

La recepción de la ironía en el aula. Reflexiones con maestros en formación*

DIEGO ARIAS CORTÉS**

LUISA FERNANDA CIRO SOLÓRZANO***

MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA****

Recepción: 20 de agosto de 2022

Aprobación: 30 de noviembre de 2022

Forma de citar este artículo: Arias, D. Ciro, L & Caro M. (2022). La recepción de la ironía en el aula.

Reflexiones con maestros en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), e14898

 <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14898>

* Artículo de investigación derivado del proyecto “La recepción de la ironía verbal en el aula de clase. Análisis de las reflexiones de maestros en formación y en ejercicio sobre su experiencia previa como estudiantes” (código 1041 de Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío). Investigación desarrollada por el grupo Discurso oral en el Quindío: de la academia a la cotidianidad (DOQAC) y financiada por la Universidad del Quindío (2021-2022).

** Máster Universitario en Estudios Hispánicos, Universidad de Cádiz. Profesor del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad del Quindío. dariasc@uniquindio.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-1822-1680>

*** Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. Profesora de la Escuela Normal Superior del Quindío. lfciros@uqvirtual.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-0564-1769>

**** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. Profesor del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y de la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. macaro@uniquindio.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-8940-2799>

Resumen

Este artículo examina los más significativos resultados de la investigación “La recepción de la ironía verbal en el aula de clase. Análisis de las reflexiones de maestros en formación y en ejercicio sobre su experiencia previa como estudiantes”. Desde un interés histórico-hermenéutico, analiza 74 encuestas y 32 entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y egresados de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío que han participado en asignaturas relacionadas con el humor y la ironía, como parte de un ejercicio de memoria que potencie su práctica pedagógica. Este artículo aborda dos frentes de análisis: 1) la percepción de la ironía durante el proceso escolar; 2) el valor formativo de la ironía. De ellos se confirma lo que estudios anteriores indican sobre conciencia metapragmática y se detecta una favorable percepción de la ironía, como preparadora-reparadora de los entornos de aula y como aliada para el desarrollo cognitivo.

Palabras clave: docentes, ironía verbal, estudiantes, ambiente de la clase.

The Reception of the Irony in the Classroom.

Abstract: This article examines the most significant results of the research “The reception of verbal irony in the classroom. Analysis of the reflections of trainee and practicing teachers on their previous experience as students.” From a historical-hermeneutical interest, it analyzes 74 surveys and 32 semi-structured interviews addressed to students and graduates of the bachelor’s degree in Literature and Spanish Language of the Universidad del Quindío who have participated in subjects related to humor and irony, as part of an exercise memory that enhances their pedagogical practice. This article addresses two fronts of analysis: 1) the perception of irony during the school process; 2) the formative value of irony. From them, what previous studies indicate about metapragmatic awareness is confirmed and a favorable perception of irony is detected, as a preparatory-reparative of classroom environments and as an ally for cognitive development.

Keywords: teachers, verbal irony, students, class environment.

La réception de l'ironie en classe. Réflexions avec les enseignants en formation

Résumé: Cet article examine les résultats les plus significatifs de la recherche « La réception de l'ironie verbale en classe. Analyse des réflexions d'enseignants en formation et en pratique sur leur expérience antérieure en tant qu'étudiants ». À partir d'un intérêt historique et herméneutique, il analyse 74 enquêtes et 32 entretiens semi-structurés adressés aux étudiants et diplômés de la Licence en littérature et langue espagnole de l'Université du Département du Quindío qui ont participé à des sujets liés à l'humour et à l'ironie, dans le cadre d'un exercice de mnémotechnie qui améliore leur pratique pédagogique. Cet article aborde deux volets d'analyse : 1) la perception de l'ironie au cours du processus scolaire et 2) la valeur formative de l'ironie. A partir de ceux-ci, on confirme ce que les études antérieures indiquent sur la conscience méta pragmatique et on y aperçoit une perception favorable de l'ironie, en tant que préparatrice-réparatrice des environnements de classe et en tant qu'allié[UdW1] pour le développement cognitif.

Mots-clés : enseignants, ironie verbale, élèves, environnement de classe

A recepção da ironia na sala de aula. Reflexões com professores em formação

Resumo

Este artigo examina os resultados mais significativos da pesquisa “A recepção da ironia verbal na sala de aula. Análise das reflexões de professores em formação e em prática sobre sua experiência anterior como alunos. A partir de um interesse histórico-hermenêutico, analisa 74 pesquisas e 32 entrevistas semiestruturadas dirigidas a alunos e graduados do Bacharelado em Letras e Língua Espanhola da Universidade do Quindío que participaram de disciplinas relacionadas ao humor e à ironia, como parte de um exercício de memória, o que potencializa sua prática pedagógica. Este artigo aborda duas frentes de análise: 1) a percepção da ironia durante o processo escolar; 2) o valor formativo da ironia. A partir deles, confirma-se o que estudos anteriores indicam sobre a consciência metapragmática e detecta-se uma percepção favorável da ironia, como preparador-reparador de ambientes de sala de aula e como aliado para o desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: professores, ironia verbal, alunos, ambiente de sala de aula.

Introducción

Es un hecho que las fronteras de los estudios sobre la ironía verbal se han corrido más allá de lo esperado, gracias a trabajos como los de Booth (1986), Ballart (1994), Schoentjes (2003), Rodríguez-Rosique (2009), Yus-Ramos (2009), Ruiz-Gurillo (2012), Huang *et al.* (2015), entre otros. Asimismo, aunque en menor medida, el estudio de la ironía en ámbitos educativos empieza a ganar terreno, como lo permiten concluir los estudios de Torrealba (2004), Piatti (2009), Gómez (2013), Pinzón *et al.* (2019) y Caro *et al.* (2020). En este sentido, destacamos los aportes de Torres-Hernández (2012), quien define la ironía para propósitos pedagógicos como “una nueva forma comunicativa en las aulas de clase, la más pertinente para la época”, en virtud de su “libre posibilidad de construcción y deconstrucción en una relación más formativa que informativa, atendiendo las diferencias más que los universales, y la palabra viva que reconoce al ser humano como sujeto de libre albedrío y voluntad plena” (p. 471). Como prolongación de tales promisorios hallazgos, Arias *et al.* (2021) proponen tres claves pedagógico-didácticas que pueden enmarcar el *ethos* del profesor irónico en términos de “la conciencia de la polisemia en los juegos irónicos; la empatía y la confianza como condiciones *sine qua non* para la ironía; y el ataque hacia las circunstancias, pero nunca hacia las esencias” (p. 361).

