar en la comprensión de la ironía desde su tipología. Así, Hancock et al. (2000) estudian la comprensión de la ironía contrafactual, concretamente, las ironías críticas y las de elogio en 24 niños canadienses de habla inglesa de entre 5 y 6 años. Para ello utilizaron 9 historias cortas grabadas en video, con dos adultos como protagonistas (A como emisor y B como receptor). Cada una de las 9 historias fue filmada cuatro veces con enunciados finales distintos (ironía crítica y su correspondiente literal, así como ironía como elogio y su enunciado correspondiente literal), por lo que en su conjunto se contó con 36 videos grabados. A cada niño se le pedía que observara 16 videos (cuatro de cada tipo); posteriormente, debía responder tres preguntas. En la primera pregunta, se evaluaba la capacidad del niño para reconocer el grado de literalidad de lo enunciado (cualquiera de los cuatro tipos de enunciados objeto de estudio) por el personaje A. La segunda pregunta indagaba si el participante pensaba que el personaje B, al responder a lo dicho por A, estaba siendo amable o agresivo. Por último, se planteaba la tercera pregunta, que tenía como fin conocer si el niño había logrado entender el contexto y era capaz de identificar el verdadero

sentido de la historia. Como resultado, obtuvieron que la mayoría de los niños sí pudo identificar las ironías críticas, a diferencia de las de elogio. De igual modo, pudieron determinar que el que los niños pudieran distinguir aquellos enunciados no literales no implica que también logaran reconocer la intención pragmática del hablante. Por ello, para evaluar la comprensión irónica se debe preguntar tanto por el reconocimiento de lo que significa el enunciado, como por la intencionalidad del hablante. Estos datos últimos son relevantes para el presente estudio porque sugieren la necesidad de evaluar la comprensión irónica bajo ambos dos criterios —identificación del enunciado no literal e intención pragmática del hablante— e incluirlos dentro de la prueba.

De igual modo, Loukusa y Leinonen (2008) estudian la comprensión de la ironía contrafactual en 210 niños finlandeses de 3 a 9 años con el objeto de describir su desarrollo en estos grupos de edades y establecer una relación con su desarrollo cognitivo. Igualmente, ellas buscan conocer cómo los niños explican las interpretaciones que dan a cada enunciado irónico. Las autoras utilizaron cuatro historias, las cuales finalizaban con una expresión irónica contrastiva. Se les presentaba a los niños dichas historias en video y, seguidamente, se les preguntaba qué creían que quiso decir el personaje con ese enunciado irónico. Luego, para identificar si eran conscientes de sus respuestas, se les preguntaba cómo sabían eso. De los resultados obtenidos, las investigadoras dedujeron que había una relación entre el grupo de edad y la cantidad de respuestas correctas. Así, los puntajes obtenidos por los niños más pequeños fueron más bajos en comparación con los de los niños mayores. Asimismo, observaron una variación grande en los puntajes de respuesta entre los grupos de edad de cuatro, cinco y seis años, pero encontraron una diferencia significativa solo entre los grupos de 6 y 7 años. Es decir, era notorio que los niños de estos grupos ya eran capaces de reconocer las ironías y que ello continuaba conforme avanzaban en edad. En cambio, en los más pequeños, había una variación individual grande. Además, hallaron que la interpretación literal fue la respuesta incorrecta más común. De otro lado, encontraron que ya algunos niños de 3 y 4 años eran capaces de entender ciertas expresiones irónicas, específicamente aquellas cuyo contexto es claro y en las que es evidente la oposición en el significado. Sin embargo, las autoras consideran que es necesario realizar más estudios para poder afirmar que, a esa edad, los niños finlandeses sí son capaces de comprender ironías, pues los datos arrojaban

que, aunque podían discriminar que la expresión no era literal, no podían dar una explicación al respecto.

Lo hallado en este estudio permite sugerir para el presente trabajo que, entre los 6 y 7 años, dado su desarrollo cognitivo, los niños serían ya capaces de identificar la intención del hablante en las expresiones irónicas e identificar el significado pretendido por este. En ese sentido, las ironías contrafactuales serían comprendidas con menor dificultad por los niños de menor edad. Además, sobre la base de su metodología, dada la variación de respuestas en las preguntas abiertas, es recomendable optar por preguntas de opción múltiple, en aras de poder analizar sin tanta dificultad los datos.

En esta misma línea, Banasik-Jemielniak y Bokus (2019) estudian la comprensión de la ironía contrafactual en niños de habla polaca. Ellas evalúan si existen diferencias significativas según el tipo de ironía utilizada, tanto cuando es ironía dirigida (la expresión irónica refiere al destinatario: *Buen trabajo* cuando alguien ha derramado una bebida) como cuando es no dirigida (la expresión irónica hace referencia a la situación sin involucrar al destinatario: *¡Qué buen clima para caminar!* cuando está lloviendo intensamente). Banasik-Jemielniak y Bokus (2019) utilizaron un test —elaborado por las mismas autoras— que mide el grado de comprensión de enunciados irónicos contrafactuales y lo aplicaron a 231 niños de cuatro, cinco y seis años. Los resultados arrojaron que, si bien existe una ligera diferencia en la comprensión de la ironía entre los niños de cuatro, cinco y seis años, esta no es significativa. Esto es esperable teniendo en cuenta la edad del grupo objetivo y que es la forma más simple de ironía y, por ello, de fácil comprensión incluso para los niños menores. Es así que este estudio concluye que los niños de seis años son capaces de comprender una ironía, específicamente bajo la forma contrafactual, y así, se suma al conjunto de literatura que avala ello, dado que aún es difícil encontrar un consenso respecto de la edad en que el niño es capaz de comprender expresiones irónicas. Además, permite plantear como hipótesis que las contrafactuales serían las ironías comprendidas por los niños más pequeños de la presente investigación. De igual modo, el instrumento utilizado a partir de historias con opción múltiple resulta idóneo para medir la comprensión irónica en el presente trabajo, puesto que, a diferencia de las preguntas abiertas, facilita la obtención y procesamiento de la data.

Al igual que la ironía contrafactual, la hipérbole también ha sido objeto de estudio en algunas investigaciones. Aguert et al. (2018) estudiaron cómo se da la comprensión de formas irónicas de tipo hipérbole en 80 niños franceses de 6 y 10 años. Para tal fin, utilizaron 12 imágenes acompañadas de audio donde se describe el contexto situacional con la intervención de dos personajes. Incluyeron 4 versiones de tipos de expresiones: irónica hipérbole, irónica no hipérbole, sentido literal negativo y sentido literal positivo. Así, en total, formaron un conjunto de 48 historias. De igual modo, para confirmar que el niño realmente esté comprendiendo la ironía y no confundiéndola con alguna mentira, evaluaron la intención del hablante, es decir, el niño debía juzgar si lo dicho por el hablante es broma o verdad. Los resultados arrojaron que los niños de 10 años eran capaces de comprender las expresiones irónicas hiperbólicas, a diferencia de los de 6 años. Estos datos son pertinentes para la hipótesis que guía la presente investigación, pues se espera que los resultados sean semejantes. Asimismo, la estrategia metodológica que siguieron, específicamente la de incluir la evaluación de la intención del hablante, es importante y necesaria para los objetivos que se persiguen en este trabajo con niños castellanohablantes limeños.

De otro lado, siguiendo el interés de analizar las formas de la ironía, Crespo et al. (2007) estudiaron la comprensión de la ironía en 985 participantes chilenos de entre 5 y 13 años. Los investigadores crearon un instrumento para medir la comprensión irónica de los sujetos. Se utilizó un *software* interactivo en el que José, el personaje principal, interactúa con otros en tres contextos distintos (colegio, familia y amigos). Ello implicó la construcción de 40 diálogos, dentro de los cuales se consideraron 9 enunciados irónicos validados: 3 contrafactuals, 3 hiperbólicos, 1 fórmula de cortesía y 2 preguntas retóricas. Al terminar cada escena de diálogo, el personaje principal les pide a los niños que forman parte de la evaluación que lo ayuden a entender el significado de cada enunciado a partir de tres alternativas correspondientes al sentido figurado, el sentido literal y un enunciado distractor. Los resultados obtenidos permitieron concluir que existe una diferencia en el grado de comprensión irónica en los diferentes grupos etarios; los niños de 12 a 13 años serían los que evidencian una alta comprensión irónica. Asimismo, los de menor edad tienen dificultad en la comprensión de enunciados irónicos contruidos como preguntas retóricas y los de hipérbole. Este trabajo deja algunas lagunas por resolver, específicamente en el ámbito metodológico, ya que, entre otras cosas, no hay una simetría en los ítems evaluados ni se



discrimina el hecho de que el niño realmente lo esté entiendo como una ironía y no, simplemente, como un enunciado falso. Sin embargo, permite conocer información valiosa respecto de cómo comprenden los niños la ironía en función de la forma de los enunciados.

### **2.2.2 Factores influyentes en la comprensión irónica**

La comprensión de la ironía por los niños ha sido el objeto de interés de diversos estudios que buscaban describir, de un modo cada vez más riguroso, este fenómeno lingüístico. Una de las principales interrogantes ha sido qué factores facilitarían la comprensión de enunciados irónicos.

#### **2.2.2.1 El contexto social**

Diferentes estudios se han enfocado en analizar el rol que juega el contexto social en la comprensión de ironías. El trabajo de Recchia et al. (2010) permite evidenciar que los niños son capaces de producir y comprender enunciados irónicos y que el contexto —en este caso, el familiar— es un elemento que facilita su comprensión. Pues bien, los investigadores estudiaron la producción y comprensión de ironía en conversaciones de padres con sus hijos de 4 y 6 años. Ellos centraron su estudio en cuatro tipos de ironía: sarcasmo, pregunta retórica, hipérbole y subestimación. Para ello, trabajaron con 39 familias anglófonas caucásicas. Fueron 6 sesiones de 90 minutos aproximadamente por cada familia, en las cuales, a partir de la observación, analizaron tanto la producción como la comprensión de ironías. Como resultado, encontraron que los niños de seis años comprendían más enunciados irónicos que los de cuatro; sin embargo, era evidente que los de cuatro años sí lograban ya comprender ironías, aunque no todas las escuchadas. Además, las madres producían más preguntas retóricas que los padres, mientras que estos utilizaban más hipérboles y subestimaciones. De otro lado, los niños solían producir más hipérboles y, en contexto negativo, preguntas retóricas. En suma, los investigadores concluyen que las conversaciones familiares son un contexto importante que motiva el desarrollo y uso de la ironía en los niños. Por último, proponen extender los estudios a otros grupos culturales, pues es muy posible que haya variabilidad debido a otros factores sociocognitivos de los participantes. En efecto, es relevante identificar que un contexto que resulte conocido y cómodo al niño facilita la comprensión de ironías, y esto permite justificar qué contexto será necesario considerar en el instrumento para la recolección de datos de la presente investigación.

Si bien se ha evidenciado que un contexto familiar facilita la comprensión de ironías, el interlocutor es también un factor influyente. Massaro et al. (2013) exploraron la comprensión irónica de 77 niños italianos de 6, 8 y 10 años dentro de sus relaciones familiares. Para ello, seleccionaron dos situaciones: entre hermanos, y entre niño y madre. Utilizaron dos relatos cortos. Mientras escuchaban los relatos, los niños observaban una imagen referida a la historia narrada. Se evaluó la ironía contrafactual por ser la prototípica dentro de la literatura. Al término de cada historia se les hacía a los participantes algunas preguntas que evaluaban, por un lado, si el niño era capaz de comprender la intención, creencia y emotividad del hablante, así como cuán intensa es la emoción de este al decir el enunciado; por otro, si era capaces de reconocer el sentido del enunciado irónico. Los hallazgos demuestran que la comprensión de la ironía era mejor en los contextos donde participaban la madre y el niño que en las situaciones entre hermanos. En efecto, a partir de lo encontrado en este estudio, se advierte la necesidad de considerar el contexto en los estudios de comprensión irónica.

El trabajo de Banasik-Jemielniak y Bokus (2019), ya mencionado en el acápite anterior, también estudió la comprensión de la ironía en niños polacos de cuatro, cinco y seis años en función de la estructura de la relación entre los participantes, es decir, si existen diferencias cuando la ironía se produce en un intercambio comunicativo de niño a niño (simétrico) o de adulto a niño (asimétrico). Mediante su test de medición de comprensión de ironías, las autoras hallaron una diferencia significativa entre los grupos (cuatro, cinco y seis años) dado que a los niños más jóvenes les era más difícil identificar las ironías cuando ambos interlocutores eran niños (simétrico), mientras que los de seis años no evidenciaban distinción alguna al identificar cualquiera de los tipos de ironía evaluados. Es así que este estudio destaca como factor influyente en la comprensión de ironías, además de la edad de los participantes, quiénes son los interlocutores.

Ciertamente, tal como se ha evidenciado en las investigaciones anteriores, el contexto juega un rol importante en la comprensión de ironías ya que, dependiendo de las características de este, facilitaría la comprensión de las ironías.

#### **2.2.2.2. ToM**

Ahora bien, como ya se ha adelantado en las páginas previas, la interpretación de enunciados irónicos requiere que la persona adquiera ciertas capacidades que le permitan reconocer la

intención del hablante que subyace a lo enunciado. Por ello, algunas investigaciones se han preocupado por estudiar la relación entre la comprensión irónica y el nivel de desarrollo de la teoría de la mente.

En el estudio ya mencionado de Massaro et al. (2013), se aplicó a cada niño dos tests que medían la comprensión de las falsas creencias de segundo orden,<sup>9</sup> a fin de determinar su rol en la comprensión irónica. Se corroboró la relación entre la comprensión de falsas creencias de segundo orden y la comprensión irónica, y, de la misma manera, la estrecha relación que esta última guarda con el crecimiento de los niños, pues son los niños de mayor edad aquellos que presentan una mejor habilidad para comprender la ironía que los más pequeños.

Banasik (2013) trabajó con cuarenta seis niños polacos de tres grupos de edad (cuatro, cinco y seis años). Utilizó el Test de la comprensión irónica (Banasik y Bokus, 2013) para evaluar si los niños lograban comprender los enunciados irónicos y el Test de la Reflexión de la mente (Białecka-Pikul, 2012) para evaluar el nivel de desarrollo de la Teoría de la Mente. La autora concluyó que, si bien los resultados evidencian que no hay diferencia significativa en la comprensión irónica entre los grupos de edad evaluados, sí existiría una relación entre la comprensión irónica y el desarrollo de la teoría de la mente en los niños. Ella halló que, en la medida que los niños pueden hablar acerca de los estados mentales de las personas, podrán distinguir mejor el significado real oculto de las ironías. Así, los niños de seis años son más capaces de hablar acerca de los estados mentales de las personas y también son los que, en mayor número, pueden comprender las ironías a diferencia de los de cuatro años. Explicar la intención del hablante, lo que fue medido por el Test de la Reflexión de la mente, resultó mucho más desafiante para los niños de cuatro años: pocos pudieron decir el porqué de las incongruencias percibidas.<sup>10</sup> Al parecer, los niños de cuatro podrían comprender la ironía, pero basándose, en primer lugar, en señales extralingüísticas (entonación, expresión mímica, contexto, etc.). Sin embargo, la autora considera que sus resultados no pueden ser

---

<sup>9</sup> Las creencias de segundo orden refieren a la capacidad que tiene la persona para atribuir a los otros creencias sobre las creencias de otros, es decir seguir la estructura: “Ella piensa que él piensa que...” (Perner y Wimmer, 1985), tal como se explicó en el capítulo I.

<sup>10</sup> La autora menciona que ello puede deberse a que implica una verbalización de lo observado. En efecto, los niños de cuatro años podrían tener cierta dificultad para expresar y explicar lo observado debido al nivel de vocabulario que tienen; así, pueden comprender la ironía, pero no dar cuenta de lo que ha pasado.

concluyentes dadas las limitaciones del estudio y propone que es recomendable una ampliación del estudio. Efectivamente, estos resultados permiten corroborar que los niños de seis años cuentan con mayores capacidades para comprender un enunciado irónico que los niños menores, dado su mejor desarrollo de la Teoría de la Mente.

Con interés semejante, Angeleri y Airenti (2014) realizaron un estudio cuyo objeto fue la relación entre la comprensión irónica, el lenguaje y sus habilidades de la teoría de la mente en un grupo de 100 niños italianos de entre los 3;0 y 6;5 años. Las investigadoras hallaron que la comprensión irónica es un proceso en desarrollo durante la primera infancia. Previo a la prueba de comprensión irónica, se les presentó a los niños la prueba de vocabulario comprensivo *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, (*PPVT-R*) para evaluar su capacidad lingüística en función de su edad. Asimismo, se aplicó tres pruebas para medir la capacidad para comprender las falsas creencias de primer y segundo orden (*Test de Smarties*, *Test de Sally-Ann* y *Test de la historia del carro de helados*). Los participantes fueron clasificados en cuatro grupos, de acuerdo con las edades (3, 4, 5 y 6 años).

