



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y LOGOPEDIA
Universidad de Málaga

Habilidades de comunicación social en niños y niñas de Educación Primaria. Repercusiones en el éxito social y académico

Trabajo de investigación del grupo: PAIDI SEJ-466. Desarrollo e intervención en procesos socioafectivos, cognitivos y comunicativos – Comunicación, Lenguaje y Teoría de la Mente

Autoras: Carmen Barajas, María Mayoral Claver y Alba Cárdenas Vallecillo

Resumen

Introducción. Las habilidades de comunicación social (pragmática) están actualmente siendo protagonistas en los ámbitos educativos y clínicos como habilidades fundamentales en el currículum de la Educación Primaria y el reconocimiento por primera vez en el DSM-V. En el inicio de la Educación Primaria el desarrollo de la lengua oral es casi completo, pero hablar de habilidades de comunicación va más allá del lenguaje, pues la capacidad para entender y para hacerse entender requiere de la habilidad para situarse en el escenario mental de los interlocutores y descansa en un uso reflexivo de la lengua que permita comprender cómo se puede utilizar el lenguaje como instrumento para producir efectos diversos en los estados mentales (cognitivos y emocionales) de los demás. Así, el proyecto que se presenta pretende profundizar en el conocimiento de las habilidades pragmáticas del uso social del lenguaje (oral y escrito) en los niños y niñas de 6 a 12 años: en un patrón normativo de evolución, en factores, lingüísticos, cognitivos y de experiencia comunicativa, asociados a diferencias interindividuales, y en las repercusiones que tienen estas habilidades de comunicación en la aceptación e influencia social en el grupo de iguales y en los logros académicos. **Método.** Se administra una batería de tareas de Teoría de la Mente, Experiencia Comunicativa, Competencia Lingüística y usos sociales del lenguaje oral y escrito a una muestra de 150 alumnos y alumnas de 6 a 12 años de diversos centros de la Provincia de Málaga. **Resultados.** Los resultados preliminares confirman una relación positiva entre ToM, Competencia Lingüística, Experiencia comunicativa y los usos sociales del lenguaje, encontrando que a los 8 años existe un punto de inflexión a partir del cual las habilidades de comunicación social ya no dependen tanto de la edad como de otras habilidades cognitivas y lingüísticas y de la experiencia. **Conclusiones.** La relevancia del proyecto radica en que los resultados se aplicarán al diseño de actividades formativas para mejorar las habilidades de comunicación social y aportarán fundamento para la elaboración de dispositivos tecnológicos de evaluación de las habilidades de comunicación.

Palabras Clave: Habilidades de Comunicación Social, Teoría de la Mente, Competencia Lingüística, influencia social.

Abstract

Introduction. Social communication skills (pragmatics) are currently being protagonists in educational and clinical settings as fundamental skills in the curriculum of Primary Education and the recognition for the first time in the DSM-V. At the beginning of Primary Education the development of oral language is almost complete, but talking about communication skills goes beyond language, since the ability to understand and be understood requires the ability to place oneself in the mental scenario of the interlocutors and relies on a reflective use of language that allows understanding how language can be used as an instrument to produce different effects on the mental states (cognitive and emotional) of others. Thus, the project presented here aims to deepen the knowledge of pragmatic skills in the social use of language (oral and written) in children aged 6 to 12 years: in a normative pattern of evolution, in factors, linguistic, cognitive and communicative experience, associated with interindividual differences, and in the impact of these communication skills on the acceptance and social influence in the peer group and on academic achievement. **Method.** A battery of Theory of Mind, Communicative Experience, Linguistic Competence and social uses of oral and written language tasks was administered to a sample of 150 students from 6 to 12 years old from different schools in the province of Malaga. **Results.** Preliminary results confirm a positive relationship between ToM, Linguistic Competence, Communicative Experience and the social uses of language, finding that at 8 years of age there is a turning point from which social communication skills no longer depend so much on age as on other cognitive and linguistic skills and experience. **Conclusions.** The relevance of the project lies in the fact that the results will be applied to the design of training activities to improve social communication skills and will provide a basis for the development of technological devices for the assessment of communication skills. **Keywords:** Social Communication Skills, Theory of Mind, Linguistic Competence, social influence.

1. Introducción

El proyecto que se presenta se desarrolla en el grupo de investigación PAIDI SEJ-466 *Desarrollo e Intervención en Procesos Socioafectivos, Cognitivos y Comunicativos – Línea: Comunicación, Lenguaje y Teoría de la Mente*. Está enfocado en profundizar en el conocimiento de las habilidades de comunicación social en niños y niñas con desarrollo típico en el rango de edad de la Educación Primaria. Además, está alineado con la relevancia actualmente otorgada a las habilidades comunicativas tanto en el ámbito clínico como en el educativo, así como con las teorías pragmáticas actuales.

Dentro del ámbito clínico, las habilidades de comunicación social son reconocidas por primera vez en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, quinta edición (DSM-V) (APA, 2013), manual de referencia internacional para la clasificación de los trastornos del comportamiento, como un dominio específico del desarrollo comunicativo independiente al de los aspectos estructurales y formales del lenguaje, de manera que las personas pueden presentar un déficit específico, el *Trastorno de la comunicación social (pragmático)* (TCS, 315.39; F80-89), que se define por dificultades persistentes en la habilidad de uso social de la comunicación, verbal y no verbal, que causan limitaciones funcionales en la comunicación eficaz y en la participación social, las relaciones sociales, los logros académicos o el desempeño laboral, ya sea individualmente o en combinación.