No obstante, debido a la complejidad que reviste el análisis de un fenómeno tan dialógico, polifónico y carnavalizante en el aula, es claro que aún queda mucho por recorrer, y más aún alrededor de las posibles repercusiones de la ironía en el universo del alumno. Como meta intermedia, antes de llegar hasta la exploración directa e inmediata en poblaciones estudiantiles de educación básica primaria y secundaria, hemos sopesado un terreno de transición que ofrece valiosas posibilidades de discusión: el de las nuevas generaciones de docentes, aquellos jóvenes universitarios que aún recuerdan de modo cercano su experiencia escolar previa y que pueden interpretarla desde las claves de la fundamentación académica que vienen recibiendo. Aquí reside, entonces, el propósito del presente artículo que sintetiza los hallazgos de la investigación “La recepción de la ironía verbal en el aula de clases: análisis de las reflexiones de maestros en formación sobre su experiencia previa como estudiantes”. Se trata de estudiar la recepción de la ironía verbal en el aula de clase desde las memorias de estudiantes de una Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana – algunos como docentes en formación y otros ya como docentes en ejercicio – que han cursado espacios académicos en los que hemos caldeado el tema: *Comprensión de textos argumentativos irónicos* (2016-2, 2018-2, 2019-1, 2019-2) y *Retórica de los textos humorísticos* (2020-1, 2020-2, 2021-1, 2021-1 y 2022-1). Buscamos saber, en consecuencia, apoyados por la mirada en retrospectiva de quienes pueden mirar el fenómeno desde el proceso de su formación académica, cuál fue la resonancia de las funciones de la ironía, y si, a las de evaluación, ataque verbal y diversión (Alba-Juez, 2002), se pueden sumar otras más. De ahí que nos detengamos inicialmente en interrogantes relacionados con los efectos perlocutivos de la ironía (¿cómo la reciben?, ¿cómo la entienden?, ¿cómo la asumen?, ¿qué recuerdos generan en ellos?, ¿frustración, rabia, decepción?, ¿alegría, gratitud, satisfacción?), para luego

concentramos en la discusión de dos categorías que de allí emergen: 1) la percepción de la ironía durante el proceso escolar; 2) el valor formativo de la ironía. A esto se dedican las páginas que siguen.

Metodología

En consonancia con los propósitos, las teorías de base y los contextos por los que se mueve este trabajo, el diseño metodológico es de corte histórico-hermenéutico. En este punto es importante mencionar que asumimos la *hermeneusis* como la lectura del mundo en correspondencia con el lector y todos los saberes que trae consigo. Aquí, los verbos que gravitan alrededor de la comprensión y que guardan relación con la elección metodológica para este trabajo resultan esenciales: contemplar, descifrar, conjeturar, aclarar, inferir, extrapolar, elucidar, interpretar... Estos contribuyen, en distintos niveles, a responder la megapregunta sobre el *cómo funciona un fenómeno* (en este caso, la recepción de la ironía). En ese sentido, una investigación de este corte se puede dirigir en múltiples direcciones (las memorias de un estudiante, los modos de aprender, las maneras de comunicar de un maestro, las creencias y representaciones sociales de un grupo, etc.) que podrían compendiarse en las que Habermas considera como las tres clases de manifestaciones de la vida: “las expresiones lingüísticas, las acciones y las expresiones de las vivencias” (1990, p. 171). Desde estas premisas, reconocemos que, a pesar de la sistematización y presentación de diversos datos porcentuales, este diseño trasciende la mirada cuantitativa y responde a un interés más cualitativo, centrado en la comprensión del fenómeno, desde su complejidad lingüística y social.

Así las cosas, concebimos la hermenéutica –desde la perspectiva de Martínez-Miguélez (2004)– como una actitud que atraviesa la investigación de principio a fin, impulsada por un interés eminentemente comprensivo, esta vez al servicio de lo que ocurre en el aula. De acuerdo con esta elección metodológica, los instrumentos para conseguir los análisis propuestos son la encuesta y la entrevista semiestructurada, asumidos para esta investigación según las siguientes consideraciones:

- Asumimos la encuesta como un instrumento que “formula un conjunto sistemático de preguntas escritas que están relacionadas con hipótesis de trabajo y, por ende, con las variables e indicadores de investigación” (Ñaupas et al., 2014, p. 211). En nuestro caso, se realizó a través de Google Forms y se dirigió a 74 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío que han participado de los espacios académicos *Comprensión de textos argumentativos irónicos* (2016-2, 2018-2, 2019-1, 2019-2) y *Retórica de los textos humorísticos* (2020-1, 2020-2 y 2021-1, 2021-2 y 2022-1). Este criterio de selección de la muestra se aplica debido a la necesidad de que los estudiantes participantes conocieran los conceptos y mecanismos básicos de la ironía verbal. De esta manera, obviábamos el peligro de confusiones conceptuales y asegurábamos cierto conjunto de reflexiones

compartidas en torno al fenómeno central de indagación. Por esto, fueron contactados los egresados de dichas electivas, pues la preparación teórica y el análisis de los casos realizados en esos espacios académicos funcionaban, de algún modo, como garantes de una evaluación más confiable de las situaciones que expusimos en los instrumentos y, a su vez, de sus propias memorias.

- Empleamos la entrevista semiestructurada como instrumento que, a pesar del diseño previo, se rige por la pauta de que “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández et al., 2006, p. 597); dicha entrevista semiestructurada se adelantó con una muestra representativa de quienes respondieron la encuesta (en este caso, 32 personas, lo que equivale al 43 %); por la emergencia sanitaria mundial a causa del COVID-19, las entrevistas semiestructuradas se adelantaron a través de la plataforma Google Meet. En el diseño y la aplicación de este instrumento, las preguntas versaron sobre los siguientes aspectos: la concepción del entrevistado sobre ironía verbal; su experiencia como estudiante y su interacción con docentes irónicos que le hubieran marcado su recuerdo; casos de ironía que hubiera recibido o presenciado, y reconstrucción del contexto en el que se verificaron; los efectos perlocutivos (positivos o negativos) que suscitaron tales ironías en particular; las reflexiones a partir de dicha experiencia, a la luz de los estudios de licenciatura y, en concreto, desde los espacios académicos que se han ocupado del problema¹.

