

El desarrollo del perdón en niños

The development of forgiveness in children

Paula Díaz-Figueroa y María Prieto-Ursúa

Universidad Pontificia Comillas, España

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo estudiar el desarrollo del perdón en niños en relación con el desarrollo evolutivo y la teoría de la mente (ToM). La muestra está formada por un total de 47 participantes, agrupados en dos cohortes de edad: de 4-6 años ($n = 21$) y de 7-11 años ($n = 26$). Se evaluaron cinco variables relacionadas con el perdón (*gravedad de la ofensa, probabilidad de pedir perdón, importancia de pedir perdón, probabilidad de perdonar e importancia de perdonar*), en dos tipos de ofensa distintos. Para evaluar la ToM aplicamos dos escalas diferentes adaptadas a cada rango de edad (Tarea Sally y Anne y Tarea Faux Pas). Los resultados más relevantes muestran que los niños mayores dan más importancia al perdón y muestran más probabilidad de perdonar y disculparse que los pequeños, y que la adquisición de la ToM correlaciona positivamente con el desarrollo del perdón en el grupo de los pequeños.

Palabras clave: perdón, Teoría de la Mente, desarrollo moral, disculpas.

Abstract: The aim of this paper is to gain a deeper knowledge of how children develop forgiveness in relation to developmental progress and theory of mind (ToM). The sample was formed by 47 children, grouped into two age cohorts: 4-6 years ($n = 21$) and 7-11 years ($n = 26$). We designed a questionnaire to assess forgiveness through five variables (severity of the offense, probability of asking for forgiveness, importance of asking for forgiveness, probability of forgiving and importance of forgiving) in two different types of offenses. To assess ToM, we applied two different scales adapted to each age range (Sally and Anne Task and Faux Pas Task). The most relevant results showed that older children give more importance to forgiving and are more likely to forgive and apologize than younger ones, and that the acquisition of ToM correlates positively with the development of forgiveness in the younger group.

Keywords: Forgiveness, Theory of Mind, moral development, apologies.

El perdón es un proceso que se decide poner en marcha tras recibir una agresión, que requiere que la víctima perciba que ha sido ofendida injusta e intencionadamente por otra persona (Lin, Enright y Klatt, 2011). Es una decisión, y no la respuesta natural a una agresión, que consistiría en la respuesta de evitación o de venganza

La correspondencia sobre este artículo deberá ser enviada a María Prieto-Ursúa. E-mail: mprieto@comillas.edu



Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND.

(McCullough, Kurzban y Tabak, 2013). El perdón implica una reducción del malestar post-ofensa por parte del ofendido; las emociones y pensamientos negativos que se generan en la persona ofendida después de la agresión disminuyen con el perdón, e incluso en ocasiones aparecen sentimientos y pensamientos positivos hacia el ofensor (Williamson y Gonzales, 2007).

El perdón lleva a incrementar las redes sociales y el apoyo emocional, contribuye a reparar relaciones y a mejorar el funcionamiento relacional y las habilidades sociales (Temoshok y Wald, 2005; Webb, Hirsch, Visser, y Brewer, 2013; Worthington, Witvliet, Pietrini y Miller, 2007). De hecho, se ha sugerido recientemente que es este componente prosocial el responsable de los efectos positivos del perdón, al permitir el restablecimiento y preservación de las relaciones de apoyo (apoyo social) (Lawler-Row, Hyatt-Edwards, Wuensch y Karremans, 2011). Algunos autores sugieren que el perdón tendría un sentido adaptativo básico, ya que los mecanismos de perdón estarían diseñados para resolver problemas relacionados con la preservación de relaciones valiosas a pesar del daño recibido (McCullough et al., 2013); es decir, desde una perspectiva evolucionista el perdón serviría al propósito de establecer y mantener las relaciones con otras personas (McCullough, 2008).

El perdón es una cualidad fundamental para la promoción del bienestar en los niños; es beneficioso para la salud mental, social y física y para disminuir la violencia y promover la creación y mantenimiento de las relaciones interpersonales en los niños (Denham, Neal, Wilson, Pickering, y Boyatzis, 2005). Enseñar a perdonar a los jóvenes en el entorno escolar tiene efectos positivos en la salud psicológica, el comportamiento delictivo, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico y se ha sugerido que la implementación de programas de perdón favorecería la educación del carácter en niños y adolescentes (Lin et al., 2011). Algunos autores plantean que el perdón podría ser un recurso de afrontamiento para manejar los efectos negativos de haber sido acosado (Egan y Todorov, 2009) y se ha propuesto incluir un módulo específico de trabajo sobre el perdón en programas de intervención ya probados contra el acoso escolar (Egan y Todorov, 2009).

