



International Journal of Developmental and
Educational Psychology
ISSN: 0214-9877
ISSN: 2603-5987
revista@infad.eu
Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y
Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España

HABILIDADES DE PERSUASIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS. EL PAPEL DE LA TEORÍA DE LA MENTE Y DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Barajas, Carmen; Linero, M^a José; Cedeño, Carolina

HABILIDADES DE PERSUASIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS. EL PAPEL DE LA TEORÍA DE LA MENTE Y DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. Esp.1, 2019

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349860126008>

HABILIDADES DE PERSUASIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS. EL PAPEL DE LA TEORÍA DE LA MENTE Y DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

PERSUASSION SKILLS IN CHILDREN FROM 6 TO 12
YEARS OLD. THE ROLE OF THE THEORY OF MIND
AND LINGÜISTIC COMPETITION

Carmen Barajas barajas@uma.es
Universidad de Málaga, España
M^a José Linero
Universidad de Málaga, España
Carolina Cedeño
Universidad de Málaga, España

International Journal of Developmental
and Educational Psychology, vol. 2, núm.
Esp.1, 2019

Asociación Nacional de Psicología
Evolutiva y Educativa de la Infancia,
Adolescencia y Mayores, España

Recepción: 01 Marzo 2019
Aprobación: 30 Abril 2019

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=349860126008](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349860126008)

Resumen: Los objetivos de este estudio son: a) analizar la habilidad persuasiva (egoísta y prosocial) de los niños/as de Educación Primaria y b) su relación con la competencia lingüística y la comprensión de la mente. Método. A 103 niños/as de 6 a 12 años se les administró dos tareas de producción persuasiva (una egoísta y una prosocial), el test PPVT-III y una batería de tareas de ToM. Resultados. En la persuasión prosocial los niños/as producen más argumentos distintos y de valencia positiva; en cambio, en cuanto a la calidad, es similar la producción de argumentos mentalistas en ambos tipos de persuasión. Además, los niños con mayor competencia lingüística y mentalista (especialmente atribución de estados emocionales, más que epistémicos) producen argumentos persuasivos más variados y de mayor calidad (la valencia sólo se relaciona con la competencia mentalista); concretamente, la atribución de emociones vinculadas a creencias está relacionada con la variedad de argumentos de persuasión egoísta, y la atribución de emoción a la víctima de una metedura de pata con la variedad y la valencia en la persuasión prosocial. Estos datos pueden ser útiles para guiar la promoción de la influencia prosocial entre iguales en la edad escolar.

Palabras clave: persuasión, lenguaje, teoría de la mente, educación primaria.

Resumo: The objectives of this study are: a) to analyze the persuasive ability (selfish and prosocial) of the children of Primary Education and b) its relation with the linguistic competence and the understanding of the mind. Method: 103 children from 6 to 12 years old were administered the PPVT-III test, a battery of ToM tasks and two tasks of persuasive production (one selfish and one prosocial). Results. In prosocial persuasion children produce more different arguments and positive valence; instead, with regard to quality, the production of mentalist arguments in both types of persuasion is similar. In addition, children with greater linguistic and mentalist competence (especially attribution of emotional rather than epistemic states) produce more varied and higher quality persuasive arguments (valence is only related to mentalist competence); specifically, the attribution of emotions linked to beliefs is related to the variety of arguments of selfish persuasion, and the attribution of emotion to the victim of a faux pas with the variety and valence in prosocial persuasion. These data can be useful to guide the promotion of prosocial peer influence at school age.

Keywords: persuasion, language, theory of mind, primary school

INTRODUCCIÓN

La persuasión consiste en el uso pragmático del lenguaje para producir un efecto en la mente del receptor para convencerlo de una idea que le conduzca a realizar o inhibir alguna acción. La persuasión implica fundamentalmente cambiar la mente de otra persona; son expresiones dirigidas a otros mediante las que se pretende que las personas hagan, piensen, deseen, sientan o digan algo (To et al., 2016). La habilidad comunicativa de la persuasión requiere, por tanto, comprender no sólo cómo los estados mentales influyen en el comportamiento, sino también, y, sobre todo, cómo mediante el lenguaje se puede influir en los estados mentales. En la medida en que la persuasión pretende lograr algún efecto en otra persona, es razonable suponer que el persuasor recurre a su conocimiento cognitivo social (Slaughter, Peterson y Moore, 2013). La habilidad para persuadir requiere, por tanto, de competencias lingüísticas y mentalistas (considerar estados mentales epistémicos y/o emocionales del persuadido), de modo que comienza en la infancia y se hace más sofisticada conforme se desarrolla la competencia lingüística y la teoría de la mente.