La dinámica de este diseño contempla, en consecuencia, un entramado de cuatro momentos estrechamente ligados al objetivo general ya citado: 1) el contacto con los estudiantes y egresados que participaron de los espacios académicos en cuestión, la firma de los consentimientos informados, la validación de los instrumentos, la realización de la encuesta y la definición de la muestra representativa para las entrevistas semiestructuradas; 2) el levantamiento de las entrevistas semiestructuradas; 3) el análisis del corpus; 4) la socialización de los resultados entre la comunidad docente y estudiantil en general.

Resultados

Abordaremos dos categorías destacadas que emergieron tras el análisis de los datos arrojados por la encuesta y la entrevista semiestructurada.

1 A las asignaturas electivas específicas de *Comprensión de textos argumentativos irónicos y Retórica de los textos humorísticos*, se suman, en el plan de estudios de la Licenciatura, espacios académicos de curso obligatorio como *Enfoque pragmático, Lingüística Textual y Análisis del Discurso*, los cuales tocan irrecusablemente estos temas de la ironía verbal.

La percepción de la ironía durante el proceso escolar por parte de los estudiantes

Esta categoría de análisis deviene de: ¿en qué nivel percibió mayor ironía de parte de sus profesores? Este interrogante revisa en retrospectiva la experiencia de los estudiantes en el marco de la interacción irónica con sus docentes durante las edades escolares. Así las cosas, en la tarea de dar respuesta a la primera pregunta fue posible rastrear las siguientes categorías de respuestas:

Tabla 1. Nivel en que percibieron mayor ironía de parte de sus profesores

Nivel	Porcentaje
Preescolar (5 años o menos)	0 %
Primaria (6-10 años)	3.3 %
Secundaria (11-17 años)	40 %
Universidad (17 años en adelante)	16 %
Universidad y secundaria (desde los 11 años y de forma continua hasta el presente)	30 %
Ha percibido la ironía durante todo su proceso escolar	10 %

Los estudiantes entrevistados, al ser indagados por la percepción de la ironía en los diferentes niveles académicos, dan cuenta de sentir mayor presencia de este fenómeno en los ciclos de secundaria (40 %) y en el proceso de formación universitaria (16 %). Sin embargo, emergen aquí dos hallazgos integradores; por un lado, informantes que no ponderan uno de los niveles sobre los otros: estudiantes que han percibido la ironía durante todo su proceso escolar (10 %); y por otro lado, un grupo más preciso que integra la percepción de ironía desde la secundaria hasta su presente universitario (30 %). Al margen, acotamos el hecho de que, con menor frecuencia, solo algunos estudiantes afirman que esta percepción irónica inició desde primaria (3.3 %) y ninguno de los entrevistados sugiere la posibilidad de percepción irónica solo en etapa preescolar (0 %).

Estos hallazgos pueden contrastarse con lo que expresa la literatura al respecto. La comprensión de la ironía va ligada a la *capacidad* del receptor para identificar elementos lingüísticos, extralingüísticos y paralingüísticos (Crespo et al., 2007); dicha capacidad se afianza desde la expresión oral y es considerada como una adquisición tardía del lenguaje (después de los 6 años). Parece unánime el consenso de que la comprensión de la ironía se ve influenciada por el desarrollo de la *conciencia metapragmática*, que se alcanza con la adquisición y el uso progresivo de la lengua materna desde la niñez hasta la adultez. No en vano, para Ruiz-Gurillo, la metáfora, la ironía y el humor forman parte de un abanico importante de habilidades metapragmáticas, en las que “interviene tanto el desarrollo del lenguaje como el manejo de diversos aspectos cognitivos” (2019, p. 184), para lo cual se apoya en la definición que Verschueren aporta de metapragmática como “the systematic study of

the metalevel where indicators of reflexive awarenesss are to be found in the actual choice-making that constitutes language” (1999, p. 188).

Desde todos estos referentes, la conciencia metapragmática ocupa un lugar preferente en nuestras consideraciones. Para su definición, acudimos a dos perspectivas: en primer lugar, la relación entre el contexto y el mensaje lingüístico o, en palabras de Silva *et al.*, “una habilidad que supone un proceso activo en el que el sujeto no sólo es capaz de evaluar las relaciones dentro del sistema lingüístico, sino también aquellas que se establecen entre el sistema y el contexto o situación” (2019, p. 21); y en segundo lugar, el control de la comprensión y la producción lingüística, es decir, la conciencia de la lengua como sistema. Asimismo, Crespo y Alfaro (2010) reúnen las voces fundacionales de Gombert (1992) y Karmiloff-Smith (1994) para identificar las tres fases en las que se da el proceso de construcción metapragmático. Al respecto, postulan una fase inicial de *adquisición* de la lengua, en la cual los niños interactúan para aprender su lengua materna, proceso dado desde la *centralidad* o la incapacidad de revisar más de un aspecto en el proceso de comunicación; en este orden de ideas, el lenguaje cumple una función comunicativa básica, con un nivel de comprensión literal; en palabras de Crespo y Alfaro, “el niño aprende pares unifuncionales, en los que una forma lingüística corresponde a un determinado contexto” (2010, p. 232). Luego, el niño comprende que existe diversidad de usos y formas para un solo contexto; esta comprensión, llamada fase *epipragmática*, lo lleva a reorganizar, automática e inconscientemente, su capital lingüístico para interactuar desde la *multifuncionalidad*, ante lo cual su habilidad comunicativa se muestra más flexible, adaptativa y funcional. No obstante, esta fase, que evidencia mayor pertinencia y apropiación, no significa aún conciencia de sus acciones y habilidades. Finalmente, el niño llega al uso funcional y consciente de la lengua, no de manera homogénea ni espontánea, sino como resultado de un proceso gradual y evolutivo; esta última fase es la ya mencionada *conciencia metapragmática*. En el mismo trabajo (Crespo & Alfaro, 2010), los autores calculan la aparición de la conciencia metapragmática y concluyen que, a medida que aumenta la edad, se elevan las respuestas conscientes (metapragmáticas) y disminuyen las automáticas (epipragmáticas), lo que corresponde a la aparición de las habilidades pragmáticas necesarias para la comprensión de fenómenos como la ironía (entre los 6 y 13 años).