Para evaluar la comprensión irónica, las investigadoras representaron dieciséis escenarios familiares con marionetas (relacionados con actividades cotidianas de los niños). Los títeres participaban en cada escenario, en los cuales uno era el que realizaba la acción y el otro respondía a ese comportamiento a partir de un enunciado objeto de estudio, irónico o no. Se incluyeron cuatro tipos de respuestas (comentario simple, broma, ironía contrafactual e ironía cuya comprensión implicaba un referente previamente compartido por los niños). A cada niño se le presentó los dieciséis escenarios de forma aleatoria. Al acabar cada espectáculo, se le preguntaba al niño por qué creía que el títere había dicho tal expresión (respondía a cualquiera de los cuatro tipos de enunciados objeto de estudio). Cabe señalar que dicha pregunta solo pretendía evaluar la comprensión de la intención y no buscaba que el niño diera respuestas complejas acerca de la naturaleza de la expresión. Se consideró que la respuesta era correcta si el niño identificaba la intención comunicativa del enunciado (enunciado simple, broma o que la intención es de burla o el significado no es literal).

Como conclusión, las investigadoras señalaron que el proceso de comprensión irónica se encontraba en desarrollo, pues sus resultados revelan una mejora en función de la edad de los niños. Asimismo, destacan que un grupo de niños de 3 años ya son capaces de comprender

ironías y dentro de ellas, las que no presentan tanta dificultad en su comprensión: las formas contrafactuales. De igual modo, respecto de los resultados obtenidos de los tests que evaluaban la competencia de ToM pudieron identificar que la capacidad de hacer inferencias acerca de la mente del otro tiene un rol secundario. Si bien encontraron cierta correlación, consideran que dichos resultados se deben tomar con cierta cautela, puesto que podría ser parcial o totalmente falsa. Más bien, ellas sostienen que el hecho de que se refleje esa correlación se explicaría por los efectos compartidos entre la ToM y la habilidad del lenguaje, ya que también habían encontrado correlación entre la prueba de vocabulario y las pruebas ToM; además, ambas estaban correlacionadas con la edad cronológica. Por ello, aquella relación puede ser parcial y corresponder más a la edad que a la ToM. En todo caso, es necesario analizar esto con otra metodología.

Este estudio resulta importante puesto que las autoras distinguen la comprensión de la intención comunicativa de la capacidad de emitir juicios sobre la naturaleza de los actos irónicos. Esto es, consideran que sí es posible encontrar en algunos niños de tres años la comprensión de que un enunciado es irónico; sin embargo, el hecho de que sean capaces de emitir un juicio, esto es, de reconocer la forma irónica y, con ello, explicar con mayor detalle el porqué de esa expresión, implica otras capacidades que desarrollan con el paso de los años.

Igualmente, el trabajo de Nilsen et al. (2011) tuvo entre sus objetivos conocer la influencia del desarrollo de las habilidades del ToM en la comprensión irónica. Los participantes estuvieron distribuidos en tres grupos: 48 adultos, 53 niños de 8 a 10 años y un tercer grupo conformado por 32 niños de 6 a 7 años. Ellos trabajaron con un conjunto de 12 grabaciones de video, las cuales tenían como protagonistas a dos títeres, quienes al interactuar utilizaban la ironía crítica y la ironía literal, así como el elogio literal. Después de cada video se le preguntaba a cada participante acerca de (i) la interpretación del receptor de la intención del hablante, (ii) la interpretación del receptor del humor del hablante, (iii) la creencia del receptor y (iv) la creencia del hablante. Asimismo, una vez acabada la prueba de los títeres, se aplicó una prueba de falsa creencia de segundo orden mediante la historia de Coull et al. (2006). Por último, evaluaron sus habilidades del lenguaje con una prueba de vocabulario: *Picture Vocabulary subtest of the Test of Language Development Primary 3*. Entre sus resultados, los investigadores hallaron que el grupo de niños de 8 a 10 años tuvo un

comportamiento semejante al de los adultos, en tanto mostraron un mejor desempeño al representar el conocimiento del receptor, así como la interpretación que hacía este de lo dicho por el hablante, a diferencia de los niños más pequeños. De allí que concluyeran que las habilidades de la ToM de segundo orden estaban relacionadas con la capacidad de interpretar ironías.

En efecto, si bien muchos de los estudios coinciden en afirmar que el contexto de la expresión irónica facilita la comprensión de las ironías, el rol de la capacidad de inferir el estado mental de los hablantes sobre la comprensión irónica aún no es del todo claro.

En síntesis, como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, los trabajos acerca de la ironía han ido en aumento<sup>11</sup> Así, en las últimas décadas, el interés por conocer y acercarse más al desarrollo de la comprensión de la ironía en niños ha sido la motivación de muchos estudios. Desde distintos entornos culturales, diversos trabajos han abordado la comprensión infantil de la ironía en función de los factores involucrados en su proceso. En ese sentido, se tiene que el tipo de ironía tendría un rol particular en su comprensión, de allí que, para la mayoría de los niños, uno se constituya como el de más fácil comprensión (contrafactual), mientras que otros les resulten un poco más complejos (hiperbólico, retórico). Además, otras investigaciones han identificado el papel del contexto, así como de la teoría de la mente en el proceso de comprensión de las ironías. Al respecto, los resultados han evidenciado que un elemento a considerar en la comprensión de ironías es el contexto, mientras que, en el caso de la teoría de la mente, aún no es posible determinar su relación.

---

<sup>11</sup> Cabe precisar que, en el Perú, los trabajos acerca de ironía aún son escasos. De hecho, desde una mirada lingüística, se registra el trabajo de Casas (2017), quien desarrolla un marco teórico acerca de la ironía desde el trasfondo de las presuposiciones pragmáticas; de tal forma, postula un marco cognitivo que permite aproximarse a entender cómo construye el hablante los enunciados irónicos. También está el estudio de Ginocchio (2010) en el que presenta un análisis pragmático de la ironía de un programa radial, con carácter descriptivo. De igual modo, está el trabajo de Ramos (2012), quien analiza el léxico utilizado en conversaciones irónicas con un fin cualitativo. Estos trabajos, con un marco pragmático-cognitivo, abren nuevos campos para adentrarse en las investigaciones de la ironía y su comprensión. Sin embargo, no hay aún trabajos que estudien el desarrollo de la comprensión irónica en niños peruanos.

## Capítulo III

### Método

#### 1. Participantes

Los participantes de esta investigación son 50 niños<sup>12</sup> (24 varones y 26 mujeres) de entre 6 y 10 años, todos en etapa escolar, los cuales, para efectos del presente trabajo, fueron agrupados de la siguiente manera: grupo A ( $N = 12$ ,  $M = 6;4$ ,  $DT = 3.7$ ), grupo B ( $N = 15$ ,  $M = 7;4$ ,  $DT = 3.7$ ), grupo C ( $N = 13$ ,  $M = 8;4$ ,  $DT = 4.4$ ) y grupo D ( $N = 10$ ,  $M = 10;1$ ,  $DT = 6.5$ ).

Se seleccionó niños de este rango de edades, teniendo en cuenta la bibliografía existente respecto a la edad en la que los niños son capaces de comprender una ironía. Así pues, si bien no hay una edad concreta que pueda asociarse con el momento en que se inicia la adquisición de la comprensión de la ironía, muchos autores consideran que la comprensión de una ironía requiere el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas previas, las cuales permitirían entender los tipos de lenguaje no literal. Dichas habilidades suelen desarrollarse en una etapa tardía de la adquisición del lenguaje, esto es, entre los 5 y 6 años (Pexman y Glenwright, 2007; Nakassis y Snedeker, 2002; Nippold, 1998). Asimismo, estudios acerca de la comprensión de ironías en niños señalan que aquellos que inician su etapa escolar son capaces ya de comprender enunciados irónicos (Ackerman, 1981; Winner y Leekam, 1991; Filippova y Astington, 2010; entre otros).

La muestra fue seleccionada mediante una convocatoria virtual. Se consideró a aquellos niños residentes en Lima, monolingües, cuya lengua materna es el castellano y que, además, cumplan los criterios de edad, y junto con ello, que ya hayan empezado su etapa escolar (nivel primaria) en sus respectivos colegios. De igual modo, se ha controlado que no presenten

---

<sup>12</sup> Si bien el número de total de niños que respondieron la prueba fue 63, los datos de 13 niños no pudieron ser considerados en los análisis. 5 niños (de 6 y 8 años) no pasaron la fase de calentamiento. Además, hubo 5 niños de 6 años que tuvieron dificultad para responder las preguntas de la prueba; ellos manifestaban confusión o, simplemente, decían que no sabían la respuesta. Hubo 1 caso en el que no se pudo concluir la prueba por motivos de disponibilidad de tiempo. Y, otros dos casos, cuyos padres señalaron en el cuestionario que su hijo presentaba diagnóstico de problema de aprendizaje. Todos estos casos fueron excluidos para el análisis de los datos.

ningún tipo de problema cognitivo o lingüístico, a partir de información provista por los padres, con el objeto de cuidar la homogeneidad de la muestra. Para ello, se les presentó a los padres un cuestionario de datos complementarios de sus hijos (edad, género, año de escolaridad, año de inicio de formación preescolar, nivel de instrucción de padres y cuidador principal) en el que, además, se les preguntaba si sus hijos contaban con un diagnóstico de problema de aprendizaje y/o de lenguaje (Ver anexo 4). Finalmente, cabe precisar que se ha considerado solo la participación de aquellos niños cuyos padres hayan dado el consentimiento informado correspondiente, ya sea con su firma o por voz.

## **2. Instrumento: la prueba**

El instrumento para la recolección de los datos ha sido diseñado por la investigadora a partir de la revisión de otras investigaciones relacionadas con la comprensión de la ironía en niños. Así, con dicha prueba se ha pretendido evaluar cómo varía la comprensión de la ironía según la forma del enunciado irónico. La prueba consiste en un conjunto de 18 historias cortas, cada una de las cuales finaliza con una expresión irónica sobre la que se les pide a los niños contestar dos preguntas. Dichas historias son presentadas mediante grabaciones orales (audios), las cuales son compartidas con el niño durante la prueba y están acompañadas de una lámina con una imagen correspondiente al contexto de la historia narrada. Dado que una de las variables de la investigación es la forma de la expresión irónica y son tres las que forman el objeto de estudio (contrafactual, hiperbólica y pregunta retórica), la prueba está conformada por cuatro historias de cada uno de los tipos de formas irónicas, lo que da un total de 12 ítems experimentales y 6 ítems de relleno, incluidos con la finalidad de que sirvan de distractores en la prueba y evitar que los participantes estén predispuestos a considerar todas las historias como bromas. En cada caso, luego de escuchar la historia se les plantea las siguientes preguntas a los niños sobre lo dicho por el personaje X (aquel que emite el enunciado irónico):

- (i) ¿Crees que X realmente piensa que Y [enunciado irónico] o lo dice solo de broma?
- (ii) ¿Qué crees que quiso decir X cuando dijo [enunciado irónico]?

Ambas preguntas son respondidas a partir de opciones de respuesta presentadas al niño (opción múltiple). La primera pregunta pretende determinar si el niño logra reconocer la



intencionalidad del hablante, esto es, si puede distinguir que está ante un enunciado irónico, —entre cuyas características destaca la intencionalidad humorística (broma)— y no ante un enunciado que deba ser tomado de forma literal.<sup>13</sup> Por otro lado, la segunda pregunta tiene como propósito conocer si el niño es capaz de discriminar su significado e identificar el sentido del enunciado, de allí que dentro de las alternativas se les presente, además de la correcta, un enunciado con el significado literal y otro con un distractor.

El fin de considerar ambas preguntas en la prueba es evaluar que el niño reconoce tanto que lo dicho por X es broma como que, a partir de ello, puede llevar a cabo de forma coherente la debida interpretación irónica del enunciado. De tal forma, revelaría que no está confundiendo el enunciado irónico con una mentira (lo que podría darse si solo se le plantease la segunda pregunta, esto es, preguntarle por el significado del enunciado sin preguntarle por la intención del hablante: broma o no). Al respecto, los niños desde edades muy tempranas (un año y medio aproximadamente) son capaces de comprender el humor, esto es, reconocer discrepancias entre enunciados y la realidad producidas con un sentido lúdico (Angeleri y Airenti, 2014). Por otro lado, la capacidad de mentir en el niño está relacionada con el desarrollo de la teoría de la mente (alrededor de los 4 años). Así, para que el niño mienta, necesita ser capaz de representar y discriminar los estados mentales tanto de los otros como los suyos, de tal modo que busca que el otro tenga creencias erróneas de una determinada situación. En ese sentido, lo que se pretende con la prueba es que, al escuchar el enunciado irónico, el niño, ante la incongruencia presentada, reconozca que no se trata de una mentira, sino que dicha discrepancia está relacionada con una intencionalidad humorística (broma). Y, posteriormente, en la segunda pregunta, se busca evaluar si logra reconocer el sentido real de lo enunciado.

Con cada pregunta, se presentan alternativas a los niños para que elijan la que consideren como la más adecuada. Así, como ya se dijo anteriormente, cada historia es evaluada con dos preguntas. La primera pregunta considera dos alternativas de respuesta (el personaje

---

<sup>13</sup> Asimismo, se consideró trabajos previos (Aguert et al., 2018; Pexman y Glenwright, 2007) realizados con una metodología semejante, a partir de la cual se pretende que el niño distinga que lo enunciado no corresponde de manera directa o literal a la situación real. Además, se requería que la pregunta les resultara lo más sencilla posible y así evitar provocar algún tipo de dificultad en su comprensión en función del objetivo de la pregunta.

realmente piensa lo que dijo o es broma). Por otro lado, la segunda pregunta incluye tres alternativas: una que contiene el significado literal del enunciado irónico, otra con el significado irónico de la expresión (el sentido del hablante) y una tercera con un enunciado distractor. Asimismo, importa señalar que se ha cuidado que la estructura sintáctica de cada alternativa sea simple y homogénea, y se ha controlado tanto su longitud como su complejidad, de modo que las tres alternativas de respuesta tengan más o menos la misma complejidad y la misma extensión. Esto es, las alternativas de respuesta a la segunda pregunta son, en general, oraciones simples, con un promedio de palabras similar en todas las alternativas (5 a 8 palabras). De la misma manera, el léxico incluido en cada historia responde al ya adquirido por un niño de seis años. Cabe precisar que el orden de las preguntas, así como el de las alternativas, es aleatorio. A continuación, se muestra un ejemplo de ítem por cada tipo de ironía:<sup>14</sup>



---

<sup>14</sup> La totalidad de la prueba se encuentra en el Anexo 1.

## Figura 1

### Ejemplo de ítem contrafactual

Carlos se levantó tarde y perdió la movilidad, por lo que cuando llegó al colegio la puerta ya estaba cerrada. La profesora en la puerta lo saluda y le dice: *¡Qué temprano has llegado hoy!*



(i) ¿Crees que LA PROFESORA realmente piensa que CARLOS HA LLEGADO TEMPRANO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir LA PROFESORA cuando le dijo a Carlos: *¡QUÉ TEMPRANO HAS LLEGADO HOY!?*

- A) **Que había llegado muy tarde.**
- B) Que había llegado muy temprano.
- C) Que había llegado a la hora correcta.

## Figura 2

### Ejemplo de ítem hiperbólico

Es una tarde de invierno. Guadalupe abre su puerta y ve el cielo gris, una lluvia intensa y escucha el soplo del viento. A lo que le dice a Julián: *¡Es el día más soleado en toda mi vida!*



- (i) ¿Crees que GUADALUPE realmente piensa que **ES EL DÍA MÁS SOLEADO EN TODA SU VIDA** o lo dice solo de broma?
- (ii) ¿Qué crees que quiso decir GUADALUPE cuando le dijo: **ES EL DÍA MÁS SOLEADO EN TODA MI VIDA**?
- A) **Que era un día muy nublado y frío.**
- B) Que había mucho sol ese día.
- C) Que era el día ideal para ir a jugar.

### Figura 3

#### Ejemplo de ítem retórico

Jesús llega a casa hambriento. Su papá le sirve toda la comida y, al cabo de unos minutos, el plato está vacío porque Jesús se ha comido todo. Su papá le dice: *¿Estás sin apetito?*



(i) ¿Crees que EL PAPÁ DE JESÚS realmente piensa que JESÚS ESTÁ SIN APETITO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir EL PAPÁ DE JESÚS cuando le dijo: *¿ESTÁS SIN APETITO?*

A) **Que estaba muy hambriento.**

B) Le estaba preguntado si no tenía hambre.

C) Que ese era su plato favorito.