En el ámbito educativo, las habilidades de comunicación social toman un valor central en el currículum de la Educación Primaria, debido a que los sistemas actuales en las dos últimas décadas de todo el mundo están protagonizando un giro desde un énfasis casi exclusivo en las áreas académicas tradicionales a la promoción de las competencias sociales y emocionales, siendo estas ejes de dos de las ocho competencias clave a las que se refiere la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: *la Competencia en Comunicación lingüística y la Competencia Social y Cívica*. La relevancia educativa reconocida a las habilidades de comunicación se plasma también en el desarrollo de planes educativos específicos para promoverlas, como el *Programa para el Desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística. Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida* (Resolución de 19 de junio de 2017 de la Dirección General de Innovación, Consejería de Educación, Junta de Andalucía) o el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Cuando los niños/as acceden a la etapa de Educación Primaria, hacia los 6 años, el desarrollo de la lengua oral debe estar completado en lo fundamental (en los aspectos fonológico, gramatical y léxico-semántico). Pero las habilidades de comunicación van más allá del lenguaje: la capacidad para entender y para hacerse entender requiere de la habilidad para situarse en el escenario mental de los interlocutores y descansa en un uso reflexivo de la lengua que permita comprender cómo se puede utilizar el lenguaje como instrumento para producir efectos diversos en los estados mentales (cognitivos y emocionales) de los demás (teoría de la Pragmática Cognitiva; Bara, 2010; Bosco et al., 2018). Así, la habilidad para comprender o para producir una broma, una ironía, un comentario sarcástico o una mentira piadosa requiere algo más que dominar la estructura de la lengua natural; considerar la motivación del hablante o lo que pretendemos que interprete nuestro interlocutor es esencial para el éxito de la comunicación. Lo mismo ocurre cuando se trata de utilizar el lenguaje para persuadir, para conversar, para argumentar, para debatir, para negociar, para manipular, para engañar con la verdad o para contar lo sucedido a quien no lo ha presenciado. Se trata de habilidades pragmáticas, que participan de lo cognitivo y de lo comunicativo-lingüístico, y cuyo desarrollo comienza de forma generalizada en los años de Educación Primaria y continúa durante la adolescencia y la vida adulta.

Por tanto, en la edad escolar, las habilidades de comunicación, tanto orales como escritas, son de enorme relevancia para el éxito social y académico. En la modalidad oral, las habilidades comunicativas están asociadas a la influencia social y a la aceptación por el grupo de iguales. En la comunicación escrita, el dominio de las habilidades pragmáticas repercute en la comprensión lectora, en la calidad de la producción de textos comunicativamente eficaces y, en general, en el razonamiento que se requiere en materias como las matemáticas o la ciencia. El dominio de las habilidades de comunicación sigue cursos diferentes en los niños/as; y estas diferencias interindividuales, que en ocasiones se van acentuando, sitúan a los niños/as en posiciones diferentes para adaptarse con éxito a las demandas sociales y académicas. Llevar a cada niño/a a su mejor nivel de competencia comunicativa debe ser un objetivo y una responsabilidad fundamental del sistema educativo. Sin embargo, a pesar de la relevancia de las habilidades de uso social del lenguaje en relación a la adaptación social y académica, apenas se ha investigado directamente esta relación.

Las habilidades de comunicación social y la Teoría de la Pragmática Cognitiva

La pragmática es un constructo teórico complejo sobre el que se han propuesto definiciones muy diversas. Entre otras, se incluyen: el estudio del significado del hablante en relación al uso del lenguaje, la relación entre los signos y sus usos, la habilidad para usar el lenguaje y otros recursos expresivos (como gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y claves paralingüísticas) para transmitir significados comunicativos en un contexto, la habilidad para manejar conversaciones, y el análisis del discurso (Bara, 2010). Tras esta diversidad de perspectivas hay un acuerdo unánime en que la habilidad pragmática requiere algún tipo de proceso inferencial para cubrir el salto entre lo que el hablante ha dicho literalmente y lo que realmente ha querido decir (Austin, 1962; Searle, 1979; Grice, 1989; Bosco et al, 2018).

La Pragmática Cognitiva ofrece un marco coherente y unificado para explicar tanto la comprensión como la producción de los diferentes tipos de fenómenos pragmáticos investigados, expresados tanto mediante recursos lingüísticos como extralingüísticos y paralingüísticos (Bosco et al., 2013). Integra, a la que vez trasciende, los principios de la teoría de los actos del habla (Austin, 1962; Searle, 1969) y el principio cooperativo de la conversación (Grice, 1975; 1989). Dado que la teoría se aplica tanto a la comunicación lingüística como a la extralingüística, utiliza el término acto comunicativo en lugar de acto de habla; y actor e interlocutor en lugar de hablante y oyente (además, en aras de la simplicidad, se refiere siempre a las interacciones diádicas). Los objetivos de este proyecto de investigación se relacionan especialmente con los actos de comunicación lingüísticos, concretamente a los actos de comunicación indirectos no estándar, que son aquellos cuya producción viola las reglas de la comunicación (y el principio de cooperación, en alguna de sus máximas), en tanto que lo que el actor comunica no está alineado, bien con sus creencias privadas, bien con el conocimiento compartido por los interlocutores, y cuya comprensión implica desvincularse de la cadena inferencial estándar (Bucciarelli, et al., 2003).

Para comprender y producir actos de comunicación no estándar no es suficiente con realizar inferencias lingüísticas; en estos casos se requiere, además, hacer algunas inferencias mentalistas (como ocurre con las mentiras o las ironías). Esto ha llevado (p.ej. a Sperber y Wilson, 2002) a proponer que la pragmática es un submódulo de la lectura de la mente (en la práctica, sinónimo de ToM –teoría de la mente-); y, basándose en esta idea, varios estudios han utilizado tareas pragmáticas definiéndolas como tareas de ToM. Un claro ejemplo es el test de Historias Extrañas (Happé, 1994). Desde la perspectiva de la Pragmática Cognitiva (Bosco et al., 2018), este test implica tanto competencia pragmática (en cuanto al lenguaje y su uso en un determinado contexto) como competencia en ToM (en cuanto a los estados mentales que pueden explicar tal uso del lenguaje). Aunque no puede negarse que la ToM juega un papel importante en la comunicación, el rendimiento en tareas pragmáticas no puede explicarse solo por las habilidades de ToM, ya que no está suficientemente explorada dicha relación. Así, desde este proyecto se investiga la relación entre la Teoría de la Mente y los Usos Sociales del lenguaje.

Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente (ToM) es conocida como la habilidad cognitiva que permite atribuir estados mentales, y su uso para interpretar el comportamiento; es decir, es la capacidad que permite explicar la conducta propia y de los demás basándose en estados mentales de conocimiento y emociones (Carpendale y Lewis, 2006). Autores como Dvash y Shamay-Tsoory (2014) continuaron estudios para evaluar la atribución de estados emocionales vinculados a estados de conocimiento y definieron la ToM como un constructo multidimensional con dos variantes, afectiva y cognitiva, entendiendo esta primera como la capacidad para entender estados emocionales propios y de los demás, y la cognitiva como la capacidad para atribuir pensamientos, creencias e intenciones a uno mismo y a otros (Mayoral, 2020).

Por otro lado, Carpendale y Chandler (1996) y Lalonde y Chandler (2002) establecieron una clara distinción entre la teoría representacional y la teoría interpretativa de la mente, es decir, una distinción entre comprender la función representacional de la mente que supone que los estados mentales están determinados por la información acerca de la realidad (de modo que puede albergar creencias falsas si esa información o conocimiento es inexacto); y la función interpretativa de la mente que considera que la mente interpreta la realidad, y que no implica una realidad objetiva.