En el contexto de la comprensión de la mente y su relación con los usos figurados del lenguaje, tradicionalmente se ha investigado la comprensión de los actos de persuasión. Uno de los trabajos pioneros fue el de Happé (1994), que estudió la comprensión de la persuasión con fines egoístas. El presente trabajo está enfocado en el estudio no tanto de la comprensión como de la producción de actos persuasivos.

Algunos niños pueden usar sus habilidades persuasivas con fines egoístas, buscando un beneficio personal, de manera instrumental, para intimidar y manipular (Gasser y Keller, 2009; Slaughter, Peterson y Moore, 2013); mientras que otros tienden a usar sus habilidades de persuasión con fines prosociales, buscando que el persuadido haga, piense o sienta algo beneficioso para sí mismo (Bartsch, London y Campbell, 2007; Bartsch, Cole y Estes, 2010; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, y Balaraman, 2003). La persuasión egoísta y la prosocial podrían presentar desafíos lingüísticos y mentalistas diferentes.

El paradigma habitualmente utilizado para evaluar la habilidad de persuasión consiste en una situación de role-play en la que el participante debe generar argumentos persuasivos para convencer a alguien para que haga algo. Por ejemplo, en el caso de la persuasión egoísta, a su madre para que le compre algo, generalmente una mascota (pájaro o gato) o un juguete (Bartsch y London, 200; To et al, 2016) o al propio experimentador para jugar con su iPod (To et al., 2016). Y en el caso de la persuasión prosocial (investigada con menor frecuencia) convencer a un muñeco interactivo (marioneta manipulada por el experimentador, que simula a un igual) para que haga algo que es beneficioso para el persuadido, como comer brócoli o cepillarse los dientes (Slaughter et al., 2013). Es importante indicar que las investigaciones previas sobre producción persuasiva se han enfocado en situaciones bien de persuasión prosocial (como el de Slaughter et al., 2013), bien de persuasión beneficio propio

(como el de Bartsch y London, 2000 o el de To et al., 2016). Sin embargo, no se conocen investigaciones previas que evalúen en la misma muestra habilidades de persuasión con fines egoístas y con fines prosociales, lo cual es un propósito del presente estudio.

Las habilidades de persuasión se hacen más sofisticadas con el desarrollo de las habilidades cognitivas y de conocimiento social, que aumentan la posibilidad de éxito de la persuasión. Los niños comienzan desde muy pequeños a intentar controlar a los demás a través del lenguaje. Así, incluso niños de dos años a veces emplean declaraciones fácticas (incluidas declaraciones falsas) para persuadir a los miembros de la familia (Newton, Reddy y Bull, 2000; Reddy, 2007; Wilson, Smith y Ross, 2003) y hasta niños de un año contradicen afirmaciones de hechos (Hummer, Wimmer y Antes, 1993). Sin embargo, conforme avanzan sus capacidades mentalistas y cognitivas se hacen más sofisticados y eficaces sus actos de persuasión, desarrollando técnicas diferentes. El conjunto de estudios sobre la persuasión en la infancia y la adolescencia abarcan un rango de edad de 3 a 18 años; en este amplio rango, se han encontrado progresos asociados a la edad al menos en tres sentidos: a) en la flexibilidad para generar argumentos diversos y ajustados a los contraargumentos del persuadido (variedad de argumentos), b) en una consideración más profunda de los estados mentales del receptor (calidad de los argumentos); y c) en el uso de argumentos más positivos y aceptables (valencia de los argumentos).

En cuanto a la variedad, Slaughter et al. (2013) cuantificaron las habilidades persuasivas de los niños como el número de argumentos diferentes producidos, lo que consideraron un indicador de flexibilidad cognitiva para atender a aspectos diversos de una misma situación. Consideraron como argumento persuasivo genuino cualquier recurso verbal que fuera más allá de simplemente ordenar o suplicar al muñeco para que realizara la acción: amenazar con un castigo, ofrecer un incentivo, modelar, animar a replantearse cognitivamente la situación, etc. (otorgando 1 punto por cada uno). El uso de fórmulas de cortesía (“por favor”), no acompañadas de ningún argumento persuasivo, como argumento para persuadir fue valorado con 0,5 puntos. Y los simples mandatos no elaborados de comer brócoli o lavarse los dientes, 0 puntos.

En cuanto a la calidad, Las habilidades para construir argumentos persuasivos se hacen más sofisticadas y eficaces con el desarrollo del razonamiento sobre estados mentales. Para conseguir una persuasión efectiva, el persuasor tiene no sólo que construir razonamientos lógicos, sino también comprender las emociones y características humanas. No en vano, los investigadores han estudiado la persuasión verbal para evaluar el desarrollo de la cognición social. El razonamiento sobre estados mentales aumenta la capacidad para considerar la perspectiva del receptor, sus deseos y necesidades, sus creencias (Bartsch y London, 2000; Bartsch, London y Campbell, 2007). También aumenta la capacidad para considerar y provocar emociones a la audiencia que le induzca a realizar el juicio deseado por el persuasor; y la capacidad para usar como argumento una ventaja para el receptor por su complacencia (To et al., 2016).