Como complemento a lo descrito anteriormente, Silva *et al.* (2019) extienden el panorama del desarrollo metapragmático con su trabajo con adolescentes entre los 12 y 15 años en el marco del uso y la comprensión de la ironía. Los autores reconocen que “la interpretación de las funciones que desempeña la ironía verbal es de adquisición muy tardía (adolescencia) pues requiere de habilidades correspondientes a la reflexión metalingüística del área de la pragmática, es decir, de la metapragmática” (2019, p. 24).

De regreso a nuestra reflexión, para realizar el contraste entre lo dicho por los estudiantes entrevistados y lo demostrado por las investigaciones consultadas, clasificaremos los resultados rastreados por grupos de edad correspondientes a los

ciclos educativos respectivos. De todos modos, conviene recordar que esta no es una escala rígida; las habilidades evidenciadas no son exclusivas de cada grupo edad; de hecho, se pueden encontrar habilidades epipragmáticas y metapragmáticas en el mismo individuo, pues una fase no es prerrequisito de la otra; estas son habilidades de transición que aumentan o disminuyen según la edad, y su aparición va desplazando al individuo, paulatinamente, de una fase a otra. De esa manera, iluminamos los datos arrojados por los instrumentos, a la luz de lo dicho por los autores en la siguiente tabla de resultados. Allí se advierte una correspondencia directa que comentaremos más adelante en la sección de discusión de resultados.

Tabla 2. Coincidencias de los hallazgos con las voces teóricas

Fase y edad	Fase de adquisición (5 años o menos)	Fase epipragmática (6 a 10 años)	Fase de consolidación de la conciencia metapragmática (11 a 17 años)
Consideración desde la teoría	<p>“La edad es un factor claramente influyente en la comprensión pragmática de los niños” (Verde-Ruiz, 2015, p. 312). El trabajo con niños entre 3 y 4 años arrojó, según la autora, una alta tasa de respuestas erróneas y dispersas ante la interpretación de enunciados irónicos simples (fase de adquisición).</p>	<p>“La edad en la que se desarrolla más visiblemente la capacidad para detectar las ironías se sitúa entre los 5 y los 7 años, y a partir de los 9 años estos enunciados son procesados sin grandes dificultades” (fase epipragmática) (Verde-Ruiz, 2015, p. 314). “Sólo a partir de la edad de 8 años parece presentarse un aumento considerable en el grado de comprensión de enunciados irónicos con respecto a las edades previas” (Crespo et al., 2007, p. 85).</p>	<p>“En particular, se observa un progreso muy importante a partir de los 12 años” (Crespo et al., 2007, p. 86). “Los participantes de 15 años lograron reconocer todas las funciones con excepción de la matizadora. Adicionalmente, lograron dar respuestas que hacen referencia a reglas pragmáticas del lenguaje (Conciencia metapragmatica)” (Silva et al., 2019, p. 26).</p>

El valor formativo de la ironía: la propuesta de los estudiantes para el uso y la función de la ironía en las aulas

El segundo grupo de resultados emerge del punto de vista de los futuros maestros en cuanto a la función formativa de la ironía; en otras palabras, la ironía configura entornos saludables de interacción y aporta cognitivamente a quienes están viviendo procesos de escolarización. Estos hallazgos se nutren de la evidencia proveniente de las encuestas y de las entrevistas semiestructuradas ya referidas. Y aunque nos decantamos por una mirada clara sobre este fenómeno, no dejamos de considerar ciertos datos tendientes a colorear puntos de vista discrepantes. De ahí que la exposición del hecho irónico nos lleve a mostrar algunos matices que gradualmente fluctúan entre interpretaciones positivas y negativas (Alba-Juez, 2002; Torres-Hernández, 2012). Para ello, partiremos de la siguiente tabla general de resultados en cuanto a las sensaciones que los informantes refieren ante la presencia de ironías posibles en un aula, desde su memoria como estudiantes.

Tabla 3. Sensaciones de los informantes ante enunciados irónicos

Enunciado irónico	Sensaciones como estudiante				
	Enojo/ decepción	Vergüenza/ frustración	Indiferencia/ apatía	Burla/ ridículo	Alegría/ complicidad
“Buenas noches, se le pegaron las cobijas”		27 %	5.4 %	16.2 %	51.4 %
“Pobrecito, yo me imagino que estaba muy cansado de trabajar para mantener la familia y por eso no hizo la tarea, no se preocupe”	24.3 %	31.1 %	13.5 %	20.3 %	10.8 %
“Ya que está hablando tanto, me imagino que sabe mucho, pues venga y nos da la clase”	5.4 %	37.8 %	8.1 %	35.1 %	13.5 %

“Siga poniendo cuidado”	6.8 %	36.5 %	17.6 %	23 %	16.2 %
“¿Lo dejó el bus?”	1.4 %	18.9 %	24.3 %	10.8 %	44.6 %
“Trabaja más una pala empuñada”	13.5 %	20.3 %	12.2 %	28.4 %	25.7 %
“¿Le traigo cafecito?”		23 %	10.8 %	21.6 %	44.6 %

Nos interesa, con base en estas evidencias, resaltar algunos datos y desplegar algunas generalizaciones susceptibles de integrarse, quizá como conclusiones, a las demás contribuciones que emergen en esta investigación. De 74 encuestas aplicadas a maestros en formación, en la pregunta número 4 (¿Cómo recuerda esas interacciones mediadas por la ironía?) se obtuvo por respuesta que el 64.2 % de los participantes recuerdan las interacciones mediadas por la ironía de forma positiva. Posteriormente, quienes afirmaban usar ironías en el aula o podrían usarlas (81.1 % de los entrevistados) valoraron 8 muestras de ironías en diferentes contextos en una escala que contemplaba binomios como enojado-decepcionado, avergonzado-frustrado, indiferente-apático, burlado-ridiculizado y alegre-cómplice. De esos ejemplos, destacamos la buena recepción que tuvo la ironía “Buenas noches, ¿se le pegaron las cobijas?”, utilizada por el docente cuando un estudiante llega tarde a clase (pregunta 6). En este caso, el 51.4 % se identificó con sentirse alegre y cómplice ante tal enunciado. Hubo otros ejemplos con buena aceptación como el de “¿Lo dejó el bus?” (pregunta 10), que se correspondió con la diada alegre-cómplice en un 44.6 %; de similar modo, “¿Le traigo cafecito?”, ironía usada por el docente cuando el estudiante está hablando en clase (pregunta 12), obtuvo un 44.6 % en relación con esta categoría de alegre-cómplice. En estas tres situaciones impera una percepción positiva del hecho irónico, dada la relación con alegría y complicidad que inspiran tales expresiones.