Es necesario recalcar la idea de que la capacidad de comprender la mente propia y de los demás no se obtiene por completo desde el principio, y es que, con el avance de las investigaciones se hace visible el conocimiento sobre cómo se desarrolla la ToM, de qué factores depende y qué componentes la configuran (Mayoral, 2020). Así, el individuo progresivamente va desarrollando la ToM a lo largo del ciclo vital, desde la capacidad de entender al otro, hasta obtener conceptos superiores como es la

expresión de ironías, persuadir o mentir, continuando su desarrollo en la edad adulta (Happé, et al., 1998). Así pues, con menos de 3-4 años un individuo no puede distinguir sus propias creencias de las de otros, ni es capaz de comprender y producir ironías hasta los 6-7 años, ni tampoco darse cuenta de que alguien dice algo inadecuado hasta los 9-11 años (Brüne y Brüne-Cohrs, 2006). Apoyando y comprobando esta idea, el proyecto de investigación estudia las habilidades del uso del lenguaje y la ToM en edades de Educación Primaria.

Competencia lingüística

La Competencia en comunicación lingüística, central en el sistema de competencias clave, se entiende como el conjunto de destrezas y actitudes necesarias para el uso de la lengua como instrumento de expresión y comunicación. Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. El concepto de Competencia en comunicación lingüística vinculada con prácticas sociales determinadas implica considerar al individuo como agente comunicativo que produce, y no solo recibe, mensajes a través de la lengua con distintas finalidades. Para que se produzca un aprendizaje satisfactorio es determinante que se promuevan unos contextos de uso de la lengua ricos y variados, en relación con las tareas que se han de realizar y sus posibles interlocutores, textos e intercambios comunicativos.

La competencia en comunicación lingüística es extremadamente compleja. Se basa, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico. Pero, además, como se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento de los componentes pragmático, discursivo y sociocultural. Esta competencia precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes, incluyendo la oralidad y la escritura, a través de los cuales se expande la competencia y la capacidad de interacción con otros individuos. La competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización.

Las habilidades de uso social del lenguaje en la comunicación oral; repercusiones en la aceptación e influencia social

La comunicación exitosa y el uso social del lenguaje eficaz se basan en la capacidad para comprender cómo mediante el lenguaje se puede ejercer un efecto en la mente de los demás. Las teorías pragmáticas, desde la teoría de los Actos de Habla (Austin, 1962), coinciden en sostener que las afirmaciones no son meras descripciones del estado de las cosas, sino acciones que se realizan intencionadamente para propósitos sociales. Al modo como las acciones que se realizan con instrumentos, los actos del habla implican utilizar el lenguaje como herramienta para hacer cosas: para producir un efecto en otras mentes (Lee, 2013).

En el caso de los actos de habla no-estándar (en términos de la teoría de la Pragmática Cognitiva; Bara, 2010), como las mentiras, la persuasión o las ironías, en los que se enfoca esta investigación, la eficacia de su uso social está en función de cómo se dominan, al menos, dos componentes: la intencionalidad y la convencionalidad. El primero se refiere a los estados mentales que están implicados en el habla (intenciones, creencias, etc.) mientras que el segundo se refiere a las reglas sociales que gobiernan la conversación (p.ej., ser educado cuando se recibe un regalo).

De cualquier acto del habla puede hacerse un uso prosocial o antisocial; se puede mentir o persuadir en beneficio del receptor (para proteger sus sentimientos o para que realice algo que le conviene), o para conseguir un beneficio personal, aunque ello implique perjudicar al receptor. También la ironía puede utilizarse para hacer una crítica o para hacer una alabanza. Dominar la actividad mentalista y las convenciones sociales de la comunicación determinarán, respectivamente, la eficacia y la valencia (positiva o negativa) de los usos sociales del lenguaje y, con ello, el grado de influencia y de aceptación, o de rechazo, que consiguen los niños en su grupo de iguales (Flores et al., 2012). En conjunto, el dominio de estos dos componentes revela la capacidad para navegar por las complejidades de la comunicación social y para comprender la reciprocidad de las comunicaciones personales.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de las habilidades de uso social del lenguaje en relación al éxito social en el grupo de iguales, apenas se ha investigado directamente esta relación. Sí que hay antecedentes en el estudio de la relación entre habilidades mentalistas y aceptación y rechazo de los niños en su grupo de iguales. Pero no tanto del uso de esas habilidades mentalistas al servicio de las habilidades de comunicación oral exitosas.

La mayoría de las investigaciones que han estudiado esta relación entre aceptación e influencia social y habilidades mentalistas han utilizado clásicamente tareas de "teoría de la mente" (ToM), que requieren que los niños razonen sobre las acciones de la persona en el mundo físico. Sin embargo,

con mucha menos frecuencia se ha investigado la relación entre aceptación e influencia social y la superación de tareas de habilidades de comunicación social, como las de comprensión (y muchos menos de producción) de usos sociales del lenguaje. En realidad, para explicar el comportamiento de las personas, los niños tienen que razonar sobre las interacciones interpersonales (no solo sobre las acciones de las personas en el mundo físico). Es importante destacar que gran parte de nuestro razonamiento social cotidiano se refiere a la comunicación diádica.

Comprender y producir mentiras

Mentir es elaborar y producir declaraciones que el hablante sabe que no son ciertas con la intención de inculcar creencias falsas en la mente del destinatario. La mentira es la expresión verbal del engaño; es el acto por el cual deliberadamente se hace una declaración falsa, que el hablante sabe que es contraria a su conocimiento sobre el contenido de la emisión verbal, buscando producir un efecto en la mente del receptor (Lee, 2000). Según la motivación que subyace a la mentira, estas son de diferente tipo (mentira de autoprotección, mentira de autopresentación, mentira malvada, mentira piadosa); aunque todas parecen requerir de ciertas habilidades cognitivas y comunicativas comunes.