El primer estudio que evaluó directamente las relaciones entre teoría de la mente y persuasión en niños fue el de Barstch (Bartsch y London, 2000; Barstch et al, 2007). A los niños se les contaba una historia sobre un protagonista (comprensión) o interactuaban con un muñeco (producción) que se negaba a hacer algo. El protagonista, Juan, decía una creencia que justificaba su rechazo. Por ejemplo, se negaba a cepillar a un gato diciendo, en una condición, “Creo que los gatos muerden”, y en otra condición “Creo que los gatos son muy sucios”. Se le pregunta al participante: “¿Debemos decirle a Juan que este gato es amable, o que este gato es limpio?”. Pasan la tarea si eligen el argumento que contradice la creencia del protagonista. Los persuasores competentes pueden usar el razonamiento complejo sobre estados mentales al construir un argumento persuasivo. Pueden razonar sobre los vínculos entre deseo y creencia (“Diré que quiero comer brócoli para que creaque está muy rico”), o entre creencia y emoción (“Le diré que si no se lo come voy a tener que tirarlo y es una lástima con los niños que hay que no tienen comida”).

En cuanto a la valencia, con la edad, los niños/as pueden utilizar argumentos persuasivos más aceptables y educados (To et al., 2016) y recursos más positivos (cortesía, negociación, ofrecen favores); y menos reivindicaciones directas (peticiones verbales fuertes para conseguir lo que quiere) y menos estrategias negativas (como agobiar, “mendigar” lo que quieren) (To et al., 2016). Slaughter et al, (2013) consideran la valencia de los argumentos persuasivos, distinguiendo entre argumentos positivos (ofrecer un incentivo atractivo o dar un giro favorable a la situación) y argumentos negativos (mencionar sanciones, bien naturales –dientes estropeados- o arbitrarios –privación de privilegios-).

Las estrategias persuasivas, aun implicando un nivel similar de toma de perspectiva, pueden tener resultados muy distintos según su valencia. Por ejemplo, el soborno tiene manifestaciones más positivas y agradables que la amenaza, que tiene manifestaciones más negativas y hostiles, con diferente poder persuasivo (To, et al., 2016). En el estudio de Slaughter et al. (2013), los argumentos positivos estaban significativamente relacionados con las puntuaciones de ToM, pero los argumentos negativos no. Este resultado es interesante porque indica que la persuasión negativa requiere habilidades de ToM menos sofisticadas que la positiva, en tanto que a menudo implican una advertencia o una amenaza dirigidas a cambiar el deseo del muñeco, mientras que la persuasión positiva abarca una gran variedad de tácticas.

Ninguno de estos estudios previos ha considerado a la vez los indicadores de variedad, calidad y valencia de los argumentos persuasivos, que sí que se han considerado por separado; por ejemplo, Slaughter et al. (2013) consideran la variedad, Slaughter et al. (2013) y To et al (2016) consideran la valencia y Bartsch y London (2000) consideran la calidad de los argumentos en función de si consideran o no los estados mentales del persuadido. Es un propósito de este estudio hacer un análisis de los patrones de variedad, calidad y valencia de los argumentos persuasivos que ofrecen los mismos niños/as, y tanto en situación de persuasión prosocial como egoísta.

El presente trabajo está enfocado en el estudio no tanto de la comprensión como de la producción de actos persuasivos, tanto de la persuasión con fines egoístas como con fines prosociales; en el análisis de los indicadores de habilidad persuasiva (variedad, calidad y valencia), y en su relación con el lenguaje y la comprensión de la mente.

Los objetivos de este estudio son: 1) Hacer un análisis de la habilidad persuasiva prosocial y egoísta en función de la variedad, la calidad y la valencia de los argumentos empleados; y 2) Analizar las relaciones de la habilidad persuasiva con la competencia lingüística y la comprensión de la mente

MÉTODO

Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 103 niños/as (50 niñas y 53 niños) con una edad comprendida entre los 6 y 12 años (M= 9,66; DT=1,82), pertenecientes a centros educativos públicos de Educación Primaria.

Instrumentos

Tareas de producción persuasiva

Tarea de producción de persuasión egoísta. Historia: “Vas a un cumpleaños. A ti te gusta mucho la tarta. Hay un trozo de tarta para cada uno. Cuando la madre de tu amigo acaba de repartir la tarta sobra un trozo. Tú ya te has comido uno. ¿Qué le dirías a la madre para convencerla de que te lo de a ti?” Evalúa la habilidad para elaborar argumentos de persuasión encaminados a conseguir un beneficio propio.