Sería, pues, interesante enseñar a perdonar a niños y jóvenes. Pero para ello, antes hemos de comprender bien el desarrollo evolutivo del perdón. Enright y The Human Development Study Group (1991) encontraron que las formas del razonamiento sobre el perdón van cambiando con la edad, correlacionándose con las etapas de razonamiento moral de Kohlberg; la forma de entender el perdón va a ir variando en función del nivel de desarrollo cognitivo, que va siendo más complejo a medida que los niños van creciendo.

Para comprender cómo se va desarrollando la manera en que los niños van entendiendo y adquiriendo el perdón, es importante, por tanto, considerar las fases del desarrollo cognitivo de Piaget, el modelo de desarrollo moral de Kohlberg y el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM).

El desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM)

El desarrollo del modo de pensar en los niños pasa de unos procesos mentales muy concretos y observables, hasta otros más generales y abstractos (Paplia, Olds y Feldman, 1998). Uno de los mecanismos que facilitará el paso de unos procesos mentales a otros es la adquisición de la ToM. Esta habilidad permitirá al niño, entre otras cosas, diferenciar entre la subjetividad y la objetividad, entre lo que es verdad para la mente y lo que es verdad en realidad, así como comprender que las perspectivas de los demás pueden ser diferentes a las suyas (Caixeta y Nitri, 2002). En términos evolutivos, eso significa que en la primera infancia los niños solo pueden percibir aquello a lo que están expuestos directamente en tiempo real y creen que los demás ven y piensan como lo hacen ellos. Poco a poco van a ir aprendiendo a razonar sobre elementos abstractos que no pueden experimentar en primera persona, así como a percibir a los demás como una realidad mental diferente (Weisz, 2018). En términos morales, esto significa que el grupo de personas a los que podemos desear el bien se va haciendo cada vez más grande hasta el punto de incluir a quienes no hemos visto ni conocido (Lin et al., 2011).

La teoría de la mente (ToM) es, por tanto, la capacidad cognitiva que permite comprender, predecir e interpretar la conducta de otras personas en términos de estados mentales, con el fin de regular nuestra propia conducta y así poder generar una interacción social efectiva (Ortiz, Botero y Tobón, 2010).

Hay distintos enfoques que entienden el desarrollo de la ToM de maneras distintas, encontrando, en primer lugar, el enfoque *teoría-teoría*, que entiende que los niños irán construyendo teorías de la mente cada vez más

complejas y elaboradas para predecir y explicar la conducta del otro (Alhucema, Figueroa y Rozo, 2012). En segundo lugar, la aproximación de la *teoría modular* entiende la ToM como un módulo innato y específico que comenzará a madurar en el segundo año de vida, momento en el cual se desarrolla el juego de ficción (Ortiz et al., 2010). El niño será capaz de concebir que se pueden dar al mismo tiempo dos representaciones diferentes sobre una misma realidad (Serrano, 2012). Tercero, para los defensores del *enfoque simulacionista* es necesario que el niño se imagine a sí mismo en la misma situación que está viviendo la otra persona y simule las mismas emociones, sentimientos y deseos, pudiendo así atribuir los estados mentales correctamente (Goldman, 1993). Por último, desde el *enfoque socio-constructivista* consideran que el desarrollo de la ToM se da como resultado de una adecuada interacción con el medio sociocultural, siendo posible una vez que el niño haya adquirido e interiorizado el lenguaje (Ortiz et al., 2010).

Como podemos apreciar, existen discrepancias en cuanto a los factores que influyen en la adquisición y el desarrollo de la capacidad mentalista; sin embargo, existe un consenso en que los primeros años de vida son los más importantes para el desarrollo de la ToM (Serrano, 2012).