Para mentir con éxito, los mentirosos deben ser capaces de evaluar apropiadamente los estados mentales de los receptores y los propios (por ejemplo, si los destinatarios son ignorantes sobre el verdadero estado de cosas del que los propios mentirosos tienen pleno conocimiento) (Lee, 2000; Talwar et al, 2007). Los mentirosos deben entonces construir y producir afirmaciones falsas que difieren de sus verdaderas creencias sobre el estado de las cosas. Además, las declaraciones falsas deben ser cuidadosamente construidas de modo que no despierten sospechas en el receptor. Esto a menudo requiere producir otros comportamientos, no solo verbales sino también no verbales, que sean consistentes con la declaración falsa pero inconsistente con sus verdaderas creencias, e inhibir comportamientos verbales y no verbales que sean consistentes con sus creencias verdaderas pero incongruentes con la declaración falsa (Talwar et al, 2007).

Las mentiras se sitúan en un continuo que va desde lo prosocial, pasando por lo socialmente neutro, hasta lo antisocial. Las mentiras antisociales son las primeras que aparecen; se dicen para ocultar una transgresión y protegerse de las consecuencias de su descubrimiento (p.ej., evitar un castigo), para un beneficio personal o incluso o para hacer daño a otro; es decir, representan engaños motivados en uno mismo y por lo tanto no tienen ningún beneficio para los receptores de mentiras. Han sido ampliamente estudiadas tanto en niños en edad preescolar como en edad escolar (Evans y Lee, 2013; Lewis, 1993; Talwar y Lee, 2002, 2008, 2011). En contraste, las mentiras prosociales (como es el caso de las mentiras piadosas) se dicen para beneficiar o proteger a otra persona, o para hacerle sentir bien. Su producción aumenta en la mediana infancia (entre los 6 y 11 años; Williams et al., 2016) y la adolescencia, y este incremento está relacionado con las habilidades cognitivas y de conocimiento de las convenciones sociales (Evans y Lee, 2011; Talwar y Lee, 2002, 2008, Talwar y Crossman, 2011, 2012).

En general, las mentiras se evalúan socialmente según su permisibilidad y según el impacto que tienen sobre el receptor. Lindskind y Han (1986) argumentaron que los individuos, y a menudo las sociedades, evalúan moralmente las mentiras basándose en la motivación social a la que sirven. En este sentido, las mentiras prosociales son comúnmente evaluadas más favorablemente y son más aceptadas socialmente que aquellas contadas para propósitos de explotación o antisociales, en tanto que las primeras cumplen una función social, utilizándose con frecuencia para mantener la cohesión social, preservando los sentimientos de otro individuo o protegiendo las relaciones interpersonales (Ennis, Vrij y Chance, 2008).

La conducta de decir mentiras, que surge en los años de Educación Infantil, se incrementa y, sobre todo, se hace más sofisticada, en la mediana infancia y la adolescencia. La sofisticación de la habilidad para mentir está relacionada con las habilidades cognitivas y también con el conocimiento de las convenciones sociales, que aumentan la posibilidad de lograr con éxito el propósito de la mentira (Evans y Lee, 2011; Talwar y Lee, 2002, 2008, Talwar y Crossman, 2011, 2012).

Las habilidades cognitivas vinculadas a la evolución de las mentiras son, fundamentalmente, las habilidades mentalistas y las funciones ejecutivas, especialmente la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Se ha encontrado que en concreto la teoría de la mente, la habilidad para manejar información desde la perspectiva de otra persona, juega un papel central en el desarrollo de la conducta de los niños de contar mentiras (Evans, Xu y Lee, 2011; Polak y Harris, 1999, Talwar y Lee, 2008, Talwar, Gordon y Lee, 2007).

Comprender y producir persuasión

La persuasión es un acto del habla que consiste en utilizar el lenguaje para producir un cambio en los estados mentales del persuadido, de manera que éste adopte una creencia, una actitud o una idea que, a su vez, 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 solo 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). De hecho, niños con TEA que tienen buenas habilidades gramaticales estructurales no están preparados para utilizar estas habilidades para persuadir.

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); 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 (Cassidy, et al., 2003). Cuando el uso perverso y manipulativo de la persuasión se convierte en una actitud continuada, aparece el maquiavelismo, como máxima expresión de la persuasión manipuladora; se considera que “el lado oscuro” de las habilidades de persuasión es el maquiavelismo: aplicar las capacidades cognitivas de lectura de la mente y de situaciones sociales y la flexibilidad a la influencia social para el beneficio personal. Uno y otro uso, prosocial y perverso, de las habilidades de persuasión tienen repercusiones diferentes en la influencia social y es posible que, por lo tanto, en la aceptación y/o el rechazo que los niños reciben por parte de sus iguales.

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, et al., 2003) y hasta niños de un año contradicen afirmaciones de hechos (Hummer, Wimmer y Antes, 1993; Pea, 1982). 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 una consideración más profunda de los estados mentales del receptor; b) en el uso de argumentos más positivos y aceptables; c) en la flexibilidad para generar argumentos diversos y ajustados a los contraargumentos del persuadido.

Comprender y producir ironías

La ironía constituye uno de los usos sociales del lenguaje quizás más sofisticados y de desarrollo más tardío. El uso de la ironía implica creencias y actitudes transmitidas indirectamente que constituyen el significado intencionado del hablante. El oyente debe sustituir el significado pretendido o implícito por el literal expresado en el enunciado. La ironía adquiere relevancia al informar al destinatario del hecho de que el hablante tiene en mente una representación de algo y, lo que es más importante, tiene una cierta actitud hacia ello (Sperber y Wilson, 2002). Estos autores sostienen que la ironía implica invariablemente la expresión implícita de una actitud (a través de canales paralingüísticos y extralingüísticos). Además, la relevancia de tal enunciado depende de la información que transmite sobre la actitud del hablante a la opinión expresada. Una comprensión de la ironía también requiere el reconocimiento de la motivación del hablante para la sustitución de significado; por ejemplo, que el uso de la “jocosidad” está motivado por el deseo del hablante de expresar solidaridad grupal (Gibbs, 2000).

Agostino et al. (2016) distinguen entre ironía crítica (valencia negativa) y halago empático (valencia positiva) como dos formas de comunicación social que influyen en los estados afectivos de otros de una manera negativa o positiva. En una muestra de niños/as de 6 a 15 años demuestran que los niños/as muestran una comprensión significativamente mejor de la expresión emocional que de la comunicación emotiva, lo cual requiere comprender por qué alguien podría enmascarar sus emociones internas. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de la comprensión de la ironía y la empatía durante los años de edad escolar se asocia con atribuciones afectivas o teoría de la mente afectiva.