Tarea de producción de persuasión prosocial (Slaughter et al., 2013; Bartsch et al., 2007). Historia: “Tu hermano pequeño come muy mal y no le gustan las verduras. Hoy hay verduras para comer, que tú sabes que son muy sanas. ¿Qué le dirías a tu hermano para convencerlo de que se coma las verduras? Debes conseguir que se coma las verduras solo diciéndole cosas”. Evalúa la habilidad para elaborar argumentos de persuasión encaminados a un beneficio para el persuadido.

Codificación y puntuación

Variedad (Slaughter et al., 2013). 0 a 3 puntos: 0 puntos si no produce ningún argumento persuasivo; 1 punto si solo produce un argumento persuasivo; 2 puntos si produce dos argumentos persuasivos diferentes; 3 puntos si produce tres argumentos persuasivos diferentes; etc.

Calidad (To et al., 2016). Cada argumento diferente se codifica de 0 a 2 puntos:

0 puntos si no intenta persuadir (“no le diría nada”)

0'5 puntos si propone una petición simple o una fórmula de cortesía (“te las tienes que comer”, “por favor, cómetelas”, “que están muy buenas”; “quiero ese trozo que queda”, “por favor, ¿me lo puedes dar a mí?”).

1 punto si el argumento es alguna consecuencia, positiva o negativa, de tipo físico o material (“crecerás mucho”, “te castigarán”; “es que tengo mucha hambre”, “es que mi madre no me dará hoy cena”, “si no se lo va a comer nadie habrá que tirarlo”).

2 puntos si incluye alguna alusión, implícita o explícita, a estados internos (“imagínate que es un caramelo”, “te quedarás bajito y se reirán de ti”; “es la tarta que más me gusta”, “me haría mucha ilusión”, “ya que soy el mejor amigo de tu hijo”, “es que la tarta te ha salido riquísima”).

Valencia (Slaughter et al., 2013). Para cada uno de los argumentos de persuasión producidos se valora su valencia: positiva (“si te comes las verduras vas a crecer mucho”; “es que la tarta te ha salido riquísima”), negativa (“si no te las comes mamá te castigará”, “es que mi madre no me dará hoy cena”) o neutra (“cómetelas, por favor”, “te las tienes que comer”; “¿me lo puedes dar?”). Se considera la valencia del argumento persuasivo de mayor calidad producido.

Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III (PPVT-III)

Evalúa el nivel de vocabulario receptivo. Se ha obtenido la puntuación de edad equivalente de comprensión léxica.

Tareas de Teoría de la Mente. Se administró una selección de tareas sobre demandas cognitivas diferentes.

Falsa creencia sobre contenido (Perner, Leekam y Wimmer, 1987). Evalúa la destreza para atribuir una creencia falsa a otro sobre el contenido de un recipiente.

Codificación y puntuación. 0 puntos: no atribuye falsa creencia; 1 punto: apariencia; 2 puntos: razonamiento implícito (no ha visto lo que hay); 3 puntos: razonamiento mentalista explícito (no sabe que hay X).

Falsa creencia sobre localización de primer orden (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Mide la capacidad de atribuir una falsa creencia sobre el lugar en el que se encuentra un objeto.

Codificación y puntuación. 0 puntos: no atribuye falsa creencia; 1 punto: localización (porque estaba ahí); 2 puntos: razonamiento implícito (no ha visto el cambio); 3 puntos: razonamiento mentalista explícito (no sabe que la han cambiado).

Tarea de creencia-emoción positiva (Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989). Valora la competencia para atribuir a otra persona una emoción positiva a partir de una creencia equivocada.

Codificación y puntuación. 0 puntos: no atribuye emoción positiva; 1 punto: referencia al supuesto contenido (“porque le gusta X”); 2 punto: razonamiento implícito (“porque no ha visto que hay Y”); 3 puntos: razonamiento mentalista explícito (“se pondrá contento porque creará que hay X”).

Tarea de creencia-emoción negativa (Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989). Valora la competencia para atribuir a otra persona una emoción negativa a partir de una creencia equivocada.

Codificación y puntuación. 0 puntos: no atribuye emoción negativa; 1 punto: referencia al supuesto contenido (“porque le vas a dar X”); 2 punto: razonamiento implícito (“porque no ha visto que hay Y”); 3 puntos: razonamiento mentalista explícito (“se pondrá triste porque creerá que hay X”).

Emoción fingida (Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson, 1989; Wellman y Liu, 2004). Se evalúa la destreza para entender que una persona puede sentir una emoción, pero aparentar otra. Un personaje triste necesita aparentar lo contrario para evitar una consecuencia negativa. Se pregunta al niño qué cara pondrá (triste, neutra o feliz).