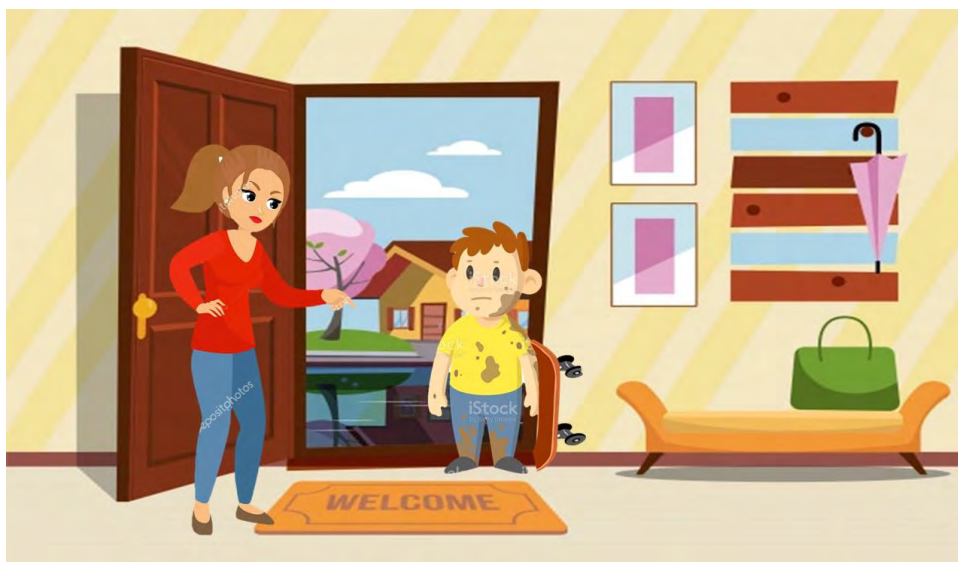
Además de los 12 ítems experimentales se incluyó 6 ítems de relleno. Estos fueron incluidos con la finalidad de evitar influir en las respuestas del niño y predisponerlo a que asuma que todas las historias tienen como respuesta a la primera pregunta que están ante una “broma”, resultados que no permitirían conocer con rigurosidad si el niño realmente está identificando la intencionalidad del hablante. En ese sentido, al haber incluido las preguntas de relleno, en algunos casos la respuesta correcta a la primera pregunta no sería “broma” sino que el

personaje realmente quiso decir lo que dijo. Así, pues, se consideró dos ítems de relleno (no irónicos) por cada clase de ironía, es decir, 2 enunciados aseverativos, 2 hiperbólicos y 2 retóricos, con el propósito de mantener una distribución equitativa con los ítems experimentales en función del número de las formas de ironía. En consecuencia, en estos casos la respuesta adecuada a la primera pregunta fue “realmente lo piensa” y en la segunda pregunta aquella alternativa que implicaba el sentido literal. A continuación, se presenta un ejemplo de estos ítems relleno:

#### Figura 4

Ejemplo de ítem relleno

Las calles están mojadas por la intensa llovizna de la noche. Manuel está en el parque paseando en su patineta. De pronto, se resbala y cae justo en un charco de agua. Al llegar a su casa, su mamá le dice: *¡Qué sucia que está tu ropa!*

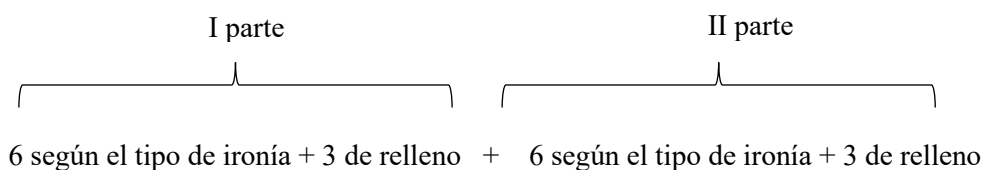


(i) ¿Crees que LA MAMÁ DE MANUEL realmente piensa que LA ROPA DE MANUEL ESTÁ SUCIA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir la MAMÁ DE MANUEL cuando dijo: *¡QUÉ SUCIA QUE ESTÁ TU ROPA!*?

- A) Que la ropa que llevaba puesta le quedaba bien.
- B) Que toda su ropa estaba embarrada y manchada.**
- C) Que su ropa había perdido sus colores originales.

La prueba fue tomada en dos partes debido al número de historias incluidas (18). Así, en lo que refiere a la aleatoriedad de los ítems de la evaluación, se siguió la siguiente estructura:



Los 6 estímulos experimentales o de prueba han sido distribuidos aleatoriamente bajo la consigna de que respondan equitativamente en número a los tres tipos de forma irónica, es decir, dos de cada uno (contrafactual, hipérbole, retórico). Así, en cada una de las partes de la prueba, los enunciados irónicos (6) junto con los de relleno (3) son distribuidos al azar en cada bloque; cada bloque comprende, pues, 9 estímulos en total. Entre bloque y bloque se da un pequeño receso al niño para que no se canse. Asimismo, siguiendo esta misma estructura, pero alterando el orden de presentación de los ítems, es decir, permutando los que aparecieron en parte I por parte II, se diseñó dos versiones de prueba (A y B) para evitar la posibilidad de que la posición de un ítem en la prueba pudiera influir en los resultados. Así, algunos niños recibieron la versión A de la prueba y otros, la versión B. De igual modo, se cuidó que ambas versiones de la prueba (A y B) fueron aplicadas de forma semejante a los participantes del estudio.

Ahora bien, para determinar la forma de los enunciados irónicos en cada uno de los ítems, se ha tenido en cuenta las características de cada tipo de ironía. Así, para los enunciados irónicos contrafactuales, se ha tenido en consideración que su significado sea exactamente opuesto a lo que se dice literalmente (Crespo et al., 2007). De igual manera, se ha tomado como enunciado hiperbólico aquel cuyo significado literal es la exageración de lo que se pretende decir (Recchia et al., 2010). Por último, son consideradas como formas irónicas de preguntas retóricas aquellas que contienen contenido humorístico o una crítica en forma interrogativa (Gibbs, 2000). De otro lado, respecto de los ítems de relleno, importa señalar que en estos también se cuidó que mantuvieran una forma semejante a los ítems experimentales. En ese sentido, se consideró ítems bajo la forma aseverativa, hiperbólica y retórica cuyos significados guardaban correspondencia con la historia narrada; es decir, no poseían significado contrastivo ni intencionalidad irónica.

**Tabla 1**  
Ejemplos de cada tipo de ítem relleno

| Tipo de ítem relleno | Historia   | Enunciado ítem relleno                                      |
|----------------------|--|---|
| Aseverativa          | Las calles están mojadas por la intensa llovizna de la noche. Manuel está en el parque paseando en su patineta. De pronto, se resbala y cae justo en un charco de agua. Al llegar a su casa, su mamá le dice:<br><i>¡Qué sucia que está tu ropa!</i>                           | <i>¡Qué sucia que está tu ropa!</i>                         |
| Hiperbólico          | Carmen ha pedido tener una bicicleta como regalo de cumpleaños. Los papás de Carmen se la han comprado. Al verla, Carmen les agradece y les dice:<br><i>¡Es el mejor regalo que he recibido en toda mi vida!</i>   | <i>¡Es el mejor regalo que he recibido en toda mi vida!</i> |
| Retórico             | Pedro sabe tocar muy bien la guitarra y le gusta siempre enseñar a quien no sabe. Llega a su casa y observa cómo su hermana Lily está intentando tocar una de sus canciones favoritas, pero se escucha muy desafinada. A lo que Pedro le dice a Lily: <i>¿Necesitas ayuda?</i> | <i>¿Necesitas ayuda?</i>                                    |

Asimismo, cabe mencionar que se ha cuidado también que la situación comunicativa sea lo más cercana a la realidad, por lo que en los audios de las historias no se han omitido los elementos paralingüísticos característicos de la ironía. Así, cada tipo de expresión irónica fue enunciada con su tono correspondiente sin eludir el tono irónico característico.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> De hecho, muchos investigadores consideran al tono como un rasgo de la ironía e importante para la comprensión de la ironía; en la medida que facilita que el hablante reconozca la disociación entre lo que se ha dicho y lo que se quiere decir. (Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1995; Clark y Gerrig, 1984; Utsumi, 2000; Attardo, 2007). En ese sentido, dada su relevancia, además de la necesidad de que la interacción comunicativa sea lo más cercana a la realidad y, teniendo en cuenta que no se contaría con otros de los elementos paralingüísticos como los gestos, se procuró contar definitivamente con este rasgo al momento de expresar la ironía.



Finalmente, previamente a la prueba en sí misma, se realizó una fase de calentamiento o entrenamiento que tiene dos partes. La finalidad de la primera parte es identificar que el niño sea capaz de comprender la dinámica de la prueba, la cual incluye preguntas sobre enunciados de sentido no literal (pero no irónicos). Esto es, lo que se pretende es tener la certeza de que el niño comprende el tipo de enunciados a los que se enfrenta; en ese sentido, reconoce e interpreta intenciones comunicativas más allá de lo enunciado semánticamente, lo cual evidenciaría que el niño estaría capacitado para interpretar otras expresiones de lenguaje figurado como es la ironía. Así, se propone al niño una historia acompañada de una lámina que refiere al contexto de la narración. Se le plantea una pregunta respecto del significado no literal del último enunciado mencionado en la historia, mas este no es irónico. Se le presentan tres alternativas de respuesta, de las cuales una es el sentido adecuado y las otras dos son distractores. La segunda parte de la fase del calentamiento pretende verificar que el niño haya comprendido las instrucciones que tendrá que seguir para la prueba. Por ello, se presenta un ítem semejante a los que resolverá durante la prueba, es decir, una historia narrada sobre la que se le pide al niño responder dos preguntas (intención del hablante y sentido del enunciado irónico). La forma irónica utilizada en esta segunda parte se corresponde a la contrafactual, dado que es la forma prototípica de la ironía y la que, según evidencia la literatura, es menos compleja en su comprensión.

## Figura 5

*Ejemplo de ítem de calentamiento*

Mariano le pregunta a su mamá si ya puede jugar videojuegos, a lo que su mamá le responde: *En tu cuaderno de Matemática aún hay ejercicios por resolver*



S: ¿Qué crees que quiso decir la MAMÁ DE MARIANO cuando dijo: *EN TU CUADERNO DE MATEMÁTICA AÚN HAY EJERCICIOS POR RESOLVER*

- A) Que tiene pendiente desarrollar los problemas matemáticos de su cuaderno.
- B) Que no podrá jugar videojuegos porque le falta terminar su tarea.**
- C) Que podrá jugar sus videojuegos favoritos.

### 3. Procedimiento

La aplicación de la prueba se realizó de forma virtual mediante la plataforma Zoom. Esto se debió al contexto de pandemia por la Covid-19 desde el primer trimestre del 2020. Si bien significó seguir un procedimiento distinto a los trabajos anteriores, los cuales sí fueron presenciales, las dificultades se limitaron a las propias de una sesión virtual, esto es, problemas puntuales de conexión posibles de solucionar. Además, un elemento a favor fue que dicha forma de interacción no les resultaba extraña a los niños, ya que era semejante al medio por el cual ellos recibían sus clases escolares y otros tipos de actividades. Es así que se cuidó que la aplicación del instrumento fuera lo más natural posible y que este fuera cercano a la realidad de los niños: una conversación natural por un medio que solían usar cotidianamente.

### **3.1. Calentamiento**

Se daba inicio con la grabación de la sesión. A fin de pedirle el asentimiento informado al niño, se le preguntaba oralmente si quería participar en un juego en el cual su ayuda sería muy importante. Seguidamente, tras la respuesta afirmativa, se empezaba con la primera parte de la fase de calentamiento o preparación. Para ello, se le explicaba que escucharía unas historias y que, al término del audio, se le pediría que respondiera algunas preguntas planteadas por la investigadora. Asimismo, se dejaba en claro que ninguna respuesta sería considerada como correcta o incorrecta. A continuación, se presentaba el audio de la primera historia, junto con la proyección de la imagen del contexto de la historia. Acto seguido, la investigadora planteaba la pregunta junto con las tres alternativas, a partir de las cuales se le pedía identificar aquella que recogía el significado correcto del enunciado. En este caso, el sentido correcto transmitido sería uno no literal, pero no irónico, a diferencia de lo que se verá después con los ítems de prueba. En caso el niño no respondiera de forma correcta, se le presentaba una segunda historia y se repetía el mismo esquema. Si tampoco lograba responder bien, se repetía la dinámica hasta una tercera vez. En ninguno de los casos se realizaba algún tipo de corrección. Si después de tres intentos aún persistía el fallo, se pasaba a algunas de las siguientes historias del experimento, mas sus respuestas no se consideraban para el análisis y este niño quedaba descartado de la muestra definitiva.

En la segunda parte de esta fase de calentamiento, ya se presentaba al niño una historia bajo el mismo esquema de la prueba con la finalidad de comprobar que ya estuviese preparado para la aplicación del experimento. Así, se proyectaba una imagen acompañada del audio de la historia narrada correspondiente. Después, se le planteaban las preguntas establecidas que permitían determinar la comprensión del enunciado irónico. En caso de que el niño no acertara con la respuesta o diera indicios de no haber comprendido del todo las instrucciones, se le repetían y se le mostraba un segundo ejemplo. Si con una tercera historia, reiteradamente, el niño no llegaba a comprender la dinámica de la prueba, al igual que en la primera parte, se le presentaban algunas de las historias de la prueba con el objetivo de mantener un momento lúdico con él y evitar cualquier sentimiento de incomodidad por parte del niño, pero sus resultados no eran tomados en cuenta y se terminaba la sesión antes del tiempo previsto, agradeciéndole por su participación.

### **3.2. Experimento**

Una vez finalizada la fase de calentamiento y, con la certeza de que el niño había comprendido la dinámica de la prueba, se pasaba al experimento (fase de evaluación). Se proyectaba la diapositiva con la imagen que capturaba el contexto de la primera historia y, simultáneamente, se reproducía el audio de la historia. Tras haber culminado el relato del audio, se le preguntaba: *¿Crees que X realmente piensa que Y [enunciado irónico] o lo dijo de broma?* Seguidamente, se le planteaba la segunda pregunta: *¿Qué crees que quiso decir X cuando dijo [enunciado irónico]?* A continuación, se le daban oralmente las alternativas y se le pedía que eligiera una. Se siguió el mismo procedimiento para las otras ocho historias restantes de la primera parte de la prueba. Una vez terminada la primera parte (que incluía también los correspondientes ítems de relleno), como medida de dispersión y para evitar el cansancio de los participantes, se les inducía a un diálogo breve (1m a 1m 30') acerca de temas variados de su día a día. Asimismo, antes de empezar la segunda parte, se les volvía a preguntar si querían continuar ayudando o participando del juego un rato más. Ante una respuesta afirmativa, se procedía a continuar con la segunda parte de la prueba bajo la misma estructura mencionada líneas arriba. Nunca se tuvo una respuesta negativa que imposibilitara proseguir con el experimento.

Ante la respuesta de cada participante durante la prueba, se ha cuidado de no emitir ningún tipo de comentario que aluda a que lo dicho por el niño sea correcto o no. De igual forma, las veces en las que el niño respondió incorrectamente, no se le corrigió y solo se pasó al siguiente estímulo. Además, en caso hubiera problemas de conexión o a pedido del niño, se le repetía una segunda vez ya sea la historia, las preguntas o incluso las alternativas. El tiempo estimado para cada sesión individual fue de 25 minutos.

### **3.3 Recojo de datos**

Como ya se mencionó antes, el recojo de los datos se llevó a cabo mediante la plataforma Zoom, donde se proyectó la prueba a partir de la herramienta «PowerPoint». Los niños fueron entrevistados individualmente, pero contaron con la compañía cercana de un adulto mayor en sus hogares. Se les pidió a los acompañantes que no intervinieran durante la sesión de la prueba —a fin de evitar cualquier tipo de influencia sobre ella— salvo se necesitara su ayuda

para el control del comportamiento del niño. De hecho, en la mayoría de los casos, los niños estuvieron solos frente a la pantalla durante la prueba.

Por último, es menester indicar que, antes de la aplicación del instrumento para el presente estudio, se ha tomado en cuenta los resultados de una prueba piloto a cinco niños de entre 6 a 8 años que permitió verificar que los niños comprendieran la dinámica de la prueba y que esta funcionara.

### **3.4 Procesamiento de datos**

Respecto del procesamiento de los datos, en primer lugar, los datos han sido codificados a fin de guardar la confidencialidad y facilitar el análisis. Por un lado, para el caso de la prueba, se ha tenido en cuenta las respuestas individuales de cada niño para cada historia narrada. En ese sentido, el niño recibe un puntaje por cada ítem, donde el puntaje máximo por ítem (1 punto) es obtenido solo si responde correctamente a las dos preguntas correspondientes, con lo que se afirmarían que logró comprender la ironía a cabalidad. Sin embargo, dada la naturaleza de la ironía, al ser una habilidad en desarrollo en estas edades y formar parte de la adquisición tardía del lenguaje (Filippova y Astintong, 2008; Pexman y Glenwright, 2007; Loukusa y Leinonen, 2008), se ha considerado también, para efectos del presente estudio, considerar para ciertos análisis un puntaje detallado que otorga 1/2 punto si respondió correctamente solo alguna de las dos preguntas incluidas en el ítem, de tal forma que se pudiera tener una lectura de los datos más matizada y cercana a la realidad del objeto de estudio. De otro lado, a partir de los datos complementarios recogidos en el cuestionario realizado a cada padre, se codificó lo referido a edad y el género con la finalidad de que pudieran ser analizados, posteriormente, junto con el puntaje obtenido en la prueba.

En segundo lugar, se realizó el procesamiento estadístico. Para ello se utilizó el programa *Statistical Package for Social Sciences 25* (SPSS). En ese sentido, dados los objetivos del trabajo, se han utilizado los estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central) para conocer, por un lado, el puntaje obtenido en la prueba y, de otro, observar cómo es la distribución del puntaje de comprensión de la ironía en función de las otras variables (edad y género). Finalmente, en tercer lugar, las asociaciones realizadas se sometieron a las pruebas

estadísticas pertinentes<sup>16</sup> con el propósito de hacer los análisis de significatividad correspondientes y así poder dar respuesta a los problemas planteados en el presente estudio.