Massaro et al (2013, 2014), por su parte, introducen en el estudio de la ironía el análisis de la perspectiva del oyente (del receptor de la ironía): el efecto epistémico y el efecto emocional de la ironía. Se preguntan cuándo son capaces los niños de captar, no ya que el irónico tiene una intención,

sino cuál es el efecto que produce la ironía en quien la recibe; más concretamente, si el receptor de la ironía ha captado lo que el irónico ha querido decir, y qué efecto emocional le habrá producido. Captar el efecto de la ironía en el oyente requiere habilidades mentalistas de varios grados de recursividad (que se alcanzan más tardíamente), pues supone comprender qué es lo que el irónico pretende que el receptor comprenda, y qué es lo que el receptor ha comprendido de lo que el irónico pretende que comprenda.

Nilsen et al. (2011) introducen una variable muy interesante a la hora de estudiar el efecto de la ironía en el oyente: la distinción entre oyente sabedor y oyente ignorante. En muchas ocasiones, el receptor de la ironía cuenta con información del contexto como clave para captar la ironía (la discrepancia entre lo positivo del comentario y lo negativo de una situación, por ejemplo). Pero en ocasiones no es así (por ejemplo, el receptor ha recomendado al irónico una película que no ha visto y recibe el comentario irónico “¡fantástica la película!”); en estos casos, quien recibe la ironía tendrá que inferir el estado de conocimiento y emocional del hablante a partir solamente del comentario irónico. Este estudio demuestra que solo a partir de los 9 años los niños comprenden que el oyente “ignorante” podrá detectar la ironía.

Así, Filippova y Astington (2008) diseñan una serie de estudios con los que demuestran un claro patrón de desarrollo en la capacidad de interpretar enunciados irónicos, ligada a una progresión en la comprensión e interpretación de los componentes sociocognitivos de la mente de los demás que va más allá de los años preescolares. Demuestran que la interpretación reflexiva del habla indirecta, como la ironía, es difícil para los niños; incluso a los 9 años los niños no alcanzan los niveles de habilidad de los adultos.

Las habilidades de comunicación social (pragmáticas) en la comunicación escrita

La entrada en la escuela primaria demanda el uso de habilidades pragmáticas no solo en la comunicación oral; también, y muy especialmente, en la comunicación escrita. Los niños son expuestos a la alfabetización formal en cuanto comienzan la Educación Primaria; reciben en sus colegios una instrucción que les permite manejar la modalidad escrita de su lengua materna, tanto para comprender textos escritos como para producirlos. El desarrollo de la habilidad para hacer un uso eficiente del discurso escrito es lento y ocurre en el transcurso de toda la educación formal; requiere una enseñanza planificada y sistemática, de la cual la escuela es la principal institución responsable (Crespo et al, 2010; Fernández, 2013).

Así como el éxito de las interacciones y la comunicación oral está basado en la habilidad para usar el lenguaje como instrumento para producir efectos en la mente de los interlocutores, otro tanto ocurre con la comunicación escrita. La competencia en la comunicación escrita descansa en la habilidad para adoptar la perspectiva del lector y hacer un seguimiento del conocimiento en la mente de éste. Ahora bien, la comunicación escrita supone; en primer lugar, prescindir de todo apoyo extralingüístico, de manera que su éxito se basa exclusivamente en el uso apropiado de recursos lingüísticos para conseguir poner la información en la mente del lector y en segundo lugar, el emisor no cuenta con el feedback del receptor para ir haciendo comprobaciones de estar siendo comprendido o del efecto que están causando sus palabras en los estados mentales del receptor y en su interés por el mensaje. Por ello, la comunicación escrita requiere adoptar la perspectiva del “lector textual” de manera permanente, durante todo el proceso de la escritura (desde la planificación de la estructura del texto hasta la elección de cada palabra y cada conexión entre ideas). Esto exige distanciarse de forma continuada de la propia perspectiva y del propio conocimiento; además de un avanzado grado de conocimiento sobre la organización del lenguaje y un conocimiento muy explícito de los recursos lingüísticos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Escribir constituye una actividad compleja en la que se hacen evidentes las capacidades lingüísticas y cognitivas (Flórez et al., 2005).

Son diversos los registros y estilos discursivos que la escuela y los textos escolares demandan comprender y producir: descripción, narración, exposición o argumentación. De entre ellos, el discurso narrativo a partir de la elicitación de historias se muestra como un recurso de gran validez ecológica para evaluar las habilidades pragmáticas, por las ventajas metodológicas que ofrece este método y, sobre todo, porque las habilidades pragmáticas son esenciales para construir narraciones (Botting, 2002; Fernández, 2013). Así mismo, se destaca el discurso argumentativo ya que se considera característica intrínseca al discurso humano, pues siempre transmitimos una información orientada hacia algún tipo de conclusión cuando nos comunicamos. Por ello, desde el proyecto se tienen en cuenta ambos como dos de los cinco tipos fundamentales de discursos textuales que las sociedades más avanzadas han desarrollado para comunicar sus intencionalidades.

El objetivo general de esta investigación es profundizar en el conocimiento de las habilidades de comunicación social (hhcs), orales y escritas, de los niños y niñas de 6 a 12 años con desarrollo típico: en el patrón normativo de evolución de las hhcs, en el valor predictivo de factores lingüísticos, cognitivos y de experiencia comunicativa asociados a las diferencias interindividuales en hhcs, y en las repercusiones que tienen las hhcs en su éxito social y académico. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

1. Identificar indicadores detallados de la evolución normativa de las habilidades de uso social del lenguaje en la comunicación oral (en comprensión y en producción) y en la comunicación escrita en el periodo de edad de 6 a 12 años.

1.1. Comunicación oral. Patrón evolutivo (secuencia y media de edad de adquisición) de las habilidades de comprensión y de producción de mentira, persuasión e ironía; con uso prosocial y perverso; en su globalidad y en de cada uno de los componentes.

1.2. Relación evolutiva entre comprensión y producción de los usos sociales del lenguaje.

1.3. Comunicación escrita. Patrón evolutivo de habilidades pragmáticas en la producción de textos narrativos (estructura, coherencia, cohesión y contenido mentalista) y argumentativos (estructura, calidad de los argumentos, adopción de la perspectiva del persuadido, recursos lingüísticos asociados a la estructura argumentativa, recursos lingüísticos asociados al carácter dialógico de la argumentación).

1.4. Relación evolutiva entre producción de textos narrativos y argumentativos.

2. Estimar el valor predictivo de variables lingüísticas (CI verbal, conocimiento metalingüístico), cognitivas (habilidades de atribución de estados mentales cognitivos y emocionales) y de exposición a situaciones comunicativas y sociocognitivas (tener hermanos, juegos, lecturas y programas con contenidos comunicativos, conversaciones y actividades comunicativas realizadas con adultos, escribir diario, nivel educativo parental), sobre las habilidades de comunicación social, orales y escritas, en el periodo de edad de 6 a 12 años.