En los demás casos, las valoraciones tuvieron comportamientos oscilantes. La pregunta 8 propone: “Ya que está hablando tanto, me imagino que sabe mucho, pues venga y nos da la clase”, ironía que dirige el profesor ante situaciones disruptivas de indisciplina. El 37.8 % de la población encuestada dice sentirse avergonzada y frustrada ante esta forma de interpelación. La pregunta 9 plantea un contexto en el que alguien falla en una respuesta y es abordado con la ironía “Siga poniendo cuidado”; allí el 36.5 % se siente avergonzado y frustrado en tal circunstancia. En ambos ítems resaltamos, como lo indican estos porcentajes, una percepción negativa; sin embargo, no es un hecho menor la indiferencia y apatía que estas ironías provocan: 35.1 % para la pregunta 8 y 23 % para la 9. En las otras, la percepción de los entrevistados sobre las ironías se distribuye de manera más equilibrada en la escala de valoración.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, las preguntas 3 y 5 capturan nuestra atención. El interrogante 3 dice: “Desde el recuerdo que tiene de su experiencia como estudiante, ¿considera que los efectos de las ironías que recibió en el aula fueron positivos o negativos? ¿Por qué?”. Un porcentaje significativo de los entrevistados, el 64 % de los estudiantes, tiende a mostrar los efectos positivos de las ironías; verbigracia, la informante 2 considera que la ironía en el aula puede ser positiva, y para ratificar esta afirmación relata una anécdota con un profesor de matemáticas que ambientaba sus clases y sus jornadas evaluativas con ironía; esto, según ella, generaba un ambiente más afable para la presentación de los exámenes, reducía los nervios y bajaba los niveles de estrés previos a la evaluación. Considera que la ironía suaviza la comunicación y la prefiere ante los eufemismos o los comentarios directos; se refiere a sí misma como “mimada” y reconoce que la ironía dinamiza positivamente su interacción con los docentes, aunque aclara que esto depende del profesor y la confianza previa, en lo que claramente coincide con Huang *et al.* (2015) y en los hallazgos de la investigación anterior de Arias *et al.* (2021). En síntesis, la ironía es positiva para esta persona, porque genera un ambiente de aula afable, porque suaviza la comunicación y dinamiza la interacción con los docentes.

Otras respuestas arrojadas durante las entrevistas del grupo de estudiantes con experiencias positivas (64 % de la muestra) indican que la ironía “ayuda a regular el comportamiento” (informante 1), “genera empatía” (informante 4), “ayuda a entrar en confianza” (informante 6), “es un refuerzo positivo, una forma de crear conexión con los estudiantes” (informante 8) y “acorta la distancia entre roles” (informante 10); para el informante 11, genera complicidad, y para el 12 es una forma de corregir el comportamiento, específicamente cuando se recurre a ironías que se dirigen a una colectividad y no a un sujeto en particular. El informante 13 ve en la ironía un dispositivo para transformar el imaginario del profesor estricto; 15 y 18 coinciden en que la ironía es un dispositivo reflexivo útil para el desarrollo del pensamiento crítico. Para 16 es “correctiva o formativa”; para 19 “crea un ambiente de complicidad”; para 23, “las ironías permiten no atacar a los estudiantes”; y 24 señala que la ironía es un dispositivo para no tomar las cosas como personales.

A pesar de estas buenas impresiones sobre la recepción de la ironía, las respuestas también nos muestran cómo hay quienes gozan de una percepción ambivalente de este fenómeno (6 % de los estudiantes). Así, el informante 1 destaca la existencia de ironías crueles que afectaron su personalidad durante su formación y, a la vez, reconoce que hubo ironías memorables que ayudaron a regular su comportamiento, porque era muy indisciplinado. El informante 6 declara que cuando estaba en el bachillerato la ironía lo silenciaba, pero en la universidad entendió que la ironía contribuía a que se sintiera más cómodo y le ayudó a entrar en confianza con los demás, pues era muy tímido. El informante 9 deja en claro que la ironía es positiva, aunque luego observa que puede ser un instrumento de ataque cuando los docentes la usan en el “marco de conversaciones y contextos sensibles”. El informante 13 vio en la ironía un dispositivo para transformar el imaginario del profesor estricto y

también la identificó como un instrumento de ataque cuando se ironiza la condición sexual de alguien.

Ahora bien, el 30 % de los estudiantes calificó como negativa su experiencia con la ironía. Este grupo le endilga diferentes efectos negativos a la ironía: en uno de los casos se presentó un bloqueo mental, a causa de las ironías de un profesor que le hacía pensar que no tenía lo suficiente para formarse como docente (informante 7); otro informante, el 5, consideró que la ironía era un instrumento para atacar y demostrar que el docente era más listo que el estudiante. La percepción negativa de la ironía implica, por ejemplo, reforzar la baja autoestima de alguien, como en el caso del informante 14, quien manifiesta que por ser tímido era confrontado por una docente con un enunciado que, más que irónico, resultaba claramente ofensivo: “Hable como un hombre, no como una niña”; en este caso, nos encontramos, una vez más, frente a ese *continuum* ironía-sarcasmo-ofensa que documentábamos en Arias *et al.* (2021) y Caro (2021), y que lleva a la confusión entre la intención de provocar y la de zaherir. Por el mismo cauce, el informante 17 llegó a sentirse como “la burla de la clase”; de ahí que no viera en la ironía un instrumento constructivo ni formativo: solo negativo. De igual suerte, la informante 22 manifiesta que, en primaria, las ironías la hicieron sentir violentada, burlada y ridiculizada.