Entre los 3 y 6 años de edad el niño comienza a desarrollar la ToM, es decir, obtiene un sistema de conocimientos que le permiten inferir creencias, sentimientos y deseos y, de esta forma, lograr interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros, así como predecirlos y controlarlos. En esta etapa concretamente, los niños desarrollan el reconocimiento facial de las emociones, el cual conformaría la primera fuente de información que tiene el niño para generar una teoría sobre otro, ya que implica la interpretación de un conjunto de signos no verbales que llevan implícito un mensaje sobre el estado del otro (García, Gómez-Becerra, Chávez-Brown y Greer, 2006). Además, desarrollan la capacidad de atribución de falsas creencias, en la que hay dos subniveles. El primero hace referencia a las tareas de primer orden, en el que los niños son capaces de atribuir estados mentales a otro, es decir, son capaces de predecir el comportamiento de un tercero teniendo en cuenta lo que ese personaje piensa. Esto es lo que se ha denominado *mentalizar*; la mayoría de los niños de 4 años presentan capacidad de mentalización y a los 6 años suelen alcanzar todos la puntuación máxima (Serrano, 2012). El segundo subnivel hace referencia a las tareas de segundo orden, en la que el niño debe predecir el comportamiento de un personaje teniendo en cuenta lo que ese personaje cree que otro personaje piensa (Padilla, Cerdas, Rodríguez y Fornaguera, 2009). La comprensión de las creencias falsas de segundo orden se sistematiza entre los 8 y 11 años (Serrano, 2012).

En etapas más avanzadas del desarrollo de la ToM se irán adquiriendo habilidades tales como la comprensión metafórica, es decir, el niño es capaz de entender los significados no literales de la comunicación siendo capaz de entender y atribuir intenciones a los demás, lo que le permitirá mentir y entender la ironía, detectar las “meteduras de pata” en diferentes situaciones sociales y, finalmente, el desarrollo de la empatía y juicio moral (Lecannelier, 2004). A partir de los 7 años desarrollan el comportamiento social, en el cual ya son capaces de detectar cuándo alguien comete un error en determinadas situaciones sociales. Esta etapa también se caracteriza por el aumento de las interacciones sociales entre los niños, siendo cruciales las amistades (Lin et al., 2011), y con ello un mayor desarrollo en habilidades sociales, emocionales y cognitivas para identificar, evaluar y generar soluciones cuando existen problemas sociales (Crick y Dodge, 1994).

A partir de esta edad se desarrolla la empatía y juicio moral, considerándose completada la ToM, a pesar de que seguirá perfeccionándose hasta los 11 años (Banerjee, Watling, y Caputi, 2011). De esta forma, el niño desarrolla la capacidad de tener en cuenta las expectativas de los demás al realizar juicios morales y al establecer relaciones de valor (Alhucema et al., 2012). Para ello, es necesario el desarrollo de la empatía ya que no bastaría solo con atribuir estados mentales al otro, sino que también se debe tener en cuenta su sentimiento con el fin de ajustar nuestra conducta a las reacciones emocionales del otro (Tirapú-Ustároz, Pérez-Saves, Erekatxo-Bilbao y Pelegrin-Valero, 2007).

Desarrollo cognitivo, moral y perdón

A continuación, vamos a revisar los dos estadios en los que se tiene más información sobre el desarrollo del perdón en los niños, según el modelo de Piaget: el segundo estadio (niños entre 3 a 6 años) y el tercer estadio

(niños de 7 a 11 años). El desarrollo cognitivo y moral en estas etapas, según los modelos de Piaget y Kohlberg, nos ayudará a entender cómo los niños van adquiriendo el perdón, basándonos en estudios realizados del perdón con niños.

Estadio pre-operacional

Resumiendo brevemente las características de esta etapa, recordemos que se caracteriza por la escolarización, el pensamiento egocéntrico y la capacidad de formar representaciones mentales de los objetos e imaginar las acciones relacionadas con ellos (Weisz, 2018). Para Piaget los niños empiezan su desarrollo siendo cognitivamente egocéntricos, ya que no están capacitados para comprender que los demás pueden tener distintos puntos de vista a los suyos y, por tanto, no son capaces de ponerse en el lugar del otro (Ortiz et al., 2010) ni mentir o utilizar la ironía. Asimismo, esta etapa se caracteriza por la heteronimia, es decir, tienen un gran respeto por las reglas, que consideran sagradas e inflexibles. Juzgan los actos por las consecuencias, independientemente de la intencionalidad con la que se hayan dado, es decir, a mayor daño causado (a pesar de haber sido accidental) más merecedor de castigo (Paplia et al., 1998). Sería, por tanto, correspondiente a la primera fase del desarrollo moral de Kohlberg y Turiel (1980), la “fase pre-convencional”, concretamente la primera subfase denominada “orientación a la obediencia y castigo”, en la que el niño solo piensa en las consecuencias inmediatas de sus acciones, evitando las experiencias desagradables vinculadas al castigo y buscando la satisfacción de sus necesidades. Aquí, el bien y el mal están relacionados con las consecuencias que la persona experimente.