3. Estimar el valor predictivo de las habilidades de comunicación social, orales (comprensión y producción de mentiras, persuasión e ironías, prosociales y antisociales) y escritas (narración y argumentación), sobre el éxito social (aceptación e influencia social en el grupo de iguales) y académico de los niños y niñas de 6 a 12 años; y la relación evolutiva entre éxito académico y social.

4. Identificar variaciones y constancias longitudinales en las habilidades de comunicación social, orales y escritas, y en todas las relaciones entre variables analizadas.

4.1. Estimar la continuidad longitudinal (constancia de las diferencias interindividuales en el cambio intraindividual), en un intervalo de un año, de las habilidades de comunicación (hhcs T1 - T2).

4.2. Valor explicativo de los factores lingüísticos (CI verbal, conocimiento metalingüístico), cognitivos (atribución de estados mentales cognitivos y emocionales) y de exposición a situaciones comunicativas y sociocognitivas (medidos en T1), sobre las habilidades de comunicación social, orales y escritas, de los mismos participantes (medidos en T2).

4.3. Valor explicativo de las habilidades de comunicación social, orales y escritas (medidas en T1), sobre el éxito social y académico de los mismos participantes (medidos en T2).

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estará formada por 150 niños (77) y niñas (68) con edades comprendidas entre 6 y 13 años, concretamente de 6.33 ($M=8.85$ $DT=1.715$), y 13.00 años ($M=9.34$; $DT= 1.727$) escolarizados en centros educativos públicos de Educación Primaria de la provincia de Málaga.

2.2. Instrumentos

Tareas de Teoría de la Mente

1. *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.

2. *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.

3. *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.

4. *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.

5. *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.

6. *ToM Interpretativa. Tarea de dibujos ambiguos* (Doherty y Wimmer, 2005; adaptada por Hsu y Cheung, 2013). Evalúa la habilidad para comprender que un mismo estímulo puede ser interpretado de más de una manera por distintas personas con igual validez.

7. *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.

8. *Faux Pas o Meteduras de Pata* (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999). Prueba la habilidad para entender que alguien puede decir algo que produzca en otro una emoción negativa al desconocer cierta información relativa a este último.

Tarea de Competencia lingüística: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III (PPVT-III; Dunn, Dunn y Arribas, 2006)

Evalúa el nivel de vocabulario receptivo. La adaptación española consta de 192 elementos de dificultad creciente. Cada elemento consiste en una lámina con cuatro dibujos en blanco y negro. A partir de la puntuación directa puede obtenerse una puntuación de “edad equivalente” de comprensión léxica y una puntuación de CI.

Cuestionario de Experiencias Comunicativas

Se administra un cuestionario donde se valoran oportunidades de exposición a situaciones de uso social del lenguaje y habilidades de comunicación social (personas que viven en el hogar familiar, frecuencia con que ve la televisión y tipo de programas, frecuencia con que lee y tipo de lectura, juegos preferidos (solitarios o sociales; físicos o ‘mentalistas’) en el colegio, juegos preferidos (solitarios o sociales; físicos o ‘mentalistas’) fuera del colegio, actividades que realiza con adultos, temas de conversación que mantiene con adultos, explicaciones adultas sobre normas y/o castigos, discusiones con hermanos, si escribe o no un diario).

Tareas de usos sociales del lenguaje en comunicación oral

Tareas de comprensión de usos sociales del lenguaje

1. *Tarea de comprensión de mentira antisocial* (basada en Hsu y Cheung, 2012). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación de mentir para no ser descubierto en una transgresión y para posteriormente fingir ignorancia congruente con su mentira.

2. *Tarea de comprensión de mentira piadosa* (basada en la Historia Extraña de ‘Mentira piadosa’ de Happè, 1994). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación de crear una idea falsa en su interlocutor con el propósito de no herir los sentimientos de éste.

3. *Tarea de comprensión de la persuasión egoísta* (basada en la Historia Extraña de ‘Persuasión’ de Happè, 1994). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación de causar pena en el cocinero creándole una idea falsa para así conseguir un beneficio personal.

4. *Tarea de comprensión de persuasión prosocial* (basada en Bartsch et al., 2010). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la intención de crear una motivación en el hermano pequeño creándole una idea falsa para que realice algo en su propio beneficio.

5. *Tarea de comprensión de ironía crítica siendo el oyente sabedor* (basada en Filippova y Astington, 2010; y en Massaro et al., 2013). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la intención de reprochar a su amiga su elección con la película; de comunicar a su amiga que no le gustó la película y que está molesta por ello.

6. *Tarea de comprensión de ironía crítica siendo el oyente ignorante* (basada en Filippova y Astington, 2010; Massaro et al., 2013; y Nilsen et al., 2011). Evalúa, la habilidad para detectar el sentido contrario al literal y la actitud del hablante, la habilidad para comprender que quien recibe un comentario irónico obtiene información del estado de conocimiento y emocional del hablante a partir del propio comentario irónico.

7. *Tarea de comprensión de halago empático* (basada en Filippova y Astington, 2010; Massaro et al., 2013; y Agostino et al., 2016). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación o intención de reconfortar a su amiga respecto al resultado de su dibujo.

Tareas de producción de usos sociales del lenguaje

1. *Tarea de producción de mentira antisocial* (Talwar, Gordon y Lee, 2007). Situación experimental con el paradigma de *resistencia a la tentación*.

2. *Tarea de producción de mentira piadosa*. Evalúa la habilidad para producir una mentira piadosa proponiendo una situación que lo requiere.

3. *Tarea de producción de persuasión egoísta*. Evalúa la habilidad para elaborar argumentos de persuasión encaminados a conseguir un beneficio propio.

4. *Tarea de producción de persuasión prosocial* (Slaughter et al., 2013; versión interactiva de la tarea original de Bartsch et al., 2007). Evalúa la habilidad para elaborar argumentos de persuasión encaminados a un beneficio para el persuadido. Formato role-play,

5. *Tarea de producción de ironía crítica siendo el oyente sabedor*. Evalúa la habilidad para producir un comentario irónico cuando el oyente comparte la información sobre el resultado de su propuesta.

6. *Tarea de producción de ironía crítica siendo el oyente ignorante*. Evalúa la habilidad para producir un comentario irónico cuando el oyente no tiene información sobre el resultado de su propuesta.