Ahora revisamos las respuestas a la pregunta número 5: “Si llega al aula como profesor (o si ya lo es), ¿ironizaría? ¿Cree que la ironía tiene un valor pedagógico-didáctico?” Todas las respuestas contienen algún elemento orientado al valor pedagógico-didáctico de la ironía. Unas discurren sobre la ironía como dispositivo para mejorar los ambientes de aula; o sea, la reflexión pedagógica de los futuros docentes establece que el ejercicio docente requiere de ambientes apropiados, y que es el lenguaje, con sus ironías, una posibilidad de lograr tales entornos. En esta línea encontramos varias manifestaciones, como lo advierte el sujeto 6 al afirmar: “La ironía es una herramienta pedagógica y didáctica propicia para crear ambientes amenos para el aprendizaje”; el informante 9 declara que “es una herramienta para promover ambientes de confianza con los estudiantes”; el 21 sostiene que la ironía “le permitiría crear ambientes de confianza entre el docente y los estudiantes”, y casi de manera semejante, 23 y 24 consideran que “es una forma de acercarse a los estudiantes” y “genera confianza y comodidad con los estudiantes”. Finalmente, el 22 agrega: “Es una herramienta para ‘ponerle picante a la clase’”. Otras respuestas transitan por las sendas del valor correctivo de la ironía: “Usaría la ironía como herramienta para disciplinar comportamientos (...) la ironía tiene un efecto perlocutivo de vergüenza e intimidación y puede ser efectiva para regular la disciplina en el aula” (1); “Tomaría la ironía como herramienta de corrección y formación. Antes de hacer uso de la ironía como medio para disciplinar, se debe conocer al estudiante para no herirlo en el proceso” (14); “Es una herramienta que aporta a la formación y corrección disciplinaria” (16).

Tras estas aproximaciones de los encuestados a la ironía para caldear ambientes de aula, aparecen otras réplicas que se detienen en aspectos del saber:

en los beneficios cognitivos que puede traer la ironía en el aprendizaje. Veamos. El hablante 3 considera que la ironía aporta al pensamiento crítico, a formarse una perspectiva múltiple, a darle más levedad a la vida a través del lenguaje. La informante 4 ve en la ironía una clave para comprender la polifonía y la polisemia de las palabras. El 6 la asocia con el disfrute y el despertar emocional, también como un medio para ayudar a la memoria (o un detonante de la memoria). El 8 sentencia que la ironía permite mejorar la competencia pragmática del estudiante para que se adapte a diferentes contextos. De nuevo, la ironía figura como recurso para la memoria, dada la relación que esta tiene con la emoción y el aprendizaje (12); puede promover la comprensión e interpretación del lenguaje cotidiano (13); mueve y conmueve al estudiantado al tiempo que fomenta el pensamiento reflexivo (15); y para el informante 19, la ironía “facilita la comprensión en el aula, ayuda a digerir mejor ciertos temas y conversaciones”.

Discusión

Esbozaremos algunas consideraciones acerca de los dos grupos de resultados presentados anteriormente.

En primer lugar, en cuanto al contraste de la experiencia de los participantes con lo dicho por la literatura sobre la edad aproximada en la que aparece la comprensión y el uso de la ironía, en este trabajo no podríamos asumir una postura definitiva sobre la edad de aparición de la comprensión y el uso de este fenómeno, porque ello supondría un proyecto de otras características; sin embargo, nos ocupamos de compartir las ideas de autores que han ahondado en el tema (Crespo et al., 2007; Crespo, 2009; Crespo & Alfaro, 2010; Verde-Ruiz, 2015; Silva et al., 2019) y desde allí resaltamos que:

- Ninguno de los informantes identificó el nivel de preescolar como aquel en que sintieran mayor ironía por parte de sus profesores en el aula. Esta afirmación concuerda con lo dicho por Verde-Ruiz (2015), pues esta edad corresponde a la fase de *adquisición* en la cual el niño se relaciona desde principios comunicativos unifuncionales que lo limitan para comprender los diversos elementos del mensaje y del contexto; es decir, aún no alcanzaría la *capacidad* de percibir a cabalidad la multimodalidad de la ironía. Con esto nos referimos al hecho de que, en esta etapa de adquisición, resulta difícil captar el entramado complejo de los *marcadores multimodales de la ironía y el sarcasmo* descritos por Attardo *et al.* (2003), pues no solo se trata del enunciado verbal, también es la voz, el tono, los gestos, la cinésica y la proxémica que conspiran para configurar el sentido global.
- Ahora bien, en el grupo de los 6 a los 10 años, en el cual ubicamos el ciclo de primaria, el 3.3 % de los estudiantes afirmó haber percibido mayor ironía por parte de sus profesores en esta edad. De este grupo es posible decir que el bajo nivel de estudiantes identificados se corresponde con

la edad transicional que representa este punto del desarrollo. Si bien Crespo *et al.* (2007) nos dicen que entre los 6 y los 13 años aparecen ya evidencias de la conciencia metapragmática, esta es una edad caracterizada, en gran medida, por la fase *epipragmática*, en la cual pudo haber percepción y comprensión, pero aún en niveles incipientes. Según la evidencia investigativa (Crespo *et al.*, 2007), a partir de los 8 años la habilidad de percepción y comprensión irónica se agudiza, pero la incapacidad de justificar o razonar sobre el enunciado hace aún inmadura la capacidad de comprensión (Verde-Ruiz, 2015); esta se constituye en una posible razón (inconsciente para ellos) del porqué los estudiantes no se identificaron con este ciclo.

Por último, encontramos el grupo de los 11 años en adelante, en el cual podemos agrupar a los estudiantes que se identificaron con la secundaria (40 %), la universidad (16 %) y los que enunciaron a manera de ciclo integrado a la secundaria y la universidad (30 %) como la etapa en la que sintieron mayor ironía por parte de sus profesores. Estos tres grupos suman el 86 % de los entrevistados, datos que al ser revisados a la luz de las investigaciones cobran sentido desde la consolidación de la conciencia metapragmática como aliada para la comprensión de la ironía.