Con respecto a los estudios del perdón relacionados con este estadio, desde lo ya explicado en cuanto al desarrollo cognitivo, moral y de la ToM, es esperable que haya un gran cambio en el entendimiento del perdón entre niños de dicho rango de edad. En tan solo un año de diferencia (de 4 a 5 años) se produce una transición en la apreciación de los niños de la relación entre daño, intención y culpabilidad (Wainryb, Brehl, Matwin, Sokol y Hammond, 2005). Durante los años preescolares los niños adquieren la capacidad de perdonar a los ofensores que muestran sentimientos de remordimiento y de culpa después de causarles daño, siendo también más indulgentes con los transgresores que muestran arrepentimiento post-ofensa (Oostenbroek y Vaish, 2018). El remordimiento de los ofensores es un poderoso inductor del perdón en niños pequeños porque pone de manifiesto que el ofensor también está sufriendo, provocando en la víctima sentimientos de preocupación y simpatía, reduciendo las posibilidades de castigo (Keltner y Anderson, 2000). Tal es la evolución de un año al otro, que Oostenbroek y Vaish (2018) encontraron que los niños de 4 años solo perdonaban al ofensor si éste mostraba arrepentimiento y además pedía explícitamente perdón y, sin embargo, los niños de 5 años eran capaces de perdonar al ofensor que mostraba arrepentimiento en ausencia de disculpas explícitas.

Como podemos apreciar, en esta etapa podrán reconocer las emociones, podrán predecir la conducta de otras personas y podrán evaluar el nivel de intencionalidad con la que las personas llevan a cabo sus conductas. Para que los niños pidan perdón espontáneamente, sin que un adulto se lo solicite, debe haber un previo desarrollo moral, social y empático, que se ha asociado con niños a partir de los 4 años (Flanagan, Loveall, y Carter, 2012); cuando los niños piden perdón espontáneamente están aceptando la responsabilidad del acto inmoral, demostrando que están empezando a desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entendiendo la importancia del perdón para el mantenimiento de sus relaciones sociales (Schleien, Ross, y Ross, 2010).

En este periodo, entre los 3 y 6 años, los niños dan gran importancia a las agresiones morales, como la violación de los derechos del otro (Ross, 1996). En estudios longitudinales como el de Schleien et al. (2010) realizados con padres e hijos cuando éstos tenían 2 años y medio, 4 años y medio y 6 años, encontraron que los niños a partir de los 4,5/5 años eran más propensos a pedir disculpas espontáneamente cuando habían violado algún derecho (fundamentalmente cuando transgredían las pertenencias de otra persona en comparación a cuando habían dañado físicamente a alguien). Por tanto, podemos concluir que los niños internalizan las normas y los estándares morales con el fin de dar sentido a sus propios derechos y a los de los otros (Schleien et al., 2010). Asimismo, aprecian cómo la intención y las disculpas pueden atenuar las acciones de un agresor

y experimentan emociones complejas (como la culpa, la vergüenza y la empatía) (Schleien et al., 2010). Sin embargo, aunque los niños en esta fase empiecen a entender las reglas morales y sociales que implica el perdón, puede que aún no entiendan del todo el concepto del perdón o que no sepan cómo hacerlo bien (Denham et al., 2005).

Estadio operacional concreto

A partir de los 7 años, a medida que disminuye la heteronimia y se desarrolla la autonomía, el niño tiene la capacidad de ver diferentes puntos de vista ya que el pensamiento operacional concreto que desarrollan es más flexible (Kohlberg y Turiel, 1980), son capaces de juzgar los actos por las intenciones y no por las consecuencias, y reconocen que las reglas se pueden alterar, pudiendo ser de mutuo acuerdo. Surge en esta etapa la moralidad convencional (Kohlberg y Turiel, 1980) ya que los niños son capaces de reconocer que puede haber un conflicto de intereses, optando por llegar a un consenso con el fin de ser aceptados por el resto. Como consecuencia, empiezan a tener en cuenta tanto los intereses individuales como las convenciones sociales de lo que es bueno y lo que es malo, comenzando a desarrollar un “paraguas” ético colectivo (Kohlberg y Turiel, 1980).