En este capítulo se ha expuesto el método que se ha seguido para el presente estudio. En ese sentido, ha sido relevante describir las características de los participantes y los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra. De igual forma, se describe el instrumento diseñado para la recolección de los datos y el riguroso proceso que se siguió para su aplicación. Todo ello con el fin de cuidar que la interacción entre la investigadora y los participantes sea lo más natural posible y, así, evitar cualquier factor que la altere, puesto que, como ya se ha mencionado anteriormente, las ironías forman parte de las conversaciones cotidianas entre las personas. Por último, se señala el sistema que se ha elegido para el procesamiento de los datos, el cual permitió llegar a los resultados que se describen en el siguiente capítulo.



---

<sup>16</sup> Para los análisis de significatividad de la distribución de las variables, se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney, para dos muestras independientes, así como la Kruskal-Wallis para más de dos muestras. Por otro lado, para conocer el grado de correlación entre las variables, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman.

## Capítulo IV

### Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tras llevar a cabo los análisis estadísticos pertinentes. Dichos resultados corresponden a las respuestas de los 50 niños finalmente considerados en la muestra de la investigación. Cabe señalar que para esta parte se ha considerado solo los ítems correspondientes a las ironías (no los ítems de relleno),<sup>17</sup> es decir, un total de 12 ítems (4 por cada tipo de ironía). En un primer momento se expondrán los resultados correspondientes a la prueba de comprensión de la ironía, tanto en su conjunto como por tipo de ironía para el total de niños de la muestra. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos al relacionar las variables comprensión irónica y edad, por un lado, y comprensión irónica y género, por otro.

Es importante señalar que se ha trabajado con dos tipos de puntajes. Es decir, por un lado, con un puntaje en el que se ha considerado como correctamente respondido un ítem (1 punto) solo si es que los niños respondieron ambas preguntas de forma adecuada. A este tipo de puntaje se le ha denominado “Puntaje 1”. Por otro lado, con un puntaje denominado “Puntaje 2”, como se indicó en la sección anterior, se ha tenido en cuenta de forma independiente las respuestas correctas tanto en la primera como en la segunda pregunta con su puntuación correspondiente (1/2 punto por cada pregunta específica bien respondida, considerando que cada ítem se evalúa por medio de dos preguntas). Esto último es importante teniendo en cuenta que la ironía se encuentra, aparentemente, aún en proceso de desarrollo, tal como se ha mencionado en la sección anterior, por lo que era necesario tener una visión más minuciosa del desempeño infantil y considerar también este tipo de puntaje a fin de tener unos resultados más precisos del estudio. Ahora bien, en este apartado se presentarán los resultados correspondientes al puntaje 1, dado que no se encontró, principalmente, alguna

---

<sup>17</sup> Cabe precisar que los niños respondieron, en general, bien a los ítems de relleno en los distintos grupos de edad. Esto demuestra que los niños no tuvieron problemas considerables para comprender la prueba en su totalidad. Asimismo, se evidencia la consistencia de las respuestas de los niños y se descarta la posibilidad de considerar a dichas respuestas como producto del azar.

variación significativa respecto del puntaje 2, a excepción de un caso, el cual se menciona de forma explícita en la sección correspondiente.

## 1. La comprensión de la ironía

### 1.1 Puntaje total de la prueba

Se presentan, a continuación, los datos correspondientes al puntaje total que obtuvieron los 50 niños considerando el total de ítems que evalúan la ironía en la prueba. Cabe mencionar que el valor máximo posible a obtener en la prueba es 12 y el mínimo es 0 (12 ítems de evaluación, cada uno con puntajes posibles de 0 o 1).

**Tabla 2**  
*Puntaje-I del total de la prueba*

|                                 | Rango  | M (DT)      |
|---------------------------------|--------|-------------|
| Puntaje total de la prueba (12) | 2 – 12 | 8.45 (2.37) |

*Nota:* “Rango” refiere al mínimo y máximo puntaje obtenido por los participantes.

A partir de estos datos, se tiene conocimiento de cómo fue el desempeño de la muestra investigada en la comprensión de la ironía. Así, se observa que la media del total de participantes ( $N = 50$ ) está por encima del puntaje intermedio que sería 6. Además, como se observa en la Tabla 2, algunos niños desarrollaron toda la prueba de forma acertada, pues obtuvieron el puntaje máximo (12).<sup>18</sup>

En esta misma línea, otro de los aspectos que importa destacar es la variabilidad de las respuestas que se obtuvieron en la prueba de comprensión. Esto es, teniendo en cuenta las respuestas de la primera y la segunda pregunta, se obtuvo la siguiente distribución que describe las formas de respuestas obtenidas por cada ítem:

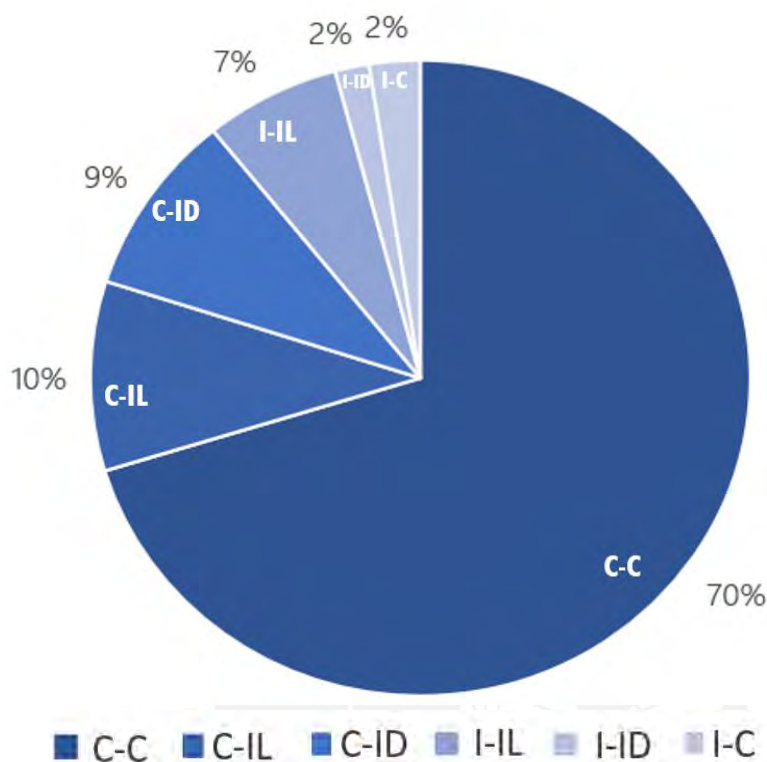
---

<sup>18</sup> De los 50 niños, 8 respondieron correctamente la totalidad de la prueba (es decir, obtuvieron un puntaje de 12), esto es, no tuvieron ninguna dificultad para comprender el significado de las distintas formas irónicas presentadas.



**Figura 6**

*Distribución de respuestas*



*Nota.* El patrón de respuesta corresponde a las dos preguntas planteadas por ítem en la prueba. En ese sentido, se usa aquí *C* para indicar una respuesta correcta e *I* para indicar una incorrecta. Así, C-C significa que contestó de forma correcta a ambas preguntas; C-IL significa que la primera pregunta fue contestada correctamente, pero la segunda, incorrectamente, y se eligió la alternativa literal. De la misma manera, C-ID corresponde a una respuesta correcta para la primera pregunta y la segunda pregunta fue respondida incorrectamente, optando por la alternativa distractor. En I-IL, ambas preguntas fueron contestadas incorrectamente, pero la segunda pregunta se respondió con la forma literal. Asimismo, en I-ID ambas preguntas fueron respondidas erradamente, además que, en la segunda, se optó por la alternativa distractor. Finalmente, I-C, la primera pregunta fue errada, mientras que la segunda pregunta se contestó correctamente.

Si bien se observa que la mayoría de los participantes respondió acertadamente a ambas preguntas (70 %), existe un porcentaje que, si bien logra reconocer la intención (responde correctamente a la primera pregunta), falla al interpretar el sentido del enunciado (responde incorrectamente a la segunda pregunta). Esto corresponde a aquellos niños que respondieron bajo el patrón C-IL y C-ID (10 % y 9 %, respectivamente). Asimismo, se observa, en menor medida, casos del tipo I-C (2 %). Dichos datos evidenciarían que la ironía es una habilidad aún en desarrollo, ya que una parte de los niños no logran responder bien a ambas preguntas de un ítem, es decir, no son consistentes en sus respuestas. Así, por ejemplo, se tiene un grupo

de niño que reconoce la ironía al señalar que es broma la intención del hablante al responder a la primera pregunta, pero aún presentan cierta dificultad para determinar el sentido de la expresión irónica y, por ello, fallan en la segunda pregunta.

### 1.2 Puntaje según tipo de ironía: contrafactuales, hiperbólicas y retóricas

Cada participante resolvió cuatro ítems por cada tipo de ironía estudiada. En ese sentido, la puntuación máxima posible en la comprensión por cada tipo de ironía es 4. A continuación, se presentan los resultados obtenidos según el tipo de ironía de las respuestas de todos los participantes:

**Tabla 3**  
*Puntaje I- total de la prueba según tipo de ironía*

|                   | Rango | M (DT)      |
|-------------------|-------|-------------|
| Contrafactual (4) | 0 – 4 | 3.51 (0.78) |
| Hiperbólica (4)   | 0 – 4 | 2.62 (1.18) |
| Retórica (4)      | 0 – 4 | 2.32 (1.00) |

Se observa que para los participantes la forma irónica contrafactual les resulta más fácil, dado que alcanzaron un puntaje más alto en comparación de las formas hiperbólica y retórica, y la forma retórica es de comprensión más compleja por su puntuación más baja respecto del resto. Por ello, a fin de poder discriminar si dichas diferencias son significativas fue necesario someter los datos a un análisis adicional.

Previamente a llevar a cabo el análisis de significatividad, se necesitó realizar la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, así como las medidas de asimetría y curtosis. De los resultados obtenidos, se determinó que se debería utilizar los estadísticos no paramétricos, ya que los datos no presentaban una distribución normal. En efecto, la prueba no paramétrica de Friedman demostró que las distribuciones entre los puntajes de cada tipo de ironía eran significativamente distintos:  $\chi^2(2, N = 50) = 37.13, p < .05$ .

Sin embargo, con el objeto de poder determinar qué parejas de tipos de ironía presentaban diferencias significativas, se recurrió, posteriormente, a un análisis con la prueba de rangos

de Wilcoxon. Los resultados evidenciaron que las diferencias entre los puntajes de comprensión de la ironía del tipo contrafactual y retórica eran significativas ( $Z = -5.17; p < .05$ ); de la misma manera, también se diferencian significativamente los puntajes de ironías contrafactual e hiperbólica ( $Z = -4.10; p < .05$ ). Por el contrario, en la muestra estudiada, al comparar los puntajes de la comprensión de ironía retórica y de ironía hiperbólica no se identificó diferencias significativas ( $Z = -1.95; p > .05$ ).

En consecuencia, dichos valores permiten afirmar que la ironía contrafactual sería de más fácil comprensión que los otros dos tipos, que resultarían a su vez igualmente complejos para los niños de la muestra. De hecho, al observar las medias obtenidas (ver Tabla 3), se observa que la media de la contrafactual es la más alta (3.51) en comparación con las de la hiperbólica (2.62) y retórica (2.32). En ese sentido, la contrafactual es la ironía de más fácil comprensión, mientras que la retórica y la hiperbólica tendrían un nivel de comprensión equivalente de dificultad dado que no se diferencian de forma significativa y sus medias son inferiores a la de las contrafactuales.

## **2. Relación entre la comprensión de la ironía y otras variables**

### **2.1. Puntaje y edad**

#### **A. Descriptivo**

En esta sección se presentan resultados obtenidos tanto del puntaje del total de la prueba, como por tipo de ironía respecto de cada grupo de edad. Como ya se ha mencionado en la sección anterior, para fines del estudio, se consideró agrupar a los participantes según sus edades: grupo A ( $N = 12, M = 6;4, DT = 3.7$ ), grupo B ( $N = 15, M = 7;4, DT = 3.7$ ), grupo C ( $N = 13, M = 8;4, DT = 4.4$ ) y grupo D ( $N = 10, M = 10;1, DT = 6.5$ ).

#### **A.1. Puntaje total de la prueba y edad**

A continuación, se presentan los datos descriptivos del puntaje alcanzado en cada grupo de edad en toda la prueba de comprensión de ironías. El valor máximo posible es 12, ya que son 12 los ítems evaluados.

**Tabla 4***Puntaje I-del total de la prueba según grupos de edad*

|              | Rango  | M (DT)       |
|--------------|--------|--------------|
| Grupo A (12) | 3 – 10 | 7.42 (2.15)  |
| Grupo B (12) | 4 – 11 | 8.40 (1.68)  |
| Grupo C (12) | 2 – 11 | 8.00 (2.70)  |
| Grupo D (12) | 9 – 12 | 10.95 (1.12) |

Tras observar los valores de las medias, se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis y se halló que existen diferencias significativas entre las medias por grupo de edad:  $\chi^2(3, N = 50) = 17.58, p < .05$ . Seguidamente, se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney entre todos los pares de grupos de edad para determinar entre cuáles había diferencias significativas de forma específica. En efecto, se obtuvo que los puntajes del grupo D fueron significativamente más altos ( $Mdn = 11, N = 10$ ) que los del grupo A ( $Mdn = 7.50, N = 12, U = 6.50, p < .05$ ), que los del grupo B ( $Mdn = 9, N = 15, U = 12.50, p < .05$ ) y que los del grupo C ( $Mdn = 8, n = 13, U = 14.50, p < .05$ ).

Entonces los niños del grupo D (aproximadamente de 10 años de edad, los mayores) tuvieron un desempeño mejor en toda la prueba en comparación con los niños del grupo A, B y C (correspondientes a los de 6, 7 y 8 años de edad aproximadamente). En ese sentido, se observa que los niños, con el pasar de los años, presentan un mejor desempeño en la comprensión de la ironía. Entre los otros grupos de edad no se han encontrado diferencias significativas, esto es, su desempeño en la comprensión irónica es semejante entre esas edades y recién se manifiesta una mejora en el desarrollo con el grupo D. En ese sentido, parecería que se está ante un cambio evolutivo discontinuo, pues es recién en este grupo D, donde se evidencia el cambio: una mejora en la comprensión de ironías y no en los grupos de menos edad.

## **A.2 Puntaje según tipo de ironía y grupo de edad**

De la misma manera que se evaluó la comprensión de la ironía en toda la prueba, se analizó los puntajes obtenidos en cada una de las formas irónicas (puntaje máximo posible por tipo de ironía = 4). A continuación, se presentan los datos descriptivos:

**Tabla 5***Puntaje I-de los tipos de ironía según grupos de edad*

|             | Contrafactual |            | Hiperbólica |            | Retórica |             |
|-------------|---------------|------------|-------------|------------|----------|-------------|
|             | Rango         | M (DT)     | Rango       | M (DT)     | Rango    | M (DT)      |
| Grupo A (4) | 2 – 4         | 3.58(0.67) | 0 – 4       | 1.92(1.24) | 0 – 3    | 1.92 (0.31) |
| Grupo B (4) | 1 – 4         | 3.53(0.91) | 1 – 4       | 2.73(1.03) | 1 – 3    | 2.13 (0.19) |
| Grupo C (4) | 0 – 4         | 3.08(1.19) | 1 – 4       | 2.31(1.03) | 1 – 4    | 2.15 (0.27) |
| Grupo D (4) | 2 – 4         | 3.95(0.16) | 2 – 4       | 3.70(0.68) | 2 – 4    | 3.30 (0.21) |

Al observar los valores de la media de los puntajes en cada tipo de ironía, se observa una aparente variabilidad de estos en cada grupo de edad. Por un lado, el desempeño en la ironía contrafactual resulta ser mejor en todos los grupos; por otro, en algunos casos, no se puede distinguir de forma clara que, con el paso de los años, la comprensión de una forma irónica en particular mejore. Por ello, se hizo un análisis de significatividad con la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis a fin de determinar si realmente existe diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad según los puntajes por cada tipo de ironía. Se halló que los puntajes de la ironía retórica se diferencian significativamente por grupo de edad:  $\chi^2(3, N = 50) = 12.20, p < .05$ .

Del mismo modo, para el caso de los puntajes de la ironía hiperbólica, la prueba H de Kruskal-Wallis arrojó que existían diferencias significativas entre los grupos de edad:  $\chi^2(3, N = 50) = 14.26 p < .05$ . Sin embargo, para la ironía contrafactual, los puntajes obtenidos por los niños no revelaron diferencias significativas por grupo de edad:  $\chi^2(3, N = 50) = 5.92, p > .05$ .