En efecto, para Silva *et al.* (2019), a los 15 años los adolescentes ya reconocen la ironía, reflexionan sobre su uso y la asumen como recurso retórico y humorístico. Desde esta mirada, un amplio porcentaje de los estudiantes entrevistados (86 %), al identificarse con estos ciclos, refuerza con base en su experiencia lo dicho por los investigadores. Además, vale la pena mencionar que hubo un 10 % de los estudiantes que no se identificó con algún grupo de edad en especial, sino que afirmó haber percibido la ironía durante todo el proceso escolar; este segmento de la población no entra en contradicción con lo afirmado por el porcentaje mayoritario; en todo caso, valdría la pena ahondar en sus experiencias para futuras reflexiones. Al cierre de esta primera categoría podemos decir que existe una relación entre la aparición de la conciencia metapragmática y la percepción de la ironía en los ciclos escolares. Al preguntarles a jóvenes universitarios por el ciclo aproximado en el que percibieron ironía por parte de sus profesores, sus respuestas coinciden con la evidencia investigativa sobre la aparición de la *capacidad* para la comprensión de la ironía, relacionada directamente con el uso funcional y consciente de la lengua como sistema. En palabras concisas: los estudiantes recuerdan percibir la ironía desde las edades que, según los autores, aparece la conciencia metapragmática.

De la segunda categoría es importante retomar que la interacción con la ironía es recordada principalmente como positiva (64 % de los estudiantes); por tanto, la mayoría considera que la usaría en sus aulas. 3 ironías tuvieron buena aceptación, pues se correlacionaron en buen grado con el binomio alegre-cómplice; curiosamente, fueron elaboradas con *metáforas cotidianas* (Lakoff, 2007) y formuladas como interrogantes simples. Luego, en dos ejemplos, sobresalen los sentimientos de vergüenza y frustración, matizados con indiferencia y apatía. Ambas

ironías, 8² y 9³, no se caracterizan por jugar con el lenguaje; más bien, casi de forma directa abordan al estudiante con una especie de orden, al tiempo que sacan a flote algún aspecto negativo: quizá, en 8, que el estudiante sabe poco; en 9, que no es bueno prestando atención o que no se concentra en clase. En 7⁴, 11⁵ y 13⁶, las ironías tienen la fisonomía de acto de habla *asertivo* (Searle, 1994) que afirma una realidad poco favorable de los interpelados; a pesar de ello, las interpretaciones no tienden a resaltar solo aspectos negativos, ya que los datos evidencian mayor diversidad en las percepciones de los informantes. A propósito de la pregunta 3 de la entrevista⁷, hay tres posibles respuestas. La primera de ellas que aboga por una visión positiva de la ironía (64 %) y que da lugar a los siguientes efectos, genera ambientes afables en el aula, crea empatía y complicidad entre los actores del aula; es un dispositivo reflexivo que desarrolla el pensamiento crítico, un instrumento que evita el ataque a estudiantes y aporta en el sentido de no tomarse las cosas de manera personal. La segunda respuesta revela una ponderación tanto positiva como negativa, aunque los casos son pocos (6 %). Un tercer grupo se queda solo con contestaciones negativas (30 %): las ironías bloquean mentalmente, menosprecian al estudiante, refuerzan la baja autoestima, los convierten en objeto de burla y ridiculización, los violenta. Con respecto a la pregunta 5⁸, se desprenden tres tipos de respuesta: (1) la ironía como estrategia para mejorar los ambientes de aula (33 %); (2) el valor correctivo de la ironía (15 %) y (3) su funcionalidad como dispositivo cognitivo (52 %). De acuerdo con los porcentajes, la opción (3) tuvo más partidarios; esto pondera, entre los entrevistados, a la ironía como un medio para estimular el pensamiento crítico, como ellos mismos lo mencionan en descripciones anteriores.

Tras esta síntesis de las evidencias, creemos que las estadísticas tienden a subrayar un valor positivo de la ironía, y que lo negativo deja abierta la posibilidad de un nuevo estudio, que permita explorar las marcas precisas que van de la ironía a la ofensa. En consecuencia, concluimos que la ironía para los informantes que expresaron una experiencia positiva, tiene una función formativa constituida por dos sentidos; por un lado, la reflexión pedagógica de los maestros en formación conduce a que este fenómeno pragmatolingüístico se perciba como un preparador-reparador de los entornos de aula para el aprendizaje, puesto que se parte de la suposición de que estos podrían mejorar con su uso. Algo que se logra gracias a varias de sus características: (1) su valía correctiva y su capacidad de disciplinar sin atacar; (2)

2 Ironía 8: "Ya que está hablando tanto, me imagino que sabe mucho, pues venga y nos da la clase".

3 Ironía 9: "Siga poniendo cuidado".

4 Ironía 7: "Pobrecito, yo me imagino que estaba muy cansado de trabajar para mantener la familia y por eso no hizo la tarea, no se preocupe".

5 Ironía 11: "Trabaja más una pala empenada".

6 Ironía 13: "El sentido común, en definitiva, es el menos común de todos los sentidos".

7 Pregunta 3: Desde el recuerdo que tiene de su experiencia como estudiante, ¿considera que los efectos de las ironías que recibió en el aula fueron positivos o negativos? ¿Por qué?

8 Pregunta 5: "Si llega al aula como profesor (o si ya lo es), ¿ironizaría?"

la empatía y complicidad que puede crear en la relación estudiante-docente; (3) su posibilidad de atenuar tanto los hechos como el mismo lenguaje; (4) el poder que tiene de transformar el imaginario del docente estricto.

El otro sentido agrega a la ironía una faceta de mecanismo cognitivo, dado que su uso adecuado requiere la activación de *funciones ejecutivas* (Rojas-Barahona, 2017) como la *atención*, el *control inhibitorio*, *planificación*, *flexibilidad cognitiva* y los diferentes tipos de *memoria*: semántica, episódica, de trabajo (García, 2018). La puesta en marcha de estos procesos mentales determina que el individuo pueda vincularse de manera activa a la trama social del aula, a través de *juegos del lenguaje* (Wittgenstein, 1988) como la ironía, en los que afloran, según los informantes, la reflexión, el pensamiento crítico, la perspectiva múltiple, la interpretación de la polifonía y la polisemia, entre otros.