Todo ello permitirá un razonamiento más sofisticado del perdón (Klatt y Enright, 2009). Por tanto, en esta fase los niños entienden que el perdón es crucial para que se den y se mantengan relaciones sociales satisfactorias (Denham et al., 2005). La propensión general de perdonar no varía según la edad del niño, sino con un razonamiento cada vez más abstracto sobre el perdón y sobre la resolución de conflictos (Denham et al., 2005). Los niños más pequeños suelen atribuir una motivación más extrínseca a los ofensores, mientras que los mayores atribuyen una responsabilidad intrínseca (Dalenberg, Bierman y Furman 1984). Denham et al. (2005) encontraron que cuando el ofensor ponía excusas u ofendía a propósito había menor probabilidad de que los niños de estas edades perdonaran, ya que percibían las excusas como poco sinceras y para justificar el daño causado. También Schleien et al. (2010) observaron que las decisiones de perdonar o no diferían de acuerdo con el comportamiento del agresor, la intención percibida y el efecto posterior a la transgresión: los niños perdonaron más cuando la ofensa era accidental o cuando el agresor se disculpó. Además, se aceptaron más disculpas cuando el ofensor reconocía el daño y enfatizaba el grado de arrepentimiento. Encontraron también una importante transición en la apreciación de cómo la motivación del ofensor para pedir disculpas afecta a la percepción de sinceridad de las mismas: solo los hermanos mayores fueron sensibles a la sinceridad de la disculpa y la reconciliación era más probable después de las disculpas espontáneas que después de las disculpas solicitadas por los padres. Es decir, los niños de estas edades percibían que las intenciones de sus hermanos en cuanto a la expresión de arrepentimiento y aceptación de la responsabilidad, eran sinceras cuando lo hacían espontáneamente. En este rango de edad también existe una apreciación mayor de que la intención del ofensor al disculparse es restablecer la relación. Por ejemplo, Lin et al. (2011) observaron que a partir de 7 años de edad la reconciliación era más frecuente que continuar con el enfado. Estos resultados son congruentes con lo descrito anteriormente sobre la importancia que tienen las relaciones interpersonales y la sensibilidad social en esta etapa.

Se ha observado una mayor frecuencia de las disculpas espontáneas hacia los demás en estas edades, así como una mayor justificación de sus errores en comparación con los más pequeños (Wainryb et al., 2005). Las justificaciones de los ofensores disminuían su inmoralidad y su responsabilidad al explicar las circunstancias en las que se daba la transgresión (Schleien et al., 2010). El aceptar públicamente la responsabilidad por el daño causado a otros, reconociendo la perspectiva de la víctima, es un logro moral importante, así como reconciliar amistades después de un conflicto es un logro social significativo (Kohlberg y Turiel, 1980).

La revisión anterior pone de manifiesto un desarrollo paralelo entre la adquisición del perdón y el avance evolutivo de los mecanismos cognitivos, conductuales y afectivos, y con ello, la toma de perspectiva (Flanagan et al., 2012). Resumimos esta información en la Figura 1

Figura 1. *Desarrollo cognitivo y moral en relación con el desarrollo del perdón*

	Estadio pre-operacional 3-6 años	Estadio operacional concreto 7-11 años
<i>Desarrollo cognitivo y moral</i>		
<i>ToM</i>	Reconocimiento facial de emociones Mentalización	Falsas creencias de segundo orden Comprensión metafórica Desarrollo de la empatía y juicio moral Comportamiento social
<i>Piaget</i>	Pensamiento egocéntrico Heteronimia	Pensamiento más flexible Autonomía
<i>Kohlberg</i>	Fase pre-conventional (orientación a la obediencia y castigo)	Etapas de moralidad convencional (“paraguas ético”)
<i>Desarrollo del perdón</i>		
<i>Tipo de ofensa percibida más grave</i>	Agresiones morales: violación de derechos de otros	Ofensa social: ruptura de amistad
<i>Capacidad de razonar sobre el perdón y de perdonar</i>	Si hay remordimiento y disculpas explícitas (4 años)	Función social del perdón Importancia de la intencionalidad de la ofensa y la sinceridad percibida de las disculpas
<i>Capacidad de pedir perdón</i>	Pueden pedir perdón espontáneamente	Mayor frecuencia de disculpas espontáneas Mayor justificación de sus errores

Sin embargo, hay una gran escasez de estudios sobre el desarrollo del perdón en niños y la influencia que tiene para ello el grado de complejidad de sus capacidades mentalistas, por lo que nuestro estudio se centrará en investigar cómo va cambiando el perdón en los niños en función de su etapa evolutiva, así como el nivel de complejidad de sus capacidades mentalistas (ToM), distinguiendo el tipo de transgresión y la disposición a perdonar o a pedir perdón.