Codificación y puntuación. Si la cara elegida es neutra o feliz: 1 punto: referencia a la consecuencia conductual que se quiere evitar (para que no le llamen bebé); 2 puntos: referencia implícita a ocultar emoción (para que no vean que está triste); 3 puntos: justificación mentalista explícita (para que no sepan que está triste).

Falsa creencia de localización de segundo orden (Baron-Cohen et al., 1985; adaptada por Núñez, 1993). Evalúa la habilidad para atribuir a otro una creencia falsa sobre el conocimiento que tiene una tercera persona sobre la localización de un objeto.

Codificación y puntuación. 0 puntos: no hace un razonamiento de segundo orden; 1 punto: razonamiento de segundo orden pero referencia implícita a los dos estados mentales (“porque no ha visto que estaba mirando”); 2 puntos: razonamiento mentalista de segundo orden con referencia explícita al primer estado mental (“porque no sabe que ha mirado”); 3 puntos: referencia explícita a los dos estados mentales (“porque se cree que no lo sabe”).

Faux Pas o Meteduras de Pata (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999). Prueba la habilidad para entender que alguien de forma inintencionada puede decir algo que produzca en otro una emoción negativa al desconocer cierta información relativa a este último. La versión original de las tareas de Faux Pas ha sido modificada, añadiendo preguntas para evaluar la comprensión de los siguientes componentes de la actividad mentalista que subyace al razonamiento en estas tareas:

Pregunta de detección/identificación de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?, ¿El qué?

1 punto si detecta la metedura de pata.

Pregunta sobre la ignorancia del hablante: ¿Por qué no debería haberlo dicho? (Insistencia si no responde bien a lo anterior:

1 punto si atribuye implícitamente ignorancia al hablante que hace la metedura de pata refiriéndose al efecto producido en quien la recibe; 2 puntos: si se refiere a la perspectiva de quien mete la pata.

Perspectiva emocional del oyente: ¿Cómo se siente cuando oye lo que dice esa persona? 1 punto si predice el efecto emocional de la metedura de pata en el receptor.

Perspectiva del hablante sobre la emoción del oyente: ¿Sabe que se está sintiendo mal por sus palabras? ¿Por qué? 1 punto si atribuye implícitamente al hablante la perspectiva epistémica de ignorancia sobre

la emoción producida en el receptor (porque no ha visto que está dentro); 2 puntos si hace referencia explícita (porque no sabe que está ahí).

Pregunta sobre intención del hablante: ¿Quería que se sintiera mal?

1 punto si hace la atribución correcta al hablante sobre su falta de intención de causar el efecto emocional de su metedura de pata.

Las tareas de Falsa creencia sobre contenido, Falsa creencia sobre localización de primer orden y Falsa creencia de localización de segundo orden, y las preguntas de Faux Pas de atribución epistémica (las dos primeras de cada metedura de pata) corresponden a ToM cognitiva, mientras que las Tareas de creencia-emoción positiva y negativa, de Emoción fingida y de Faux pas o Metedura de Pata (las preguntas de atribución de emociones: las tres últimas) son medidas de ToM afectiva.

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados en un aula del centro escolar durante las franjas horarias oportunas para no interrumpir el horario lectivo. En primer lugar se aplicaron las tareas de producción persuasiva, a continuación se administró el test de vocabulario, y finalmente se aplicaron las tareas de teoría de la mente.

RESULTADOS

Los resultados se exponen organizados en función de los indicadores de habilidad persuasiva: variedad, calidad y valencia de los argumentos. Para cada uno de ellos se presentan, en primer lugar, los datos descriptivos de la distribución de las distintas categorías, para persuasión prosocial y egoísta (primer objetivo); y, en segundo lugar, su relación estadística con la competencia lingüística y mentalista (segundo objetivo). Para analizar la relación entre la competencia lingüística y mentalista la habilidad persuasiva, se aplicaron análisis de correlación de Spearman entre la edad lingüística y las puntuaciones de cada uno de los componentes de teoría de la mente evaluados y las puntuaciones de cada uno de los indicadores de habilidad persuasiva.

Variedad de argumentos persuasivos

Tabla 1
Distribución de participantes según variedad de argumentos, para persuasión prosocial y egoísta

	0 Argumentos	1 Argumentos	2 Argumentos	3 o más Argumentos
Persuasión Prosocial	1%	27,2%	53,4%	18,5%
Persuasión Egoísta	0%	57,3%	35,9%	6,8%

Tabla 1

Distribución de participantes según variedad de argumentos, para persuasión prosocial y egoísta

En la persuasión prosocial, es más alto el porcentaje de niños que producen más argumentos distintos (Tabla 1); mientras que en la persuasión egoísta más de la mitad (57%) de los niños/as ofrecen un solo argumento, en la persuasión prosocial algo más de la mitad (53,45%) producen dos argumentos y un 18,5% producen tres o más (hasta cinco llegaron a producir algunos niños).