7. *Tarea de producción de halago empático*. Evalúa la habilidad para producir un halago empático proponiendo una situación que lo requiere.

Tareas de usos sociales del lenguaje en comunicación escrita

1. *Tarea de producción narrativa*. Se proyecta un video mudo de cuatro minutos de duración y a continuación cada participante debe contar por escrito la historia que ha visto. Se utilizará el video corto de la productora Pixar *El hombre orquesta*.

2. *Tarea de producción de argumentaciones escritas* (creación propia). Cada participante debe escribir cuatro textos argumentativos (dirigido a la madre de su amigo, dirigido a su madre, dirigido a su amigo, dirigido al director/a de su colegio).

Tarea para evaluar el éxito social (Cuestionario Sociométrico)

Para evaluar la aceptación y la influencia social de cada niño/a en su grupo de clase, se administra un cuestionario sociométrico siguiendo el método de nominación de pares, con algunas variaciones respecto a la versión original de Coie et al. (1982). Sobre el listado de todos los compañeros/as de clase, a cada participante se le pide que indique aquéllos/as que le gustan como amigos y aquéllos que no le gustan como amigos; a continuación, se le pide que señale cuáles son los *tres compañeros/as que elige como mejores amigos* y *los tres que menos le gustan como amigos*, y que en ambos casos indique los motivos para cada uno de los tres compañeros/as señalados.

2.3. Procedimiento

Con el consentimiento informado de los tutores legales de los participantes, las tareas se administran en dos sesiones, una individual y otra colectiva, de 40 minutos cada una. En la sesión individual se administra en primer lugar el Cuestionario de Experiencias Comunicativas, el Peabody III y las Tareas de Teoría de la Mente y en segundo lugar el Cuestionario Sociométrico, tareas de Producción de Usos Sociales del Lenguaje y Tareas de Comprensión de Usos Sociales del Lenguaje. En la sesión colectiva, se administra en una sesión la tarea Narrativa escrita y en la otra sesión la tarea Argumentativa escrita.

3. Resultados

Resultados esperados

Los resultados proporcionarán conocimiento detallado de las habilidades de comunicación social (hhcs) esperables a cada edad, de los factores que las promueven y originan diferencias interindividuales y de sus repercusiones en la aceptación e influencia social y los logros académicos.

1. Resultados sobre evolución normativa de las habilidades de hhcs: (1.1) Secuencia evolutiva de comprensión y producción de mentiras, persuasión e ironía; de cada componente: perspectiva cognitiva y emocional de hablante y de receptor; y (1.2) de habilidades de producción de narraciones y argumentaciones. Análisis de Regresión Lineal Simple y análisis post-hoc de los ANOVAS para determinar edades de inflexión; y Análisis de Regresión Logística Multinomial y H de Kruskal-Wallis para las VVDD categóricas. (1.3) Relación evolutiva entre comprensión y producción de usos del lenguaje oral; y entre producción de narraciones y argumentaciones. Análisis de Varianza Unifactoriales de 2 Medidas Repetidas.

2. (2.1) Resultados sobre la contribución relativa de variables lingüísticas, cognitivas y de exposición a situaciones comunicativas a la explicación de las diferencias interindividuales en la comprensión y la producción de los distintos usos sociales del lenguaje oral y (2.2) de la producción de textos narrativos y argumentativos. Análisis de Regresión Lineal Múltiple.

3. (3.1) Resultados sobre la contribución de las hhcs, orales y escritas, a la explicación de las diferencias interindividuales en éxito social (aceptación e influencia social entre iguales) y académico. Análisis de Regresión Múltiple y de Regresión Logística Multinomial Múltiple para las categorías sociométricas. (3.2) Medida en que éxito académico y social están relacionados; y si esta relación está asociada a la edad. Análisis de Correlaciones Bivariadas Parciales Pearson.

4. Resultados sobre efectos longitudinales. (4.1) Continuidad longitudinal de las diferencias interindividuales en las hhcs, orales y escritas. Análisis t de Student para muestras relacionadas. (4.2) valor predictivo de factores lingüísticos, cognitivos y de experiencia comunicativa (T1) sobre las hhcs, (T2). Análisis de Regresión Lineal Múltiple (intrasujeto), (4.3) valor predictivo de las hhcs (T1).

Resultados preliminares

Se cuenta ya con resultados preliminares, que muestran relaciones significativas entre las habilidades de ToM, la Competencia lingüística, la Experiencia Comunicativa y los usos sociales del lenguaje oral y escrito comentados, encontrando un punto de inflexión entorno a los 8 años, lo que significa que las habilidades de comunicación social no parecen depender tanto de la edad, sino que dependen de habilidades como la ToM, la Competencia Lingüística y la Experiencia Comunicativa. También, los resultados muestran relaciones significativas entre las habilidades de ToM y la autopercepción social. Así mismo, se han detectado diferencias entre la percepción de la aceptación y el rechazo, en general y según proceda de compañeros/as del mismo y otro género. También se han encontrado diferencias interindividuales asociadas a la edad y al propio perfil de aceptación e influencia social y por otro lado, se encuentran resultados significativos en relación a la competencia lingüística y la experiencia comunicativa de los/as participantes.

4. Impacto y aplicaciones de la propuesta

Los resultados que deriven de este proyecto tendrán aplicación en un doble ámbito. Por una parte, aplicados al diseño de actividades formativas, redundarán en una mejora de las habilidades de comunicación social de los niños/as de 6 a 12 años, con las consecuentes repercusiones en la adaptación social y académica. Por otra parte, aportarán fundamento empírico para la elaboración de dispositivos tecnológicos de evaluación con alta validez de las habilidades de comunicación social en diferentes poblaciones. Además, desde el proyecto se abren líneas de investigación en las que el alumnado de la Universidad de Málaga puede participar, líneas de Trabajo Fin de Grado, de Trabajo Fin de Máster y de Doctorado.

Se cuenta con el interés de la Fundación ONCE, interesada en la aplicación y adaptación de instrumentos de evaluación y entrenamiento de habilidades comunicativas basadas en la realidad aumentativa para poblaciones con deficiencia visual y/o auditiva. Este proyecto se alinearía con los intereses prioritarios de financiación de proyectos de investigación de fundaciones como BBVA (en la línea de Tecnología aplicada a la Humanidades) y Fundación Telefónica y Fundación LaCaixa, comprometidas con la aplicación de las tecnologías al servicio del bienestar social. Asimismo, responde a las líneas prioritarias del H2020 en materia de tecnología aplicada a la investigación en retos sociales del conocimiento.