En efecto, existen diferencias significativas entre los grupos de edades para los tipos de ironía retórica e hiperbólica, pero no para la contrafactual. Es decir, los puntajes de los niños en estos dos tipos de ironía variarían con la edad (mejorarían). Así pues, como se ha observado en la tabla 4, es la ironía contrafactual la que presenta la media más alta en todos los grupos, lo que implica que sea este tipo de ironía la que les resulte más fácil en su comprensión a los niños; de allí que no se encuentren diferencias significativas entre los grupos de edades. Esto es, la mejora en el desempeño de la comprensión de ironía se observa con el tiempo y se hace

evidente cuando se advierte que, en realidad, dicha mejora se debería a los tipos hipérbole y retórica, pues la comprensión de la contrafactual sería un desarrollo más temprano cuyo nivel más alto ya ha sido alcanzado; razón por la cual ya no es notorio un desarrollo en este periodo.

Ahora bien, a fin de determinar entre qué grupos específicamente se dan dichas diferencias para las formas retórica e hiperbólica, se realizó un siguiente análisis entre los pares con la prueba no paramétrica U-Mann de Whitney. Se halló que, para el caso de la ironía retórica, los puntajes obtenidos por el grupo D fueron significativamente más altos ( $Mdn = 3, N = 10$ ) que los del grupo A ( $Mdn = 2, N = 12, U = 18.50, p < .05$ ), que los del grupo B ( $Mdn = 2, N = 15, U = 21.00, p < .05$ ) y que los del grupo C ( $Mdn = 2, N = 13, U = 24.00, p < .05$ ).

Una situación semejante se halló al analizar los puntajes de la forma hiperbólica. Los puntajes del grupo D fueron significativamente más altos ( $Mdn = 4, N = 10$ ) que el grupo A ( $Mdn = 1.50, N = 12, U = 12.50, p < .05$ ), al igual que los del grupo B ( $Mdn = 3, N = 12, U = 33.50, p < .05$ ) y los del grupo C ( $Mdn = 2, N = 12, U = 19.00, p < .05$ ).

De este modo, el grupo D presenta puntajes superiores a los de los demás grupos de edades menores (A, B y C). Esto es, el grupo D, compuesto por los niños mayores, muestra un desempeño mejor en la comprensión de las ironías retórica e hiperbólica respecto de los niños de menor edad (que no evidencian diferencias entre ellos en términos del puntaje). Por otro lado, respecto de la ironía contrafactual no hay evidencia de diferencias significativas entre los grupos de edad, es decir, los niños muestran un desarrollo equivalente. En ese sentido, la comprensión de la ironía contrafactual sería un desarrollo más temprano y, por ello, más avanzado para cuando inicia la muestra de este estudio (6 años).

Ahora bien, los valores de los puntajes mostraron una variación considerable cuando se realizó un análisis más fino, esto es, tras tener en cuenta los resultados del puntaje II (aquel en que se reconocía medio punto por pregunta bien respondida, en lugar de asignar solo 0 o 1 de puntuación). Pues bien, se obtuvo resultados semejantes a lo hallado con el puntaje I para la prueba retórica e hiperbólica, pero no para la forma contrafactual. Ciertamente, la prueba Kruskal-Wallis arrojó que la distribución de los puntajes de la ironía retórica entre los grupos de edades era significativamente diferente:  $\chi^2(3, N = 50) = 10.50, p < .05$ ; de la misma manera para el caso de la ironía hiperbólica:  $\chi^2(3, N = 50) = 13.96, p < .05$ . Sin embargo, el

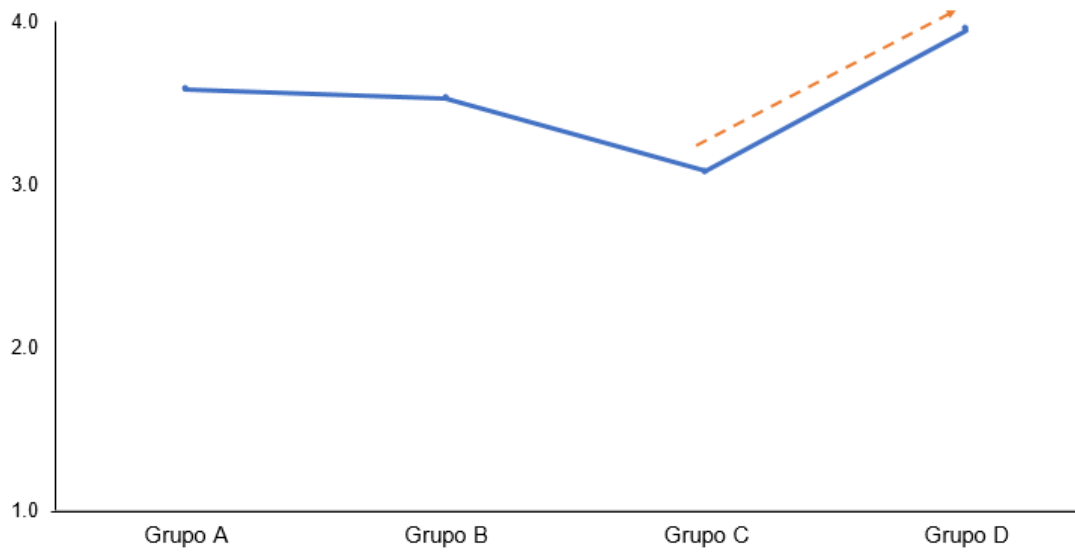
resultado para la ironía contrafactual dificulta afirmar con rigurosidad que no existan diferencias en el desempeño de la comprensión entre los grupos (aunque tampoco confirme dicha posibilidad) dada la proximidad al límite establecido del valor de  $p$ :  $\chi^2(3, N = 50) = 7.79, p = 0.05$ . Como se observa, el valor de  $p$  se encuentra justamente al límite del umbral de significatividad.

En ese sentido, al hacer el análisis por pares con la prueba no paramétrica  $U$  de Mann-Whitney se consideró hacerlo en los tres tipos de ironía. Lo que se obtuvo fue, por un lado, resultados semejantes al puntaje I para los casos de las ironías retóricas e hiperbólica; por otro, para la ironía contrafactual, se encontró que, a diferencia de lo ocurrido al considerar el puntaje I, con el puntaje II el grupo D también exhibió puntajes significativamente más altos ( $Mdn = 4.00, N = 10$ ) que el grupo C para dicho tipo de ironía ( $Mdn = 3.50, N = 13$ ),  $U = 30.00, p < .05$ .

En efecto, los datos hallados demuestran que si bien, al igual que lo hallado con el puntaje I, el grupo D obtiene puntajes significativamente distintos que los de los grupos A, B y C en los enunciados retóricos e hipérbolos, con este puntaje II también se evidencia una diferencia significativa entre el grupo C y D para el caso de la ironía contrafactual. Esto demostraría que la ironía contrafactual sí mejora con la edad, pero que ello solo resulta evidente si se considera esta puntuación más precisa o fina. En consecuencia, teniendo en cuenta el puntaje II comentado líneas arriba, se muestra el desarrollo que presentaría cada forma irónica:

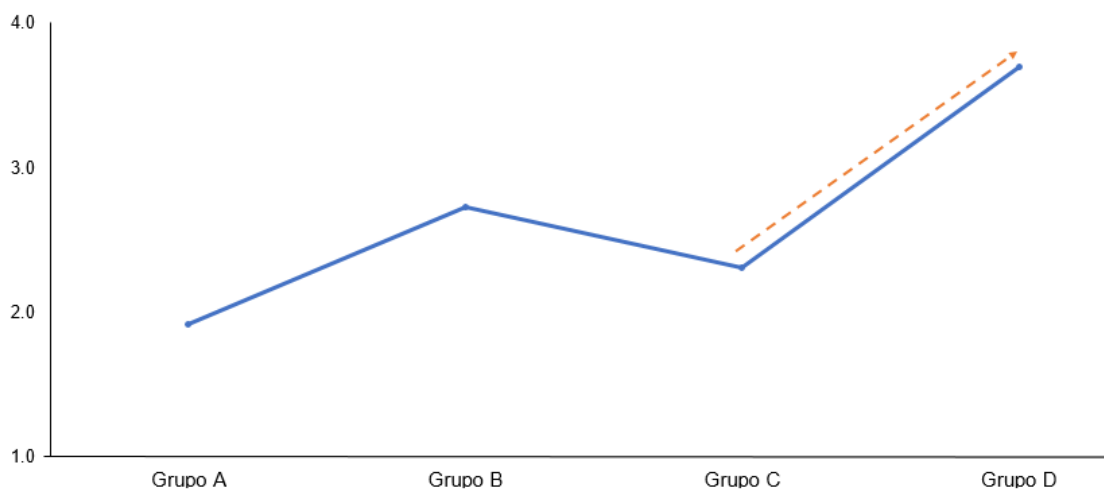
**Figura 7**

*Desarrollo evolutivo de la ironía contrafactual*



**Figura 8**

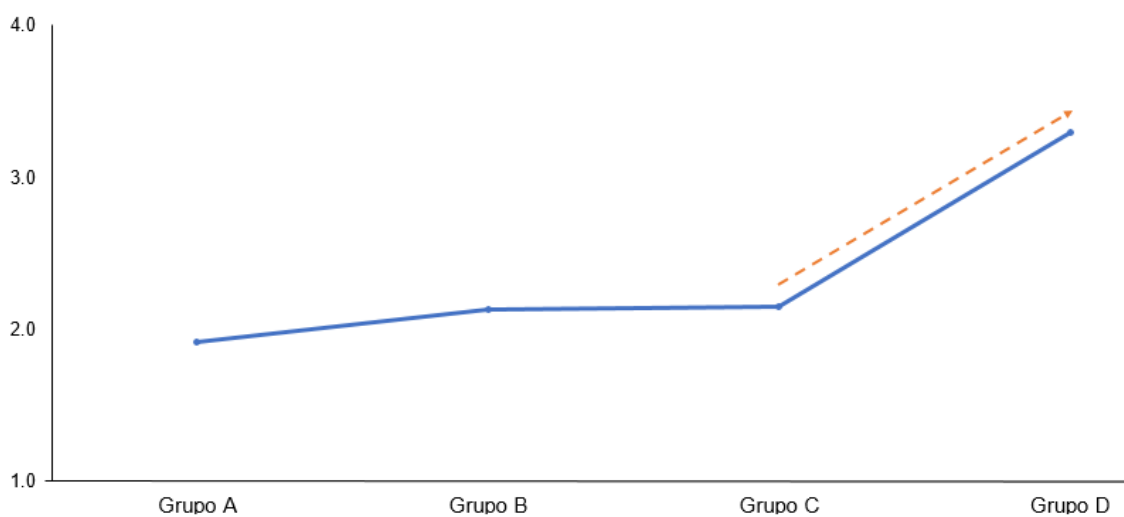
*Desarrollo evolutivo de la ironía hiperbólica*





## Figura 9

### *Desarrollo evolutivo de la ironía retórica*



En las tres formas, contrafactual, hiperbólica y retórica, se observa que alrededor de los 9 años (Grupo D), el desempeño en la comprensión de la ironía mejora y que previamente a esta edad presentarían una comprensión semejante entre los grupos, ya que no se encontró diferencias significativas entre los grupos.

### **B. Análisis correlacional**

Con la finalidad de poder identificar el grado de correlación entre la edad y las variables puntaje total de la prueba, así como según el puntaje obtenido por cada tipo de ironía, se realizó un análisis correlacional. Para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Asimismo, cabe precisar que se ha considerado la edad exacta en meses de los participantes, ya que esto permite tener un análisis más fino del fenómeno. A continuación, se presentan los resultados:

#### **B.1. Desarrollo de comprensión de la ironía por edad**

Se correlacionó mediante el coeficiente de Spearman los puntajes totales de la prueba y las edades de los niños. Los resultados obtenidos demuestran que existe una asociación

significativa positiva y moderada<sup>19</sup> entre el puntaje-I del total de la prueba y la edad en meses de los participantes:  $r(48) = .43, p < .001$ . Es decir, el desarrollo de la comprensión de la ironía mejora en función de la edad.

### **B.2. Desarrollo de la comprensión de cada tipo de ironía por edad**

Tras analizar los datos del puntaje obtenido en la comprensión de cada tipo de ironía y la edad de los participantes utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, se obtuvo que existe una correlación significativa moderada entre el puntaje del tipo retórica y la edad. ( $r(48) = .41, p < .001$ ). De la misma manera, para el desempeño en la comprensión de la ironía hiperbólica se encontró también una correlación significativa positiva moderada entre el puntaje obtenido en esta forma de ironía y la edad de los participantes:  $r(48) = .42, p < .001$ . En ese sentido, se establece que la comprensión de la ironía de las formas retórica e hiperbólica mejora conforme los niños avanzan en edad. Sin embargo, para el caso de la ironía contrafactual, no se ha podido determinar una correlación significativa entre el puntaje de los niños y la edad ( $r(48) = .07, p > .001$ )

## **2.2 Puntaje y género**

En esta sección se presentan los resultados hallados tras analizar los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión de ironías en función del género.

### **2.2.1 Puntaje total de la prueba y género**

Se presenta los datos descriptivos del puntaje total de la prueba en función del género de los participantes:

---

<sup>19</sup> Dancey y Reidy (2017) señalan que una correlación moderada implica que el valor del coeficiente de correlación está entre los rangos  $< +.4$  y  $+.6 <$ .

**Tabla 6***Puntaje I- total de la prueba y género*

|                | N  | Rango  | M (DT)      |
|----------------|----|--------|-------------|
| Masculino (12) | 24 | 5 – 12 | 8.79 (1.89) |
| Femenino (12)  | 26 | 2 – 12 | 8.13 (2.74) |

Con el propósito de conocer si los valores descritos líneas arriba se diferenciaban significativamente, se sometieron los datos a un análisis de significatividad con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados evidenciaron que no es posible establecer que el desempeño en la prueba de comprensión de ironías de los varones sea distinto al de las mujeres ( $U = 277, p > .05$ ).

### 2.2.2 Puntaje según tipo de ironía y género

Se presenta los datos descriptivos del puntaje según tipo de ironía respecto del género:

**Tabla 7***Puntaje I-de la prueba según tipo de ironía y género*

|               | Contrafactual |            | Hiperbólica |            | Retórica |             |
|---------------|---------------|------------|-------------|------------|----------|-------------|
|               | Rango         | M (DT)     | Rango       | M (DT)     | Rango    | M (DT)      |
| Masculino (4) | 2 – 4         | 3.63(0.65) | 1 – 4       | 2.83(1.09) | 1 – 4    | 2.33 (0.92) |
| Femenino (4)  | 0 – 4         | 3.40(1.06) | 0 – 4       | 2.42(1.24) | 0 – 4    | 2.31 (1.09) |

Se observa que existe variación en los valores de las medias obtenidos por los varones y mujeres en toda la prueba. Por ello, se utilizó la prueba no paramétrica U-Mann de Whitney para determinar si dichas diferencias eran significativas. Los resultados arrojaron que la comprensión de ironías por parte de varones y mujeres es semejante en el caso de las tres formas irónicas: retórica ( $U = 311, p < .05$ ), hiperbólica ( $U = 254, p < .05$ ) y contrafactual ( $U = 290.50, p < .05$ ). No se encontraron, pues, diferencias significativas por género en ningún caso. El desempeño de niños y niñas ya sea que se considere el puntaje total o el puntaje por tipo de ironía, es equivalente.

## Capítulo V

### Conclusiones

La presente investigación ha tenido como propósito principal responder a la pregunta de si la comprensión del significado de las expresiones irónicas depende de su forma en niños castellano hablantes de 6 a 10 años y si esta comprensión mejora en el transcurso del periodo de edad estudiado.

Con relación a si una forma de ironía es más fácilmente comprendida que otra, a partir de los resultados expuestos en el capítulo anterior, se ha identificado que la comprensión de ironías contrafactuales difiere de la comprensión de ironías del tipo hiperbólico y del tipo retórica, en tanto la primera arroja mejores resultados que las otras en el desempeño de los niños. En ese sentido, tras comparar las medias de los puntajes obtenidos en la prueba según el tipo de ironía, es notorio que el valor obtenido en la ironía contrafactual es superior al de la ironía retórica e hiperbólica, por lo que es posible afirmar que es la ironía contrafactual la que se configura como la más fácil de comprender. Dicho resultado se corresponde con otros estudios (Gibbs, 2000; Filippova y Astington, 2010; Crespo et al., 2007) cuyos hallazgos coinciden en considerar a las ironías contrafactuales como las menos complejas. Así, se corrobora la hipótesis planteada en esta investigación, esto es, que la forma de las expresiones irónicas determina que sean más o menos fáciles de comprender; este sería el caso de las contrafactuales, en cuyo caso los niños exhibirían los mejores puntajes.