En cuanto a la relación entre la habilidad para generar más variedad de argumentos persuasivos distintos y la competencia lingüística y mentalista, en la tabla 2 se muestran las relaciones estadísticamente significativas entre la edad lingüística y las puntuaciones de cada uno de los componentes de teoría de la mente evaluados y las puntuaciones de variedad de argumentos.

Los resultados indican que los niños con mayor edad lingüística y habilidades de ToM (especialmente atribución de estados emocionales, más que epistémicos) producen argumentos persuasivos más variados. Concretamente, la habilidad para atribuir emociones vinculadas a creencias está relacionada con la variedad de los argumentos en la persuasión egoísta (si bien la relación tiende a la significación: rho .177, p .075 para atribución de emociones positivas y rho .166, p .095 para emociones negativas). Y con la variedad de argumentos persuasivos prosociales está relacionada la capacidad de atribuir emociones tanto a la víctima (rho .238, p .017) como a quien comete una metedura de pata (rho .259, p .009), como la de comprender que quien mete la pata no tiene la intención de causar daño (rho .231, p .020).

Variedad de Argumentos

Tabla 2
Relaciones de Variedad de argumentos en persuasión egoísta e indicadores de aceptación e influencia social (Spearman)

Nominaciones Positivas	Nominaciones Negativa	Impacto Social	Preferencia Social
rho .191 p .055	rho -.008 p .933	rho .244 p .013	rho .137 p .170

Tabla 2
Relaciones de Edad Lingüística y componentes de Comprensión de la Mente con la Variedad de argumentos persuasivos (Spearman)

Calidad de argumentos persuasivos

Tabla 3
Distribución de participantes según la calidad de los argumentos (físico/material vs mental), para persuasión prosocial y egoísta

	Argumento no persuasivo	Petición simple o fórmula de cortesía	Consecuencia física o material	Alusión a estados mentales
Persuasión prosocial	1%	2,9%	66%	30,1%
Persuasión Egoísta	0%	38,9%	27,2%	34%

Tabla 3

Distribución de participantes según la calidad de los argumentos, para persuasión prosocial y egoísta

Las fórmulas de cortesía y peticiones simples son más habituales en la persuasión egoísta (Tabla 3). En el caso de la persuasión prosocial los niños recurren con más frecuencia a argumentos de naturaleza física o material (el 66%, frente al 27,2% en la egoísta). El porcentaje de niños que producen argumentos de naturaleza mentalista es similar en los dos tipos de persuasión (30,1% en la prosocial y 34% en la egoísta).

Tabla 4
Distribución de participantes según la calidad de los argumentos (autocentrados vs descentrados), para persuasión egoísta

Petición simple o fórmula de cortesía	Autocentrado	Descentrado
38,2%	16,7%	45,1%

Tabla 4

Relaciones de Edad Lingüística y componentes de Comprensión de la Mente con la Calidad de argumentos persuasivos (Spearman)

En cuanto a la relación entre la calidad de los argumentos persuasivos y la competencia lingüística y mentalista (Tabla 4), producen argumentos persuasivos de mayor calidad los niños/as con mayor edad lingüística (ρ .307, p .002 para persuasión egoísta) y teoría de la mente (concretamente la habilidad para atribuir una emoción fingida; ρ .187, p .060 para persuasión egoísta). De nuevo la atribución de emociones (más que de estados epistémicos) se relaciona con la habilidad persuasiva.

Valencia de los argumentos persuasivos

Tabla 5
Relaciones entre CI Verbal y Calidad de los argumentos de persuasión prosocial y egoísta (Spearman)

	Calidad de los argumentos persuasivos (material vs mental)	
	Persuasión Prosocial	Persuasión Egoísta
CI Verbal	rho .250 p .011	rho .250 p .011

Tabla 5

Distribución de participantes según la valencia de los argumentos, para persuasión prosocial y egoísta

En la persuasión prosocial, es más alto el porcentaje de niños que producen argumentos de valencia positiva (el 83,5%, frente al 35% en la egoísta); son argumentos enfocados en consecuencias positivas para el persuadido; y muy pocos recurren a razones de valencia negativa (15,5%) o neutra (1%). Sin embargo, en la persuasión egoísta, se distribuyen muy homogéneamente la alusión a razones con valencia positiva (35%), negativa (29,1%) o neutra (35,9%).