5. Referencias bibliográficas

- Agostino, A., Im-Bolter, N., Stefanatos, A. K., y Dennis, M. (2016). Understanding ironic criticism and empathic praise: The role of emotive communication. *British Journal of Developmental Psychology*.
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed. --.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford university press.
- Bara, B. G. (2010). *Cognitive pragmatics: The mental processes of communication*. Massachusset: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 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(5), 407-418.
- Bartsch, K., London, K. y Campbell, M. D. (2007). Children's attention to beliefs in interactive persuasion tasks. *Developmental Psychology*, 43(1), 111.
- Bartsch, K., Wright, J. C. y Estes, D. (2010). Young children's persuasion in everyday conversation: Tactics and attunement to others' mental states. *Social Development*, 19(2), 394-416.
- Bosco, F. M., Angeleri, R., Colle, L., Sacco, K. y Bara, B. G. (2013). Communicative abilities in children: An assessment through different phenomena and expressive means. *Journal of child language*, 40(4), 741-778.
- Bosco, F. M., Parola, A., Angeleri, R., Galetto, V., Zettin, M y Gabbatore, I. (2018). Improvement of Communication Skills after Traumatic Brain Injury: The Efficacy of the Cognitive Pragmatic Treatment Program using the Communicative Activities of Daily Living. *Archives of Clinical Neuropsychology*.
- Bosco, F. M., Tirassa, M. y Gabbatore, I. (2018). Why pragmatics and Theory of Mind do not (completely) overlap. *Frontiers in psychology*, 9.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21.
- Brüne, M., y Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455.
- Bucciarelli, M., Colle, L. y Bara, B.G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *J. Pragmat.* 35, 207-241.
- Carpendale, J. y Chandler, M.J. (1996) On the distincion between false belief understanding and suscribing to an interpretative theory of mind. *Child Developmen.*, 67, 1686 -1706.
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding (Understanding children's worlds)*. London: Blackwell.
- 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.
- Coie, J. D., Dodge, K. A y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18(4), 557.
- Crespo, N., Benítez, R y Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos*, 43(73), 179-209.
- Doherty, M. J. y Wimmer, M. C. (2005). Children's understanding of ambiguous figures: Which cognitive developments are necessary to experience reversal? *Cognitive development*, 20(3), 407-421.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III (PPVT-III)*; Madrid: tea.
- Dvash, J. y Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295.
- Ennis, E., Vrij, A., y Chance, C. (2008). Individual differences and lying in everyday life. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(1), 105-118
- Evans, A. D., Xu, F. y Lee, K. (2011). When all signs point to you: Lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology*, 47(1), 39.
- Evans, A. D., y Lee, K. (2013). Emergence of lying in very young children. *Developmental psychology*, 49(10), 1958.
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20-46.
- Filippova, E. y Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child development*, 79(1), 126-138.

- Filippova, E. y Astington, J. W. (2010). Children's Understanding of Social-Cognitive and Social-Communicative Aspects of Discourse Irony. *Child Development*, 81(3), 913-928.
- Flores, R.; Andrés, C y Clemente, R.A. (2012). Influencia de las habilidades pragmáticas en la estabilidad del estatus sociométrico de niños/as con Trastorno específico del lenguaje (TEL). *Quaderns Digitals*, 71. Monográfico de Estrategias Didácticas Inclusivas.
- Flórez-Romero, R. F., Pacheco, M. C. T., Rodríguez, Í. A., Güechá, C. M., Bohórquez, S. M. y Vanegas, C. P. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, (18), 15-44.
- 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.
- Gibbs, R. W. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and symbol*, 15(1-2), 5-27.
- Grice, H. P., (1975). Logic and conversation. In P Cole y J. Morgan (Eds) *Studies in Syntax and Semantics: vol 3*. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Happé, F. G., Winner, E., y Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: theory of mind in old age. *Developmental psychology*, 34(2), 358.
- Happé, F.G.E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3(4), 379-400.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G., Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Hsu, Y. K. y Cheung, H. (2013). Two mentalizing capacities and the understanding of two types of lie telling in children. *Developmental psychology*, 49(9), 1650.
- Hummer, P., Wimmer, H. y Antes, G. (1993). On the origins of denial negation. *Journal of child language*, 20(3), 607-618.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.
- Lalonde, C. E y Chandler, M. J. (2002). Children's understanding of interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 163-198.
- Lee, L. O. F. (2013). The Romantic Generation of Chinese Writers. In *The Romantic Generation of Chinese Writers*. Harvard University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach* (Vol. 1, p. 993). Hove: Language teaching publications.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lindsold, S., y Han, G. (1986). Intent and the judgment of lies. *The Journal of social psychology*.
- Massaro, D., Valle, A y Marchetti, A. (2014). Do social norms, false belief understanding, and meta-cognitive vocabulary influence irony comprehension? A study of five-and seven-year-old children. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(3), 292-304.
- Massaro, D., Valle, A. y Marchetti, A. (2013). Irony and second-order false belief in children: What changes when mothers rather than siblings speak? *European Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301-317.
- 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.
- Nilsen, E. S., Glenwright, M. y Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374-409.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pea, R. D. (1982). Origins of verbal logic: Spontaneous denials by two-and three-year olds. *Journal of Child Language*, 9(3), 597-626.
- Perner, J., Leekam, S. R y Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British journal of developmental psychology*, 5(2), 125-137.
- Polak, A., y Harris, P. L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental psychology*, 35(2), 561.
- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: Deception and 'social living.' *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 621-637.
- Resolución de 19 de junio de 2017 de la Dirección General de Innovación, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Searle, J. R. (1979). What is an intentional state? *Mind*, 88(349), 74-92.

- Slaughter, V., Peterson, C. 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.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind Lang.* 17, 3–23.
- Talwar, V., Gordon, H. M., y Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental psychology*, 43(3), 804.
- Talwar, V., Murphy, S.M y Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 1-11.
- Talwar, V., y Crossman, A. (2011). From little white lies to filthy liars: The evolution of honesty and deception in young children. *Advances in child development and behavior*, 40, 139-179.
- Talwar, V., y Crossman, A. M. (2012). Children's lies and their detection: Implications for child witness testimony. *Developmental Review*, 32(4), 337-359.
- Talwar, V., y Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 436-444.
- Talwar, V., y Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child development*, 79(4), 866-881.
- Talwar, V., y Lee, K. (2011). A punitive environment fosters children's dishonesty: A natural experiment. *Child development*, 82(6), 1751-1758
- Wellman, H. M y Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.