En respuesta al desarrollo de la comprensión de la ironía, por un lado, los resultados revelan que hay una mejora de la comprensión de la ironía con la edad en el periodo aquí estudiado. Así, al realizar la comparación de la comprensión de la ironía por grupos de edad, se halló que los niños mayores de esta investigación (9 y 10 años) alcanzaron un mejor puntaje en toda la prueba (es decir considerando todos los tipos de ironía) en comparación con los otros grupos de menor edad. El grupo de 6 años, el menor, fue el que obtuvo un puntaje más bajo; sin embargo, este resultado está por encima del puntaje intermedio (6), con lo que sí es posible afirmar que los niños de la muestra, limeños, alrededor de los 6 años ya son capaces de comprender ironías, aunque no en plenitud. Dicho hallazgo se correspondería con aquellos trabajos que revelan que los niños alrededor de los seis años ya comprenden enunciados

irónicos (Dews et al., 1996; Hancock et al. 2000; Banasik, 2013); esto se opone a argumentos como el de Demorest et al. (1984), quienes encontraron que recién a los 13 años los niños serían capaces de distinguir realmente la intención del hablante y discriminar entre lo que es un engaño y una ironía. Sin embargo, ello resulta lejano al contexto peruano, en tanto se ha observado que los niños peruanos de 9 y 10 años son ya capaces de comprender ironías sin la más mínima dificultad (algunos niños lograron el puntaje máximo de la prueba), incluso, desde edades menores.

Si bien, como se ha descrito, se pudo identificar diferencias entre las edades extremas (6 y 9-10 años), no se encontró diferencias significativas en la comprensión de ironías de toda la prueba entre los grupos de 6, 7 y 8 años. Esto supondría que, en este periodo entre los 6 y los 8 años, la comprensión irónica no variaría significativamente, sino que se mantendría más o menos estable. Estos resultados no se alejan de investigaciones precedentes: Crespo et al. (2007) en su estudio de niños españoles señalan que, entre los 5 y 7 años, no existen diferencias significativas y que recién a los 8 años se distinguiría una mejora en la comprensión de la ironía, la cual va incrementándose conforme el niño crece en edad. De la misma manera, Loukusa y Leinonen (2008) no encontraron diferencias significativas entre edades adyacentes en sus participantes de entre 3 y 9 años, aunque sí entre los de 6 y 7 años. En consecuencia, todo ello parece sugerir que la comprensión de la ironía es una habilidad tardía y que aún está en desarrollo, por lo que en sus primeros años (alrededor de los 7 años) los niños no presentan diferencias en su comprensión y es hacia los 9 años que alcanza una maduración significativa.

En efecto, dichos resultados obtenidos tras realizar los análisis correspondientes se hacen más evidentes en lo encontrado con el análisis correlacional entre la edad en meses y los puntajes obtenidos. Desde luego, en la presente investigación se ha hallado que existe una correlación moderada entre la edad de los participantes y su desempeño. Esto es, conforme los niños avanzan en edad, su capacidad de comprensión de ironías también mejora. De hecho, diversos estudios experimentales dan cuenta de ello y señalan que la comprensión de la ironía es una capacidad cuyo desarrollo mejora con la edad de los sujetos. Así, trabajos como el de Loukusa y Leinonen (2008), Pexman y Glenwright (2007) y Crespo et al. (2007)

demuestran que los niños de mayor edad presentan un desempeño mejor en la comprensión de ironías. De la misma manera, el trabajo de Filippova y Astington (2008) evidencia cómo la capacidad de comprender ironías mejora con la edad, y muestran que incluso los de 9 años (el grupo mayor de su estudio) no alcanzan los niveles de comprensión de la ironía de los adultos, pues, si bien pueden ser capaces de reconocer la inconsistencia existente entre el enunciado y el contexto de la historia, no pueden aún identificar plenamente la intención irónica que subyace a la expresión. En consecuencia, los resultados obtenidos para el caso peruano se suman a la literatura que afirma la existencia de una relación entre el desarrollo de la comprensión de la ironía y la edad.

Por otro lado, en lo que refiere a la comprensión de las tres formas irónicas estudiadas, como se mencionó líneas arriba, se identificó que su comprensión supone distintos niveles de complejidad. Así, se halló que la expresión irónica contrafactual es la más fácil de comprender por los niños peruanos. Ciertamente, tanto los niños de 6 años como los de 10 años son capaces de comprender sin dificultad la ironía contrafactual. Probablemente sea por eso que no se encontró diferencias significativas en la comprensión de ironías contrafactuales entre los grupos de edades. Podríamos asumir que ya desde los 6 años los niños alcanzan un nivel muy avanzado en la comprensión de este tipo de ironías.

Así, con el propósito de describir el orden adquisitivo de las formas irónicas, se logró identificar que esta, la ironía contrafactual, sería la primera en adquirirse. Dicho resultado no es lejano a los resultados de estudios como el de Banasik-Jemielniak y Bokus (2019), los cuales conciben a la forma contrafactual como la menos compleja, por lo que los niños de alrededor de 6 años pueden llegar a comprenderla. En esta misma línea, Crespo et al. (2007) sostienen que, al ser la forma prototípica, siendo su significado realmente lo contrario de lo que se ha dicho, esta forma de ironía sería la que menos dificultad presenta y su comprensión, en ese sentido, se desarrollaría más tempranamente.

Asimismo, se encontró que, en el caso de la ironía hiperbólica, los niños del grupo de mayor edad (9 y 10 años) las comprenden de forma significativamente mejor que los niños menores. Estos resultados coinciden con estudios como el de Aguert et al. (2018) y Filippova y Astintong (2010) en que la comprensión de ironías hiperbólicas revela un buen desempeño

en niños de 10 años, aunque aún no en niños de 6 años. En ese sentido, conforme los niños avanzan en edad, son capaces de llegar a comprender enunciados irónicos del tipo hiperbólico.

De otro parte, para el caso de la ironía retórica, se encontró que sí había diferencias significativas entre los grupos de edades, específicamente entre el grupo de niños de mayor edad (9 y 10 años) frente a los más pequeños (6 años), mas no entre las edades adyacentes, es decir, entre los de 6 y 7 años o 7 y 8 años ni tampoco entre los de 6 y 8 años. Asimismo, al observar las medias, se sabe que los niños del grupo de 9 y 10 años obtuvieron una puntuación más alta en comparación con los niños más pequeños. Por ello, estos resultados reflejan que son los niños mayores los que comprenderían con más facilidad las ironías retóricas. En efecto, Crespo et al. (2007) señalan en su estudio que la ironía retórica era la que presentaba más dificultad para su la comprensión, específicamente en el grupo de los niños menores. Si bien no se ha podido determinar que esta forma irónica sea la más difícil, dado que estadísticamente no se evidencian diferencias significativas en la comprensión de ironías retóricas e hiperbólicas, aún queda un campo abierto para explorar si acaso dichas diferencias aparecen al comparar grupos de niños de edades superiores a las estudiadas en este trabajo. De hecho, en el análisis correlacional realizado entre la edad en meses y los puntajes obtenidos según la forma irónica con la finalidad de esclarecer los resultados, se halló que había una correlación moderada entre la edad y los puntajes de la forma irónica hiperbólica y retórica, mas no técnicamente en el caso de la contrafactual; esto podría deberse a que este último tipo de ironía sería adquirido incluso mucho antes de los seis años, edad mínima de la muestra estudiada en este trabajo. Por tanto, lo que los resultados de este estudio reflejarían es una correspondencia entre la edad y el desarrollo de la comprensión de las formas irónicas. Sería interesante explorar el desarrollo de estas tres formas irónicas en edades incluso más tempranas para observar la emergencia de la comprensión de las ironías contrafactuales en momentos en que no estaría tan desarrollada la teoría de la mente, por ejemplo.

El orden adquisitivo de las formas irónicas hallado en el presente estudio evidencia lo compleja que resulta la comprensión de expresiones irónicas y cómo la forma de dichos

enunciados es uno de los factores que influye en su comprensión. Esto es, se ha encontrado que las primeras en adquirirse son las ironías contrafactuales y que, en un segundo lugar, estarían las hiperbólicas y retóricas. En ese sentido, a los niños les resultarían más fáciles aquellas expresiones irónicas cuyo significado literal resulta más prominente cognitivamente dado el evidente contraste con lo que sucede en la realidad, es decir, estas serían las contrafactuales. Por otro lado, las ironías hiperbólicas les resultarían más complejas, dado que la negación subyacente se muestra en la exageración, contexto en el que los niños tienen que hacer uso de otras habilidades cognitivas y pragmáticas para identificar la discrepancia existente y acceder a la interpretación irónica. De la misma manera, en el caso de la ironía retórica, dada su forma interrogativa, es probable que el niño al escuchar la ironía necesite discriminar que no se encuentra ante una interrogación prototípica, ya que el ironista no está buscando una respuesta: es información que él ya conoce. Asimismo, necesita identificar el significado no literal de ese enunciado y, junto al reconocimiento de la intención del hablante, construir el sentido irónico de la expresión. En consecuencia, las formas hiperbólica y retórica se constituirían, en términos de Giora (1997), como formas menos salientes frente a las contrafactuales en tanto sus formas —exageración e interrogación— complejizan el procesamiento de la negación subyacente de los enunciados irónicos.

En este trabajo, también, se analizó la adquisición de la comprensión de la ironía según el género. Sin embargo, los resultados hallados contrastan con lo sugerido por Kałowski y Malanowski (2018), para quienes el género es un factor influyente y, por ello, debería tenerse en cuenta en estudios de comprensión y producción de la ironía. En esta investigación, no se encontró ninguna relación entre el género y la comprensión de la ironía. De hecho, ello coincide con los resultados de Ferreira et al. (2021), quienes tampoco encontraron diferencias significativas. En ese sentido, es necesario continuar los estudios en este campo, ampliar la muestra y seguir con la exploración, dados los pocos estudios de comprensión que han incluido al género como factor influyente. Con ello, se intentaría confirmar si, efectivamente, el género no es un factor para considerar en investigaciones de comprensión de expresiones irónicas, aunque sí en las de producción, tal como se evidencia en estudios anteriores (Colston y Lee, 2004; Gibbs, 2000; Ivanko et al., 2004).



Finalmente, no se puede dejar de mencionar la relevancia de los resultados tras la consideración de un puntaje más fino (puntaje II), el cual evidencia que la ironía es una habilidad aún en desarrollo en el periodo estudiado. Como se observa, en algunos casos, los niños son capaces de identificar, en el contexto de la prueba empleada, que lo enunciado se corresponde con una intención de humor (broma), pero no aciertan en señalar la interpretación irónica exacta, sino que dan como respuesta el sentido literal y, en algunos casos, el distractor<sup>20</sup>. Ciertamente, dichos resultados evidencian que, a los 6 años, los niños tienen una comprensión probablemente parcial de los enunciados irónicos en algunas ocasiones: son capaces de comprender ironías, mas su competencia irónica irá desarrollándose conforme vayan avanzando en edad, crecimiento que resultará notorio alrededor de los 9 años. De hecho, esto refleja lo que ya mencionaban Nakassis y Snedeker (2002), esto es, los niños no interpretan solo de forma literal ni tampoco son tan sensibles a la ironía, ya que no son capaces de realizar inferencias como los adultos. En efecto, estos hallazgos dan luces acerca del procesamiento de la ironía y cómo la comprensión literal es soporte para la construcción de la interpretación irónica, tal como postula Giora (1997) al considerar que, en el proceso de la comprensión de la ironía, el significado literal se activa, en muchos casos, para la construcción de la interpretación irónica. En ese sentido, los niños que reconocen que el enunciado es una broma, pero no identifican el significado irónico, reflejarían este desarrollo intermedio de su competencia irónica.

El presente estudio ha permitido tener un primer acercamiento al desarrollo de la comprensión de la ironía en niños peruanos, concretamente, desde la complejidad de comprensión de distintas formas y su orden adquisitivo. Se espera haber generado nuevos espacios de exploración en torno a esta competencia lingüística tan frecuente y a la vez poco estudiada. Así, la comprensión de la ironía implica no solo habilidades lingüísticas, sino que

---

<sup>20</sup> Como se mencionó anteriormente (Ver Capítulo 3), la noción de broma empleada en la primera pregunta, siguiendo trabajos previos, fue con el objetivo de facilitar que el niño lograra discriminar que en la situación presentada hay una incongruencia. Además, se pretendía que dicha pregunta no fuera tan compleja y dificultara su resolución. De igual modo, cabe señalar que en el desarrollo de la prueba no se evidenció que los niños tuvieran problema alguno para identificar la noción de broma como lo no estrictamente real (en sus respuestas libres solían decir que era broma dado que no se correspondía con la imagen).

está inmersa dentro de un todo cognitivo, por lo que cabría identificar con qué otras capacidades la comprensión de la ironía guarda relación, además de considerar la ampliación de la muestra en estudios futuros y observar cómo sigue el desarrollo evolutivo en los niños peruanos más allá de las edades aquí consideradas para el análisis. De la misma manera, sería interesante contrastar los resultados encontrados en este estudio bajo una metodología que implique un recojo de datos en un entorno presencial, así como también en contextos donde se observe el uso de las ironías en niños.



## Bibliografía

- Ackerman, B. (1981). Young children's understanding of a speaker's intentional use of a false utterance. *Developmental Psychology*, 17(4), 472-480.
- Aguert, M., Le Vallois, C., Martel, K., y Laval, V. (2018). That's really clever! Ironic hyperbole understanding in children. *Journal of Child Language*, 45(1), 260-272. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000113>
- Angeleri, R., y Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3-to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de psychologie Expérimentale*, 68(2), 133.
- Attardo, S. (2007). Irony as relevant inappropriateness. En R. Gibbs. y H. Colston (Eds.), *Irony in language and thought: A cognitive science reader* (pp. 135–170). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Banasik-Jemiłnack, N. y Bokus, B. (2019). Children's comprehension of irony: studies on Polish-speaking preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1217-1240. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09654-x>
- Banasik, N. (2013). Non-literal speech comprehension in preschool children-an example from study on verbal irony. *Psychology of Language and Communication*, 17(3), 309-323. <https://doi.org/10.2478/plc-2013-0020>
- Becerra, M. I. (2011). *El papel de la prosodia y el contexto en la comprensión y producción de dos formas de ironía en español*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid] Repositorio Institucional UAM <https://repositorio.uam.es/handle/10486/7700>
- Becerra, M. I. e Igoa, J. (2013). La intención irónica en las hipérbolas y las preguntas retóricas en español. *Forma y función*, 26(2), 99-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21931495005>
- Bernicot, J., Laval, M. y Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2115-2132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.009>
- Calderón, G., Maldonado, C. y Vernon, S. (2017). La comprensión de las metáforas en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 104-113. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1108>

- Casas, R. (2017). *Presuposición pragmática e ironía verbal: la cognición irónica*. [Tesis maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Renati. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/193?offset=200>
- Clark, H., y Gerrig, R. (1984). On the pretense of irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 121–126.
- Colston, L. y Lee, Y. (2004). Gender differences in verbal irony use. *Metaphor and Symbol*, 19(4), 289-306.
- Colston, L. (2005). Social and Cultural Influences on Figurative and Indirect Language. En H. L. Colston y A. N. Katz (Eds.), *Figurative language comprehension: Social and cultural influences* (pp. 99–130). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Crespo, N., Benítez, R. y Cáceres, P. (2007). La comprensión de las ironías orales. *Estudios filológicos*, (42), 79-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S00717132007000100005>
- Creusere, A. (1999). Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and evidence from research with children. *Developmental Review*, 19(2), 213-262.
- Dancey, C. y Reidy, J. (2017). *Statistics without Maths for Psychology*. (7th Ed.) Pearson Education Limited.
- Deamer, F. (2013). *An investigation into the processes and mechanisms underlying the comprehension of metaphor and hyperbole* [Doctoral dissertation, UCL (University College London)]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1420534/>
- Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., y Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*, 67(6), 3071-3085. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1983.tb00550.x>
- Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H., y Winner, E. (1984). Words speak louder than actions: understanding deliberately false remarks. *Child Development*, 55(4), 1527. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.2307/1130022>
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., McGovern, A., Qualter, A., y 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>

- Di Paola, S., Domaneschi, F., y Pouscoulous, N. (2020). Metaphorical developing minds: The role of multiple factors in the development of metaphor comprehension. *Journal of Pragmatics*, 156, 235-251. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.08.008>
- Escandell, M. Victoria. (1996). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- Falkum, I. L., y Köder, F. (2020). The acquisition of figurative meanings. *Journal of Pragmatics*, 164, 18-24. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.04.007>
- Ferreira, C., Alegria, R., y Rocha, J. (2021). Metaphor and irony comprehension in typically developing school children: a pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), 13-21. <https://doi.org/10.5209/rlog.64669>
- Frank, K., Baron-Cohen, S., y Ganzel, L. (2015). Sex differences in the neural basis of false-belief and pragmatic language comprehension. *NeuroImage*, 105, 300-311.
- Filippova, E., y 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., y Astington, J. (2010). Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony. *Child Development*, 81(3), 913-928. [www.jstor.org/stable/40599142](http://www.jstor.org/stable/40599142)
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language and understanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol*, 15, 5-27. <https://doi.org/10.1080/10926488.2000.9678862>
- Gibbs, R. y Colston, H. (Eds.) (2007) *Irony in language and thought: A cognitive science reader*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ginocchio, M. (2013). *El discurso irónico en el programa radial juvenil limeño Caídos del catre*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/156>
- Giora, R. (1995). On irony and negation. *Discourse processes*, 19(2), 239-264. <https://doi.org/10.1080/01638539509544916>
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8(3), 1983-206. <https://doi.org/10.1515/cogl.1997.8.3.183>

- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, (pp. 41–50). Academic Press.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge.
- Hamdan, J.M., Smadi, A.M. (2021). Comprehension of idioms by Jordanian Arabic-speaking children. *Journal of Psycholinguist Research*, 50(5), 985–1008. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09773-4>
- Hancock, T., Dunham, J., y Purdy, K. (2000). Children's comprehension of critical and complimentary forms of verbal irony. *Journal of Cognition and Development*, 1(2), 227–248. <https://doi.org/10.1207/S15327647JCD010204>
- Happé, G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119.
- Harris, M., y 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](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3603_1)
- Ivanko, L., Pexman, M., y Olineck, M. (2004). How sarcastic are you? Individual differences and verbal irony. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(3), 244-271. <https://doi.org/10.1177/0261927X04266809>
- Jaworska-Pasterska, D. (2015). Boys will be boys, and what of girls? On gender tendencies in teenage irony comprehension, poster presented at 45th Poznań Linguistic Meeting, 17-19 September 2015.
- Kałowski, P. y Malanowski, ł. (2018). Verbal irony research: The role of speaker-addressee gender and stimulus modality. *Ezik i Literatura*, 1-2, 130-142.
- Loukusa, S. y Leinonen, E. (2008). Development of comprehension of ironic utterances in 3-to-9-year-old Finnish-speaking children. *Psychology of Language and Communication*, 12(1), 55-69. <https://doi.org/10.2478/v10057-008-0003-0>
- Luarsabishvili, V. (2019). La ironía: sobre la evolución histórica de la noción. *Estudios de lengua y literatura españolas*, 37, 185-198. <https://dx.doi.org/10.5209/DICE.65000>
- Massaro, D., Valle, A., Marchetti, A. (2013). Irony and second-order false belief in children: What changes when mothers rather than siblings speak? *European Journal of Developmental psychology*, 10(3), 301-317. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.672272>

- Nakassis, C., y Snedeker, J. (2002). Beyond sarcasm. Intonation and context as relational cues in children's recognition of irony. En Greenhill, A., Hughs, M., Littlefield, H., H. Walsh, H. (Eds.), *Proceedings of the twenty-sixth Boston University conference on language development* (pp. 429-440). Cascadilla Press.
- Nippold, M. (1998). *Later Language Development. The School Age and Adolescent years*. Austin.
- Nilsen, E., Glenwright, M. y Huyder, V. (2011) Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374-409. <https://doi.org/10.1080/15248372.2010.544693>
- Perner, J. y Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that...": Attribution of second-order false beliefs by 5-to-10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)
- Pexman, P., Glenwright, M., Krol, A y James, T. (2005). An acquired taste: Children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*, 40(3), 259-288. [https://doi.org/10.1207/s15326950dp4003\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326950dp4003_5)
- Pexman, P., y Glenwright, M. (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*, 20(2), 178-196. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.06.001>
- Pexman, P., Whalen, J., y Green, J. (2010). Understanding verbal irony: clues from interpretation of direct and indirect ironic remarks. *Discourse processes*, 47(3), 237 - 261. <https://doi.org/10.1080/01638530902959901>
- Premack, D. y Woodruff., G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ramos, T. (2012) Léxico utilizado en conversaciones irónicas. *Sociedad de Estudios Léxicos*, 54(54), 195-215. <https://doi.org/10.46744/bapl.201202.006>
- Recchia, H., Howe, N., Ross, H. y Alexander, S. (2010). Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 255-274 <https://doi.org/10.1348/026151008X401903>
- Rothermich, K., Caivano, O., Knoll, L., Talwar, V. (2020). Do they really mean it? *Language and Speech*, 63(4), 689-712. <https://doi.org/10.1177/0023830919878742>



- Searle, J. (1979). *Expression and meaning*. Cambridge University Press.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1981). Irony and the use–mention distinction. En P. Cole (Ed.), *Radical Pragmatics*, (pp. 295–318), Academic Press.
- Sperber, D., y Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. (2.<sup>a</sup> ed.) Blackwell.
- Szücs, M., y Babarczy, A. (2017). 8. The role of Theory of Mind, grammatical competence and metapragmatic awareness in irony comprehension. En *Pragmatics at its interfaces* (pp. 129-148). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501505089-008>
- Sundaray, S., Marinis, T., y Bose, A. (2018). Comprehending non-literal language: effects of aging and bilingualism. *Frontiers in psychology*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02230>
- Utsumi, A. (2000). Verbal irony as implicit display of ironic environment: Distinguishing ironic utterances from nonirony. *Journal of Pragmatics*, 32(12), 1777–1806. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00116-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00116-2)
- Wilson, D. y Sperber, D. (1992). On verbal irony. *Lingua*, 87 (1), 53–76.
- Wilson, D. y Sperber, D. (2012). Explaining irony. En *Meaning and relevance* (pp. 123-145). Cambridge University Press.
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Winner, E., Levy, J., Kaplan, J. y Rosenblatt, E. (1988). Children's understanding of nonliteral language. *The journal of Aesthetic Education*, 22(1), 51-63. <https://doi.org/10.2307/3332964>
- Winner, E., y Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 257–270. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00875.x>



## Anexos

### Anexo 1: Guion de la prueba A

#### ▪ *Calentamiento*

S: Hola, soy Solange, y quiero jugar algo súper divertido. Quisiera que tú me ayudes, ¿quieres jugar conmigo? Si en algún momento, quieres descansar o ya no quieres jugar, me dices y listo, ¿está bien? Veremos unas historias y, luego, ayudaremos a uno de los personajes respondiendo algunas preguntas, ¿de acuerdo?

**Ej-IA** (Al aparecer la diapositiva de la historia, se hace clic en el ícono del audio de la historia)

Teresa le ha pedido a su mamá ir a jugar al parque; a lo que su mamá le responde: *Está lloviendo.*



S: (Se mantiene la imagen en la pantalla, mientras se le pregunta al niño) ¿Qué crees que quiso decir la MAMÁ DE TERESA cuando le dijo: *ESTÁ LLOVIENDO?*

- A) Que no podrá salir a jugar.
- B) Que vaya con su papá.
- C) Que hay lluvia afuera de casa.

S: Listo, gracias. Ahora, escucharemos lo siguiente.

(Si logra determinar el sentido adecuado del enunciado, se pasa a la segunda parte del calentamiento (Ej-IB). En caso de que el niño no logre identificar el sentido adecuado, se repite el ejercicio con el ejemplo II. Si en una segunda oportunidad, la respuesta es incorrecta, se le agradece y ya no se pasa a la prueba).

**Ej-IIA** (Al aparecer la diapositiva de la historia, se hace clic en el ícono del audio de la historia)

Mariano le pregunta a su mamá si ya puede jugar videojuegos, a lo que su mamá le responde:  
*En tu cuaderno de matemáticas aún hay ejercicios por resolver*



S: (Se mantiene la imagen en la pantalla, mientras se le pregunta al niño) ¿Qué crees que quiso decir la MAMÁ DE MARIANO cuando dijo: *EN TU CUADERNO DE MATEMÁTICAS AÚN HAY EJERCICIOS POR RESOLVER?*

A) Que tiene pendiente desarrollar los problemas matemáticos de su cuaderno.

**B) Que no podrá jugar videojuegos porque le falta terminar su tarea.**

C) Que podrá jugar sus videojuegos favoritos.

S: Listo, gracias. Ahora, escucharemos lo siguiente.

**Ej-III A** (Se coloca el audio de la historia Ej-III A; simultáneamente se le enseña la diapositiva de la historia)

Jennifer abre la refrigeradora y se da cuenta que aún queda una porción de helado. A lo que le pregunta a su papá si puede comer helado. Su papá le responde: *Tu hermana aún no ha comido helado.*



S: ¿Qué crees que quiso decir el PAPÁ DE JENNIFER cuando dijo: *TU HERMANA AÚN NO HA COMIDO HELADO?*

- A) Que es el helado favorito de la hermana de Jennifer.
- B) Que Jennifer no puede comer helado.**
- C) Que la hermana de Jennifer no ha comido aún helado.

**Ej-IB** (Al aparecer la diapositiva de la historia, se hace clic en el ícono del audio de la historia)

Carlos se levantó tarde y perdió la movilidad, por lo que, cuando llegó al colegio, la puerta ya estaba cerrada. La profesora en la puerta lo saluda y le dice: *¡Qué temprano has llegado hoy!*



S: (Se mantiene la imagen en la pantalla, mientras se le pregunta al niño) ¿Crees que LA PROFESORA realmente piensa que CARLOS HA LLEGADO TEMPRANO o lo dice solo de broma?

S: ¿Qué crees que quiso decir LA PROFESORA cuando le dijo a Carlos: *¡QUÉ TEMPRANO HAS LLEGADO HOY!*?

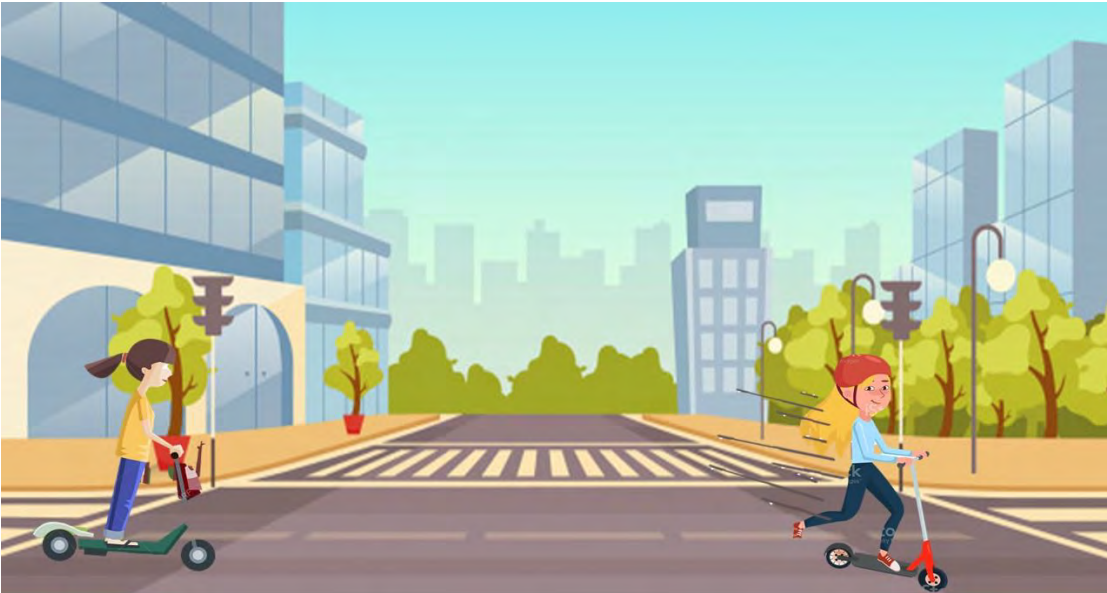
- A) Que **había llegado muy tarde.**
- B) Que había llegado muy temprano.
- C) Que había llegado a la hora correcta.

S: Listo, gracias. (Si responde bien, se puede pasar a la prueba. En caso hubiese algún tipo de dificultad de comprensión de la dinámica, se puede pasar al Ej-IIB).



**Ej-IIB** (Al aparecer la diapositiva de la historia, se hace clic en el ícono del audio de la historia)

Es un día soleado. Ericka y Paloma están manejando sus scooters eléctricos. Paloma tiene un poco de miedo y va con poca velocidad, por lo que Ericka le dice: *¡No vayas tan rápido que puedes atropellar a alguien!*



S: ¿Crees que ERICKA realmente piensa que PALOMA NO DEBE IR TAN RÁPIDO PORQUE PUEDE ATROPELLAR A ALGUIEN o lo dice solo de broma?

S: ¿Qué crees que quiso decir ERICKA cuando dijo: *¡NO VAYAS TAN RÁPIDO QUE PUEDES ATROPELLAR A ALGUIEN!?*

A) Que el *scooter* de Paloma era el más rápido de todos los modelos.

**B) Que iba muy lento.**

C) Que disminuya la velocidad para no atropellar a alguien.

**Ej-III B** (Se coloca el audio de la historia Ej-III B; simultáneamente se le enseña la diapositiva de la historia)

Pablo ha recibido un polo nuevo de regalo. Se lo prueba y le pregunta a su hermano si le queda bien. A lo que su hermano le dice: *¡Qué exacto te queda ese polo!*



S: ¿Crees que el HERMANO DE PABLO realmente piensa que A PABLO LE QUEDA EXACTO ESE POLO o lo dice solo de broma?

S: ¿Qué crees que quiso decir el HERMANO DE PABLO cuando dijo: *¡QUÉ EXACTO TE QUEDA ESE POLO!?*

- A) Que el color del polo estaba de moda.
- B) Que ese polo era la talla exacta para Pablo.
- C) Que a Pablo no le queda el polo.**

▪ *Prueba*

I.

Jesús llega a casa hambriento. Su papá le sirve toda la comida y, al cabo de unos minutos, el plato está vacío porque Jesús se ha comido todo. Su papá le dice: “¿Estás sin apetito?”



(i) ¿Crees que EL PAPÁ DE JESÚS realmente piensa que JESÚS ESTÁ SIN APETITO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir EL PAPÁ DE JESÚS cuando le dijo: “ESTÁS SIN APETITO”?

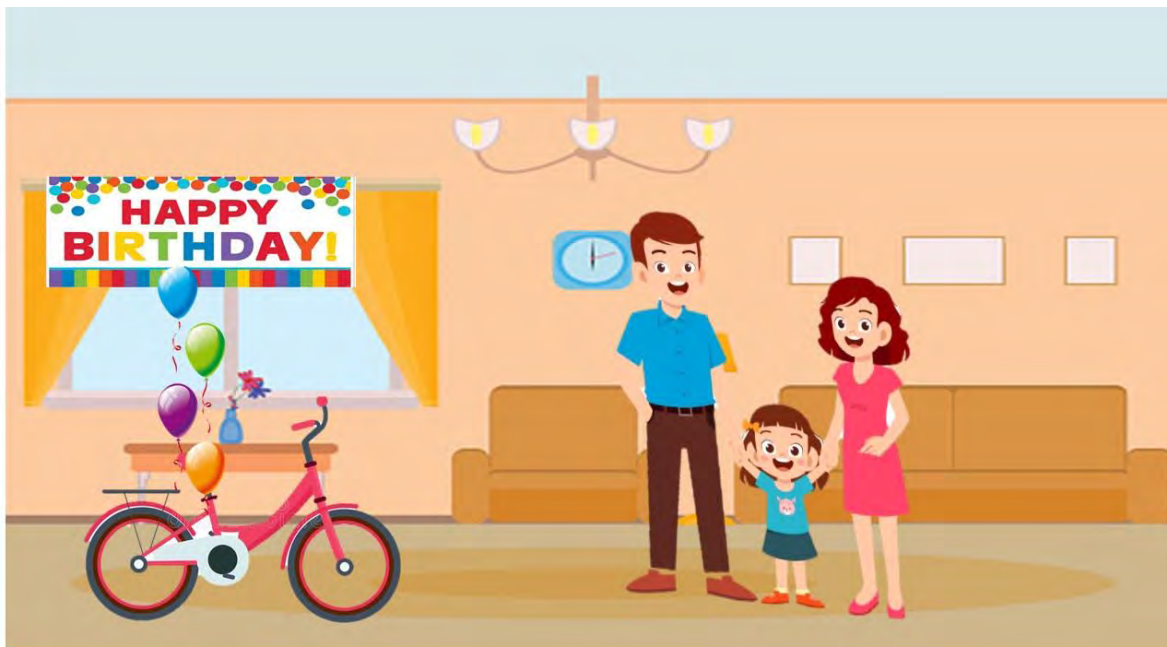
A) **Que estaba muy hambriento.**

B) Le estaba preguntado si no tenía hambre.

C) Que ese era su plato favorito.

II.

Carmen ha pedido tener una bicicleta como regalo de cumpleaños. Los papás de Carmen se la han comprado. Al verla, Carmen les agradece y les dice: “¡Es el mejor regalo que he recibido en toda mi vida!”.



(i) ¿Crees que CARMEN realmente piensa que ES EL MEJOR REGALO QUE HA RECIBIDO EN TODA SU VIDA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir CARMEN cuando le dijo: “¡ES EL MEJOR REGALO QUE HE RECIBIDO EN TODA MI VIDA!”?

A) Que la bicicleta no es un buen regalo de cumpleaños.

B) Que nunca había recibido un regalo por cumpleaños.

**C) Que le ha gustado mucho el regalo de la bicicleta.**



III.

Rafael llega en el último lugar en la carrera de ciclistas. Al verlo, su entrenador le dice: “Fuiste el ciclista más rápido de toda la competencia.”.



(i) ¿Crees que el ENTRENADOR DE RAFAEL realmente piensa que RAFAEL FUE EL CICLISTA MÁS RÁPIDO DE TODA LA COMPETENCIA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir EL ENTRENADOR a RAFAEL cuando le dijo: “FUISTE EL CICLISTA MÁS RÁPIDO DE TODA LA COMPETENCIA”?

A) Que ha sido el ciclista más veloz de toda la carrera.

**B) Que manejó muy lento en la competencia.**

C) Que superó el récord de velocidad de la competencia pasada.