Tabla 6
Relaciones de indicadores de Calidad de los argumentos de persuasión egoísta e indicadores de aceptación e influencia social (Spearman)

Calidad de los argumentos	Indicadores de aceptación e influencia social			
	Nominaciones Positivas	Nominaciones Negativas	Impacto Social	Influencia Social
Material vs Mental	rho .207 p .037	rho -.035 p .729	rho .178 p .074	rho .178 p .074
Autocentrado vs Descentrado	rho .240 p .015	rho -.057 p .568	rho .172 p .085	rho .213 p .032

Tabla 6

Relaciones de Edad Lingüística y componentes de Comprensión de la Mente con la Valencia de argumentos persuasivos (Spearman)

La tabla 6 muestra las relaciones estadísticamente significativas entre la valencia de los argumentos positivos y las competencias lingüística y mentalista. Los resultados indican que la valencia solo se relaciona con la competencia mentalista, y no con la lingüística. Concretamente, la capacidad para generar argumentos de valencia positiva en la persuasión prosocial está relacionada con la habilidad para atribuir tanto estados de conocimiento (falsa creencia de 1º orden; rho .189, p .058) como emocionales (atribuir emoción a la víctima de una metedura de pata; rho .229, p .022). Mientras que los argumentos positivos para persuadir egoístamente solo están relacionados con la atribución de emociones (atribución a quien mete la pata de ignorancia sobre la emoción de la víctima; rho .235, p .017).

DISCUSIÓN

El primer objetivo de este estudio es analizar las habilidades para persuadir que presentan los niños y niñas de Educación Primaria en dos tipos de situaciones: cuando se trata de convencer a alguien para que algo en beneficio propio (del persuasor), o en beneficio del persuadido. Para ello se han analizado los argumentos persuasivos que ofrecen los niños/as en ambos tipos de situaciones en términos de tres indicadores de calidad: la variedad o cantidad de argumentos diferentes que son capaces de generar; la calidad o alusión a estados mentales en lugar de a consecuencias físico- materiales o peticiones simples; y la valencia, o valor emocional (positivo o negativo) del argumento. El segundo objetivo es analizar de qué modo la competencia lingüística y la comprensión de la mente están relacionadas con las habilidades para persuadir, operacionalizada en los tres indicadores, de variedad, calidad y valencia y distinguiendo entre persuasión prosocial y egoísta.

Es importante indicar que las investigaciones previas sobre producción persuasiva se han enfocado en situaciones bien de persuasión prosocial (como el estudio de Slaughter et al., 2013, en los que los participantes debían convencer a un personaje para que se comiera las verduras), bien de persuasión en beneficio propio (como los estudios de Bartsch y London, 2000, en el que el participante debe convencer a su madre para que le compre una mascota; o el de To et al., 2016, en el que deben convencer al propio evaluador para que les deje jugar con su iPod). Sin embargo, hasta la fecha no se cuenta con estudios previos que evalúen en la misma muestra habilidades de persuasión con fines egoístas y con fines prosociales, por lo que los resultados comparativos que resultan de este estudio constituyen aportaciones novedosas, sin que puedan ser comparados con otros. Asimismo, ninguno de estos estudios previos ha considerado a la vez los indicadores de variedad, calidad y valencia de los argumentos persuasivos, que sí que se han considerado por separado; por ejemplo, Slaughter et al. (2013) consideran la variedad, Slaughter et al. (2013) y To et al (2016) consideran la valencia y Bartsch y London (2000) consideran la calidad de los argumentos en función de si consideran o no los estados mentales del persuadido. Por lo tanto, los resultados de este estudio referidos a la comparación de los patrones de variedad, calidad y valencia en cada tipo de persuasión son también una aportación novedosa sin apenas referentes para comparar.

En general, los resultados indican que, cuando se trata de persuadir prosocialmente, los niños/as, en conjunto, son capaces de generar más variedad de argumentos y de valencia más positiva; sin embargo, la calidad de los argumentos no es mucho mayor que en la persuasión egoísta. Además, tanto la edad lingüística como distintas habilidades de comprensión de la mente aparecen asociadas a la variedad, calidad y valencia de los argumentos persuasivos, aunque no del mismo modo para la persuasión prosocial que para la egoísta.

En cuanto a la variedad de los argumentos persuasivos, cuando se trata de persuadir en beneficio del persuadido los niños muestran más

flexibilidad cognitiva para generar argumentos que cuando se trata de persuadir en beneficio propio. Y esta variedad parece favorecida por la competencia lingüística y por ciertos componentes de la comprensión de la mente; son justo los componentes que intervienen cuando se comprenden los aspectos emocionales de una metedura de pata: la emoción que causa en la víctima el comentario desafortunado, la ignorancia de quien mete la pata acerca de este daño emocional y la no intención de causarlo. Por su parte, aunque en la persuasión con fines egoístas los niños/as generan menos diversidad de razones, los que muestran más variedad son los que muestran también más habilidad para atribuir emociones (positiva y negativas) vinculadas a una creencia falsa.