Objetivos del estudio

En concreto, los objetivos específicos del estudio son analizar las diferencias entre los dos grupos de edad, en cada tipo de transgresión, en cuanto a la valoración de la gravedad de la ofensa, en la probabilidad de pedir perdón, en la probabilidad de perdonar, en la importancia de pedir perdón y la importancia de per-

donar. Además, queremos observar si existe una relación mayor entre el desarrollo de ToM y la importancia de perdonar, de pedir perdón, la probabilidad de perdonar y la probabilidad de pedir perdón.

Método

Participantes

Se evaluó a un total de 47 participantes con edades comprendidas entre los 4 y 11 años, durante el curso académico 2018-2019. Los participantes fueron agrupados en dos cohortes de edad: de 4-6 años y de 7-11 años. El primer grupo, Grupo A, estuvo conformado por los participantes entre 4 a 6 años ($n = 21$). El segundo grupo, Grupo B, estuvo compuesto por los participantes entre 7 y 11 años ($n = 26$). Los grupos eran homogéneos en cuanto al sexo de los participantes.

Instrumentos

Para evaluar las variables del estudio, se diseñaron dos situaciones cuyas temáticas se eligieron considerando la literatura disponible sobre el tipo de ofensa que más afectaba a los niños en la etapa evolutiva del desarrollo en la que se encontrasen. La primera situación era una violación de derechos por parte del ofensor hacia la víctima, el tipo de ofensa a la que los niños más pequeños atribuyen una mayor gravedad. La segunda situación era una ofensa hacia la víctima en la que se da una ruptura de amistad entre esta y el ofensor, el tipo de ofensa que más afecta a los niños mayores (ver la descripción de las situaciones en el Anexo 1). En cada situación había una víctima y un ofensor. Se controló el sexo de los personajes en ambas situaciones en función del sexo del participante (“chicos” para participantes varones; “chicas” para participantes mujeres).

La *Gravedad de la ofensa* fue medida a través del ítem: “¿Cómo de grave te ha parecido la ofensa?”. La *Probabilidad de pedir perdón*, a través del ítem: “Si tú fueras el ofensor, ¿Cuánta probabilidad habría de que pidieses perdón a la víctima?”. La *Importancia de pedir perdón*, fue medida a través del ítem: “Si tú fueras el ofensor. ¿cómo sería para ti de importante pedir perdón?”. La *Importancia de perdonar*, a través del ítem: “Si tú fueras la víctima: ¿cómo sería para ti de importante perdonar la ofensa?”. Y la *Probabilidad de perdonar*, fue medida a través del ítem: “Si tú fueras la víctima, ¿cuánta probabilidad habría de que perdonases al ofensor?”. En todos los casos se utilizó una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: siendo 1, “Nada importante-probable” y 5, “Totalmente importante-problema” (se especificó el significado en función de la pregunta). Para facilitar la comprensión de los niños más pequeños sustituimos los números por caritas (siendo 1: una carita muy triste y 5: una carita muy contenta).

Para evaluar la *ToM* elegimos dos escalas diferentes para el Grupo A y el Grupo B, ya que cada una está adaptada al rango de edad y desarrollo evolutivo de cada grupo de participantes. La *ToM* en el Grupo A se evaluó midiendo las atribuciones de falsa creencia. Se evaluó a través de la *Tarea de Sally & Anne*, versión de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), adaptada al español por López (2007). Es una tarea de creencia falsa de primer orden, en la que se produce un cambio de localización inesperado, a través de la historia de dos personajes (Sally y Anne). Ambos personajes en un principio se encuentran en la misma habitación, Sally coloca una bolita dentro de un baúl y luego abandona la habitación, en su ausencia Anne cambia la bolita a otro recipiente. Cuando Sally vuelve a la habitación se pregunta a los participantes dónde buscará Sally su bolita (pregunta de predicción), y dónde cree Sally que está su bolita ahora (pregunta de creencia falsa). Para el análisis, se considerarán tres criterios: la respuesta ante la pregunta de predicción, la respuesta ante la pregunta de creencia falsa y la puntuación global compuesta por el sumatorio de las puntuaciones de ambas preguntas. Si el participante responde de forma correcta sobre dónde debe buscar Sally la bolita, obtiene 1 punto, en el caso contrario, se puntúa con 0.