#### IV

Nunca antes Marta se ha reído tanto con una película. Al salir del cine, les dice a sus papás: “Esa película ha sido la más graciosa que he visto”



(i) ¿Crees que MARTA realmente piensa que ESA PELÍCULA HA SIDO LA MÁS GRACIOSA QUE HA VISTO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir MARTA cuando dijo: “ESA PELÍCULA HA SIDO LA MÁS GRACIOSA QUE HE VISTO”?

A) Que esa película es su favorita.

**B) Que antes no había visto una película tan graciosa como esa.**

C) Que quiere ver esa película otra vez.

V.

Belén está terminando de hacer sus tareas con la luz apagada. Entra su mamá y le dice: “¡Qué iluminado que está tu cuarto!”.



(i) ¿Crees que LA MAMÁ DE BELÉN realmente piensa que EL CUARTO ESTÁ ILUMINADO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir LA MAMÁ DE BELÉN cuando mencionó: “¡QUÉ ILUMINADO QUE ESTÁ TU CUARTO!”?

A) Que le gustaba cómo estaba su cuarto.

B) Que todas las luces de su cuarto estaban encendidas.

**C) Que su cuarto estaba muy oscuro.**

VI.

A Ana no le gusta el Parque de las Leyendas. Es sábado y su mamá le dice que irán de paseo al Parque de Las Leyendas. A lo que Ana le dice a su hermanito: “¡Iremos de paseo al mejor lugar de todo Lima!”.



(i) ¿Crees que ANA realmente piensa que IRÁN DE PASEO AL MEJOR LUGAR DE TODO LIMA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir ANA cuando le dijo a su hermanito: “¡IREMOS DE PASEO AL MEJOR LUGAR DE TODO LIMA!”?

A) Que el Parque de Las Leyendas es el lugar ideal de Lima para pasear.

**B) Que el Parque de Las Leyendas es el peor lugar para ir de paseo.**

C) Que se puede ir al Parque de Las Leyendas incluso el domingo.



## VII.

Es domingo. Claudia quiere salir a caminar con su mamá. Sale de su casa y observa el día gris, las calles mojadas, truenos; por lo que le dice a su mamá: “¡Qué espectacular día para salir a caminar!”.



(i) ¿Crees que CLAUDIA realmente piensa que ES UN DÍA ESPECTACULAR PARA SALIR A CAMINAR o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir CLAUDIA cuando dijo: “¡QUÉ ESPECTACULAR DÍA PARA SALIR A CAMINAR!”?

A) Que extrañaba salir a caminar.

B) Que era el día ideal para salir a caminar.

**C) Que no era un buen día para salir a caminar.**

## VIII.

Josemaría ha pedido un dinosaurio por Navidad. Después de recorrer varias tiendas con su papá en busca del juguete, entran a la última tienda y logran distinguir el juguete querido en el estante. Al acercarse para pedirlo, una persona lo coge segundos antes de ellos y se lo lleva. A lo que su papá le dice a Josemaría: “¿siempre tienes tanta suerte?”.



(i) ¿Crees que EL PAPÁ DE JOSEMARÍA realmente piensa que JOSEMARÍA SIEMPRE TIENE TANTA SUERTE o lo dijo así solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir EL PAPÁ DE JOSEMARÍA cuando le dijo: “SIEMPRE TIENES TANTA SUERTE”?

- A) Que Josemaría era un niño afortunado al elegir ese juguete.
- B) No estaba seguro si podían conseguir el juguete en otra tienda.
- C) **Que Josemaría tenía mala suerte.**

IX.

A Santiago le gusta mucho los libros de Harry Potter. Juan Carlos ha ido a visitar a Santiago. Al saludarlo, le entrega el libro *Harry Potter y la cámara secreta*, a lo que Juan Carlos le agradece y dice: “Es uno de mis favoritos”.



(i) ¿Crees que JUAN CARLOS realmente piensa que ES UNO DE SUS FAVORITOS o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir JUAN CARLOS cuando dijo: “ES UNO DE MIS FAVORITOS”?

A) Que era el mejor regalo que había recibido.

B) Que luego se lo prestaría para que Santiago también lo lea.

C) **Que ese libro es uno de sus preferidos.**



X.

Julio está preocupado porque no logra encontrar su pelota en todo su cuarto, todos sus juguetes están tirados por el piso. Marcos quiere ayudar a Julio, abre la puerta de su cuarto y le dice: “¡Eres la persona más ordenada que he conocido en toda mi vida!”.



(i) ¿Crees que MARCOS realmente piensa que Julio ES LA PERSONA MÁS ORDENADA QUE HA CONOCIDO EN TODA SU VIDA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir MARCOS cuando le dijo a JULIO: “¡ERES LA PERSONA MÁS ORDENADA QUE HE CONOCIDO EN TODA MI VIDA!”?

A) Que es una persona muy desordenada.

B) Que de todas las personas que conoce, él es el más ordenado.

C) Que es una persona que se olvida dónde deja sus cosas.



## XI

Es una tarde de verano. Tomás y Lourdes irán de compras. Lourdes está esperando a Tomás. Viste un jean y un polo manga corta. Aparece Tomás, él lleva una casaca, chalina, guantes y gorro. A lo que Lourdes le dice: “¿seguro no tienes frío?”.



(i) ¿Crees que LOURDES realmente piensa que TOMÁS SEGURO NO TIENE FRÍO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir LOURDES cuando le dijo a Tomás: “SEGURO NO TIENES FRÍO?”

A) Que Tomás está muy abrigado.

B) Quiere saber dónde compró su ropa.

C) Le pregunta a Tomás si no tiene frío.

## XII

Es hora de almuerzo. A Luciana no le gusta la sopa. Su mamá le ha servido ya su plato; Luciana toma una cucharada y dice: “¡Qué rico que comeré hoy!”



- (i) ¿Crees que LUCIANA realmente piensa que COMERÁ RICO o lo dice solo de broma?
- (ii) ¿Qué crees que quiso decir LUCIANA cuando dijo: “¡QUÉ RICO QUE COMERÉ HOY!”?
- A) Que hace tiempo que no come ese plato.
- B) Que comerá algo que no le gusta.**
- C) Que comerá un plato que le gusta.

### XIII

Es una tarde de invierno. Guadalupe abre su puerta y ve el cielo gris, una lluvia intensa y escucha el soplo del viento. A lo que le dice a Julián: “¡Es el día más soleado en toda mi vida!”



(i) ¿Crees que GUADALUPE realmente piensa que ES EL DÍA MÁS SOLEADO EN TODA SU VIDA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir GUADALUPE cuando le dijo: “ES EL DÍA MÁS SOLEADO EN TODA MI VIDA”?

A) **Que era un día muy nublado y frío.**

B) Que había mucho sol ese día.

C) Que era el día ideal para ir a jugar.

#### XIV

Las calles están mojadas por la intensa llovizna de la noche. Manuel está en el parque paseando en su patineta. De pronto, se resbala y cae justo en un charco de agua. Al llegar a su casa, su mamá le dice: “¡Qué sucia que está tu ropa!”.



(i) ¿Crees que LA MAMÁ DE MANUEL realmente piensa que LA ROPA DE MANUEL ESTÁ SUCIA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir la MAMÁ DE MANUEL cuando dijo: “¡QUÉ SUCIA QUE ESTÁ TU ROPA!”?

- A) Que la ropa que llevaba puesta le quedaba bien.
- B) Que toda su ropa estaba embarrada y manchada.**
- C) Que su ropa había perdido sus colores originales.



XV.

Matías está llevando varios objetos en sus manos, pero tropieza y se le caen todos al piso. Mientras intenta ubicar y recoger todas las cosas, llega Fernando, mira a Matías en el piso y se queda de pie sin moverse. A lo que Matías le dice: “¿siempre sueles ser tan buena gente?”.



(i) ¿Crees que MATÍAS realmente piensa que FERNANDO SIEMPRE SUELE SER TAN BUENA GENTE o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir MATÍAS cuando le dijo a Fernando: “SIEMPRE SUELES SER TAN BUENA GENTE?”

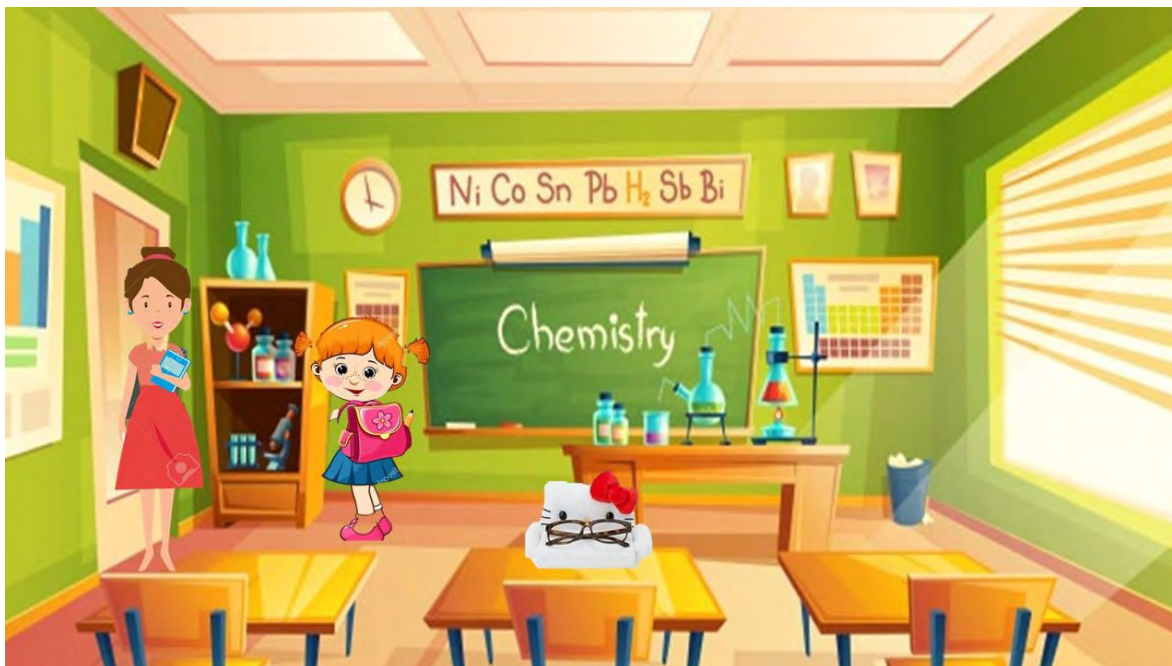
A) Que le alegraba su visita repentina.

**B) Que debería ayudarlo en vez de estar mirándolo.**

C) Quería saber si es que siempre suele ayudar a todos.

## XVI.

Ha tocado el timbre del colegio. Luisa ha guardado todas sus cosas en su mochila y está en la puerta del aula esperando para poder salir. La profesora observa un estuche de lentes encima de la carpeta de Luisa. A lo que le dice a Luisa: “¿No te olvidas de algo?”.



(i) ¿Crees que LA PROFESORA realmente piensa que LUISA NO SE OLVIDA DE ALGO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir LA PROFESORA cuando dijo: guardaste todas tus cosas “NO TE OLVIDAS DE ALGO”?

A) **Le preguntaba si no se estaba olvidando de nada.**

B) Quería saber si ya había ordenado todo.

C) Le estaba advirtiéndole que tenía que dejar todo en su sitio.

## XVII

Lucas le ha pedido a su hermano Ángel que le ayude a contar el dinero ahorrado en su chanchito. Al abrirlo, solo caen 5 monedas de 0.10 céntimos. A lo que Ángel le dice: “¡Tú sí que eres un millonario!”.



(i) ¿Crees que ÁNGEL realmente piensa que LUCAS SÍ QUE ES UN MILLONARIO o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir ÁNGEL cuando dijo: “¡TÚ SÍ QUE ERES UN MILLONARIO!”?

A) Que había elegido un bonito modelo de chanchito.

B) Que tiene mucho dinero.

C) **Que el dinero que tenía Lucas ahorrado era muy poco.**

## XVIII

Pedro sabe tocar muy bien la guitarra y le gusta siempre enseñar a quien no sabe. Llega a su casa y observa cómo su hermana Lily está intentando tocar una de sus canciones favoritas, pero se escucha muy desafinada. A lo que Pedro le dice a Lily: “¿Necesitas ayuda?”



(i) ¿Crees que PEDRO realmente piensa que LILY NECESITA AYUDA o lo dice solo de broma?

(ii) ¿Qué crees que quiso decir PEDRO cuando dijo: “NECESITAS AYUDA”?

A) Quería saber si le gustaba esa canción.

B) No estaba seguro de que quiera ser una guitarrista profesional.

C) **Le ofrecía ayudarla para tocar bien la guitarra.**



## **Anexo 2: Consentimiento informado**

### **PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y así solicitarle su consentimiento de participación de su niño, niña o apoderado. El título del proyecto de investigación es *¿Irónico yo? Comprensión de la ironía en niños limeños castellanohablantes*, el cual es elaborado por la investigadora Solange Osorio Lescano, para la tesis de maestría de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Se le pide que lea con atención las características que se describe a continuación, con el fin de que pueda conocer la naturaleza del estudio y en qué consistiría la participación de su hijo/a en dicha investigación

El presente estudio tiene como objetivo estudiar cómo los niños limeños castellanohablantes comprenden enunciados irónicos. La participación en esta investigación durará alrededor de 20 minutos y es completamente voluntaria. La sesión será grabada con audio y video para el registro de las respuestas; por lo que el acceso a ellas solo lo tendrá la investigadora y su asesora. La presentación de los resultados no requerirá develar los nombres de los participantes, así, todas las respuestas serán codificadas y todo se trabajará bajo dichos códigos.

#### **¿Cómo será la investigación?**

El estudio se llevará a cabo por la plataforma *Zoom*. De forma individual, al niño se le contará historias cortas, acompañada de una lámina referida al cuento. Inmediatamente después, se le hará dos preguntas referidas al texto. Ninguna respuesta será considerada buena o mala. Al concluir toda la investigación, se le invitará a su hijo/a una sesión virtual lúdica como agradecimiento por su participación junto con todo el grupo de participantes.

Es importante señalar que la investigación no implica mayor riesgo que el mismo relacionado a las actividades ordinarias. Igualmente, si su hijo/a no desea participar o quisiera retirarse a la mitad, se le respetará su decisión.

**¿Cuáles son los beneficios?**

No existe beneficio directo para su hijo/a ni para usted por la participación en el estudio. Pero importa resaltar que será de gran ayuda en aras a conocer más acerca de la comprensión de ironías en niños, lo cual repercutiría en otras investigaciones a futuro relacionadas con el desarrollo de la comprensión de significados no literales de niños limeños.

Cualquier duda o consulta puede hacerla a Solange Osorio Lescano. Su número es 992634443 o escribir al correo electrónico [solange.osorio@pucp.edu.pe](mailto:solange.osorio@pucp.edu.pe)

Nos gustaría que su hijo/a participe en esta investigación. Si está de acuerdo y quiere darnos el consentimiento de participación, sírvase firmar y completar los siguientes datos:

Yo he leído el presente documento y autorizo la participación voluntaria en la presente investigación de mi hijo/a o apoderado cuyo nombre es \_\_\_\_\_ (nombre del niño/a).

NOMBRE DEL PADRE O APODERADO: .....

\_\_\_\_\_

FIRMA DEL PADRE O APODERADO

### **Anexo 3: Asentimiento informado**

Hola, mi nombre es Solange Osorio, estoy haciendo una tarea de la universidad. Escucharemos unos cuentos y te pediré que me ayudes a responder algunas preguntas. A tus papás ya les he comentado un poco más y están de acuerdo con tu participación, si tú lo deseas. Es libre. No será tan largo. Si en algún momento ya no quieres seguir, solo debes decirme y listo.

Entonces, ¿quisieras participar?

¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes?

Perfecto. Gracias. Comencemos.



#### Anexo 4: Cuestionario de datos complementarios del participante

1. Nombre de su hijo/a \_\_\_\_\_
2. Fecha de nacimiento de su hijo/a \_\_\_\_\_
3. Distrito de residencia actual de su hijo/a \_\_\_\_\_
4. ¿Le gusta a su hijo/a hacer deporte?  
 Sí  
 No
5. ¿Su hijo/a hizo la etapa preschool en alguna institución educativa (nido, jardín, kínder, etc.)?  
 Sí  
 No
6. (De ser el caso) ¿Desde qué edad su hijo/a acudió a una institución educativa preschool (nido, jardín, kínder, etc.)? \_\_\_\_\_
7. ¿Su hijo/a tiene diagnóstico de problema de aprendizaje? De ser el caso, ¿cuál?  
\_\_\_\_\_
8. ¿Su hijo/a toca algún instrumento musical?  
 Sí  
 No
9. ¿Su hijo/a tiene diagnóstico de problema de lenguaje? De ser el caso, ¿cuál?  
\_\_\_\_\_
10. Nivel educativo del padre  
 Primaria  
 Secundaria  
 Técnico  
 Universitario incompleto  
 Universitario completo
11. Nivel educativo de la madre  
 Primaria  
 Secundaria  
 Técnico  
 Universitario incompleto

Universitario completo

12. ¿Quién es el cuidador principal de su hijo/a? ¿Con quién pasa más horas durante el día?

Mamá

Papá

Niñera

Otro \_\_\_\_\_