En cuanto a la calidad de los argumentos persuasivos, lo más común en la persuasión en beneficio del persuadido es aludir a alguna consecuencia física o material, mientras que en la persuasión con fines egoístas, los niños/as se distribuyen homogéneamente quienes se limitan a una petición simple o una fórmula de cortesía, quienes aluden a una razón física o material y quienes se refieren a alguna razón mentalista. Estas diferencias en la calidad de los argumentos de persuasión egoísta están relacionadas con la edad lingüística y con la comprensión de la mente, de manera que los niños/as con más edad lingüística y con mayor habilidad para comprender emociones fingidas son los que producen más argumentos de persuasión egoísta en los que se refieren a los estados mentales (del persuadido o suyo propio).

En cuanto a la valencia de los argumentos persuasivos, de nuevo en la persuasión con fines prosociales se muestran los niños/as más habilidosos si se considera que los argumentos de valencia positiva son más avanzados y eficaces (Slaughter et al., 2013), pues la mayoría recurren a razones de esta naturaleza. Sin embargo, es el único de los tres indicadores de habilidad para persuadir que no se relaciona con la edad lingüística, aunque sí con la habilidad para comprender la mente. Concretamente, la capacidad para persuadir prosocialmente mediante argumentos de valencia positiva en la está relacionada con la habilidad para atribuir tanto estados epistémicos (falsa creencia de primer orden) como emocionales (atribuir emoción a la víctima de una metedura de pata). Mientras que la capacidad para persuadir egoístamente mediante argumentos positivos solo está relacionada con la atribución de emociones (atribución a quien mete la pata de ignorancia sobre la emoción de la víctima).

En definitiva, los datos muestran que la competencia lingüística favorece la variedad y la calidad de los argumentos para persuadir (no así el valor emocional de los mismos, positivo o negativo). Y que la competencia para atribuir estados mentales favorece la habilidad para generar argumentos diversos, de más calidad en tanto que centrados en estados mentales, y de valencia emocional positiva. En este sentido, merece la pena destacar que, de todas las habilidades de teoría de la mente evaluadas (de atribución de estados mentales epistémicos y emocionales), es mayoritariamente la atribución de estados emocionales (más que de conocimiento) lo que se relaciona con todos los indicadores de habilidad para persuadir.

Los resultados de este estudio pueden ser de mucha utilidad para guiar las prácticas educativas que promuevan la influencia prosocial entre iguales en la edad escolar. Especialmente, parece conveniente enfatizar, en estas acciones educativas, en la calidad de los argumentos para convencer al receptor de que haga algo beneficioso para sí mismo, enfocándose en aspectos mentales, mas que físicos o materiales (en tanto que aparece como el aspecto más deficitario de las habilidades persuasivas de los niños/as). Enseñar a los niños/as a poner sus habilidades lingüísticas y su comprensión de la mente al servicio de esta habilidad puede ser muy beneficioso para la promoción de su competencia social.

Referencias

- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., O Riordan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Bartsch, K. y London, K. (2000). Children's use of mental state information in persuasion. *Developmental Psychology*, 36(3), 352-365.
- Bartsch, K., Cole, J. y Estes, D. (2010). Young Children's Persuasion in Everyday Conversation: Tactics and Attunement to Others Mental States. *Social Development*, 19(2), 394-416.
- Bartsch, K., London, K. y Campbell, M.D. (2007). Children's attention to beliefs in interactive persuasion tasks. *Developmental Psychology*, 43, 111-120.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12 (2), 198-221.
- Gasser, L y Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798-816.
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129-154.
- Hummer, P., Wimmer, H. y Antes, G. (1993). On the origins of denial negation. *Journal of child language*, 20(3), 607-618.
- Newton, P., Reddy, V y Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 297-317.
- Núñez, M. (1993). Teoría de la mente: Metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perner, J., Leekam, S. y Wimmer, H. (1987). Three-year olds difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.

- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: Deception and 'social living.' *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 621–637.
- Slaughter, V., Peterson, C. y Moore, C. (2013). I Can Talk You Into It: Theory of Mind and Persuasion Behavior in Young Children. *Developmental Psychology*, 49(2), 227-231.
- To, C., Yim, S., Lam, G. y Iao, L. (2016). Persuasion in Chinese School-Age Children With and Without Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31(3), 231-240.
- Wellman, H. y Liu, D. (2004). Scaling theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 759-763.
- Wilson, A. E., Smith, M. D y Ross, H. S. (2003). The nature and effects of young children's lies. *Social Development*, 12(1), 21-45.