En el grupo B, para evaluar las capacidades mentalistas avanzadas, utilizamos la escala de veinte historias (diez preguntas para evaluar la ToM y diez preguntas control) diseñada por Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted (1999, versión validada y adaptada por López, 2007) denominada *Tarea de Pasos en Falso*. Esta tarea consiste en presentar diez historias en las que uno de los personajes realiza una “metedura de pata” en diferentes situaciones sociales y otras diez historias control. En cada situación se plantean cuatro preguntas: la primera de detección de la metedura de pata, la segunda de identificación del fallo, la tercera de comprensión del texto y la última de falsa creencia. Si en la primera pregunta el participante responde erróneamente, no se realizará la segunda pregunta. Cada situación se puntúa con 1 punto solo si el participante responde correctamente a las cuatro preguntas. En el caso que el participante falle alguna de las cuatro preguntas, se puntúa con 0.

Procedimiento

Para la recogida de información, se contactó con los directores de un centro educativo con el que la primera autora tenía contacto. Los directores firmaron la autorización para la aplicación de los instrumentos y, a continuación, se pidió la autorización expresa de los padres o tutores legales para que cada niño/a participase en el estudio. En dicho documento se garantizaba la confidencialidad, el anonimato de los datos y la protección de datos personales del menor. Una vez que los padres autorizaron la participación, se invitó a los niños a formar parte de dicho estudio, siendo esta participación voluntaria. Los criterios de inclusión, por tanto, fueron 1) que los participantes cumplieren el rango de edad necesario para la investigación, 2) contar con la autorización de los padres o tutores legales, y 3) que los niños quisieran participar.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el año 2019 y la aplicación de la batería de instrumentos se realizó en el centro escolar. La aplicación de las pruebas se realizó de manera individual, con un promedio de duración de 20 minutos por cada alumno. A cada uno de los participantes se les leyó en voz alta todas las situaciones y preguntas, con el fin de evitar posibles errores en el entendimiento de cada prueba. La aplicación de los instrumentos de evaluación fue supervisada por la primera autora y por las orientadoras del centro escolar, por lo que se garantizó el manejo ético de los participantes del estudio. Las pruebas se aplicaron a todos los participantes en el mismo orden y en las mismas condiciones; en primer lugar, se llevó a cabo las preguntas sobre perdón y, en segundo lugar, la prueba de ToM.

Se remuneró a cada niño con una piruleta para agradecer su participación en la investigación y se ofreció la posibilidad de conocer los resultados de la investigación tanto al colegio, como a los padres y a los propios participantes.

Análisis de datos

Se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 24 con el fin de realizar el análisis estadístico de los datos. Para observar si existían diferencias entre los dos grupos en cada una de las cinco variables sobre el perdón, al ser la distribución normal, se llevó a cabo una prueba *t* de Student y posteriormente la *d* de Cohen para determinar el tamaño del efecto en los casos donde se dieron diferencias significativas. Por otro lado, para observar si existía una relación entre ToM e importancia de perdonar y de pedir perdón, se llevaron a cabo correlaciones lineales de Pearson.

Resultados

En primer lugar, se analizaron las diferencias entre los grupos en las variables relacionadas con el perdón, en cada situación (tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre el grupo A ($n = 21$) y el grupo B ($n = 26$) en las puntuaciones obtenidas en las distintas variables para evaluar el perdón

Ofensa	Grupo	M	DT	F Levene	t	GI	Sig (bilateral)	d cohen	
1	<i>Gravedad ofensa</i>	A	4.6	0.5	2.8	5.4	44.9	< 0.001**	0.16
		B	3.6	0.7					
	<i>Probabilidad de pedir perdón</i>	A	3.5	0.9	0.0	-1.0	45	0.31	
		B	3.8	0.9					
	<i>Probabilidad de perdonar</i>	A	2.2	0.8	1.5	-4.8	44.7	< 0.001**	0.14
		B	3.5	1.0					
	<i>Importancia pedir perdón</i>	A	2.5	0.6	0.1	-7.1	45	< 0.001**	0.21
		B	3.9	0.7					
	<i>Importancia perdonar</i>	A	2.6	0.8	0.0	-4.3	43.1	< 0.001**	0.13
		B	3.7	0.8					
2	<i>Gravedad ofensa</i>	A	3.2	1.1	0.6	-1.4	45	0.16	
		B	3.7	1.2					
	<i>Probabilidad de pedir perdón</i>	A	3.1	0.8	0.6	-4.0	44.7	< 0.001**	0.12
		B	4.2	1.1					
	<i>Probabilidad de perdonar</i>	A	3.0	0.9	1.2	-2.8	45	< 0.001**	0.08
		B	3.8	1.1					
	<i>Importancia pedir perdón</i>	A	2.5	0.6	1.4	-5.9	40.3	< 0.001**	0.17
		B	4.0	1.1					
	<i>Importancia perdonar</i>	A	3.0	0.6	17.2	-2.2	39.5	0.03**	0.06
		B	3.7	1.2					