Conclusiones

Al final de este texto, que proviene del ejercicio de memoria con estudiantes universitarios de una licenciatura, quienes ya asumen el rol docente en sus prácticas formativas y cuentan con elementos teóricos para revisar sus experiencias con las ironías que recibieron en etapas escolares anteriores, podemos resaltar dos conclusiones:

En primer lugar, son evidentes los niveles de memoria que los participantes retienen sobre la ironía a partir de su ciclo de educación básica secundaria (aproximadamente de los 11 años en adelante), lo que coincide con los estudios sobre conciencia metapragmática (Crespo et al., 2007; Crespo, 2009; Crespo & Alfaro, 2010; Verde-Ruiz, 2015; Silva et al., 2019). Esta relación entre la aparición de la conciencia metapragmática y la percepción de la ironía en los ciclos escolares abre el panorama a nuevos estudios en los que se profundice, en clave didáctica, acerca de los efectos y resonancias de la ironía en ciclos educativos de educación preescolar y básica primaria, en los cuales los desarrollos apenas despierten o crucen la fase epipragmática; del mismo modo, este hallazgo estimula la puesta en marcha de nuevas investigaciones que identifiquen y describan las funciones de la ironía del profesor en estudiantes con plena conciencia metapragmática, lo que puede aportar luces al análisis de los límites entre los efectos positivos y negativos: entre la recepción alegre/cómplice y la del enojo/decepción.

En segundo lugar, en términos generales, emerge del estudio una favorable percepción de la ironía, lo que da pie a una posible función formativa en dos sentidos; el primero, en función de las posibilidades que ofrece la ironía como preparadora-reparadora de los entornos de aula; y el segundo, de acuerdo con su valor cognitivo, lo que daría paso a la reflexión, el pensamiento crítico, la perspectiva múltiple y la interpretación de la polifonía y la polisemia. Desde estas dos vertientes las prospectivas se avizoran promisorias, en diálogo cercano con investigaciones anteriores como las de Torres-Hernández (2012) y Huang *et al.* (2015); sin embargo, todavía quedan muchos interrogantes por despejar a través de trabajos que exploren estas huellas de

la ironía en estudiantes que aún la están procesando inmersos en su propio desarrollo y sin el beneficio de la formación específica, al igual que la distancia cognitiva y emocional que favorece un ejercicio de memoria como el que aquí adelantamos con docentes en formación y en ejercicio. Sin duda, este trabajo es todavía un puente a otro que, como lo anunciábamos desde el comienzo de este texto, debe dar el salto al encuentro directo con el estudiante que experimenta, cara a cara, la ironía de sus profesores. Esa investigación cerraría el circuito entre la ironía que el docente produce (Arias et al., 2021), la ironía que el nuevo profesor recuerda (lo que hemos intentado esbozar aquí) y la ironía que recibe de frente el estudiante en su aula (nuestro proyecto futuro).

Referencias

- Alba-Juez, L. (2002). *Análisis de las funciones y estrategias del discurso irónico*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3383/1/T21310.pdf>
- Arias, D., Gutiérrez, J. & Caro, M. (2021). La ironía del profesor de bachillerato: funciones y efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa. La ironía del profesor de bachillerato: funciones y efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa. *Lenguaje*, 49(2), 338-364. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.11003>.
- Attardo, S., Eisterhold, J., Hay, J. & Poggi, I. (2003). Multimodal Markers of Irony and Sarcasm. *Humor: International Journal of Humor Research*, 16(2), 243-260.
- Ballart, P. (1994). *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Quaderns Crema.
- Booth, W. (1986). *Retórica de la ironía*. Taurus.
- Caro, M. (2021). Del humor/ironía a la ofensa en el aula: algunos factores detonantes. *Enunciación*, 26(2), 217-230. https://www.academia.edu/70470256/Del_humor_iron%C3%ADa_a_la_ofensa_en_el_aula_algunos_factores_detonantes_From_Humor_Irony_to_Offense_in_the_Classroom_Some_Triggering_Factors
- Caro, M., Camargo, Z. & Uribe, G. (2020). Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas. En *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia* (tomo 3) (pp. 32-94). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 69-88.

- Crespo, N. & Alfaro, P. (2010). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar. *Universitas Psychologica*, 9(1), 229-240.
- Crespo, N., Benítez, R & Cáceres, P. (2007). La comprensión de las ironías orales. *Estudios Filológicos*, (42), 79-94.
- García, E. (2018). *Somos nuestra memoria. Recordar y olvidar*. Bonallettera Alcompas.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press.
- Gómez, R. (2013). *La comunicación didáctica en educación media: el humor, la ironía y la sátira*. Repositorio Anep. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/709>
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huang, L., Gino, F. & Galinsky, A. (2015). The Highest form of Intelligence: Sarcasm Increases Creativity for both Expressers and Recipients. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (131), 162-177.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Editorial Complutense.
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Piatti, G. (2009). La ironía: una estrategia evaluativa encubierta. *Puertas Abiertas*, (5), 1-9. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4360/pr.4360.pdf
- Pinzón, J., Gaitán, L. & Sabogal, L. (2019). *La ironía como recurso discursivo de cinco docentes de colegios privados en Bogotá*. Repositorio Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/547
- Rodríguez-Rosique, S. (2009). Una propuesta neogriceana. En L. Ruiz-Gurillo & X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 109-132). Peter Lang Publisher.
- Rojas-Barahona, C. (2017). *Funciones ejecutivas y educación*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ruiz-Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Arco Libros.

- Ruiz-Gurillo, L. (2019). El humor como hecho pragmático en español. *Revista de Investigación Lingüística*, (22), 183-198.
- Schoentjes, P. (2003). *La poética de la ironía*. Cátedra.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Editorial Planeta.
- Silva, A., Hess, K., Fernández, G. & Avecilla, G. (2019). “¿Ironía para qué?”: reflexiones metapragmáticas en adolescentes. *Revista Ntbe* (31), 20-27.
- Torrealba, M. (2004). La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. *Educere: Investigación Arbitrada*, (26), 355-360.
- Torres-Hernández, F. (2012). El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación y Educadores*, 15(3), 461-475.
- Verde-Ruiz, S. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*. Universidad de Salamanca. <https://pdfs.semanticscholar.org/93c6/412d009a39b27b4e6f89033ca98cb88de531.pdf>
- Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. Arnold.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Editorial Crítica.
- Yus-Ramos, F. (2009). Saturación contextual en la comprensión de la ironía. En L. Ruiz-Gurillo & X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 309-331). Peter Lang Publisher.