** La diferencia es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La diferencia es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Como vemos, en el caso de la violación de derechos el grupo más pequeño consideró la ofensa más grave que los mayores; los mayores, sin embargo, consideraron más importante perdonar y pedir perdón en este tipo de ofensa que los pequeños, y dijeron que probablemente perdonarían esta ofensa en mayor medida que los pequeños. No hubo diferencias entre los dos grupos en cuanto a la probabilidad de pedir perdón.

En el caso en el que se rompía la relación amistosa no hubo diferencias significativas en la percepción de la gravedad de la ofensa, aunque los mayores consideraron más importante perdonar y pedir perdón en este tipo de ofensa que los pequeños, y dijeron que probablemente perdonarían esta ofensa y pedirían perdón si fueran los ofensores en mayor medida que los pequeños.

En segundo lugar, presentaremos las correlaciones entre las variables sobre el perdón y la ToM en ambos grupos de sujetos. Los resultados pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables sobre el perdón y la ToM en el grupo A ($n = 21$) y en el grupo B ($n = 26$)

	ToM grupo A n = 21	ToM grupo B n = 26
<i>Importancia de perdonar</i>	-0.106	0.127
<i>Importancia de pedir perdón</i>	0.781**	0.64
<i>Probabilidad de perdonar</i>	0.551**	0.063
<i>Probabilidad de pedir perdón</i>	-0.053	0.143

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

En el grupo de los mayores no se encontraron correlaciones significativas entre el desarrollo de la ToM y ninguna de las variables relacionadas con el perdón.

En el grupo de los pequeños no se encontraron correlaciones significativas entre el desarrollo de la ToM y la *importancia de perdonar*, ni entre el desarrollo de la ToM y la *probabilidad de pedir perdón*. En cuanto a la *importancia de pedir perdón*, se encontró una relación significativa y considerablemente alta; es decir, a mayor desarrollo de ToM, mayor era la importancia que le daban a pedir perdón a la víctima en ambas situaciones. También encontramos una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la *probabilidad de perdonar*; es decir, cuanto más desarrollada tenían la ToM, mayor era la probabilidad de que perdonasen al ofensor en ambas situaciones.

Discusión

Nuestro estudio confirma que la edad está relacionada con un razonamiento y entendimiento cada vez más abstracto sobre el perdón y se encuentran diferencias en el perdón entre ambos grupos de edad.

Nuestros resultados confirman, en primer lugar, que la percepción de la gravedad de la ofensa es distinta para cada edad según el *tipo de ofensa* que se estudie. Los participantes del grupo de los más pequeños consideraron más grave la situación de violación de derechos que los participantes del grupo de los mayores. Este resultado es congruente con los estudios previos que señalan que los niños entre los 3 y 6 años consideran las agresiones

morales más ofensivas que otro tipo de agresiones y que la violación de derechos parece ser el tipo de ofensa que los más pequeños consideran más grave (Denham et al., 2005; Ross, 1996; Schleien et al., 2010). Este resultado era esperable, ya que en esta etapa los niños se caracterizan por ser muy rígidos en sus creencias y no concebir que pueda haber un dilema moral, ya que presentan un razonamiento muy egocéntrico. Además, tienen un gran respeto por las reglas que consideran inflexibles y juzgan los actos por las consecuencias, independientemente de la intencionalidad con la que se haya dado (Paplia et al., 1998). Por eso, identifican la transgresión de derechos, como fue en este caso el acto de robar, como algo que está mal y si lo hacen, les castigarán. Sin embargo, respecto a la situación donde se rompía la relación amistosa no se apreciaron diferencias significativas entre el grupo de los mayores y el grupo los pequeños. Lo esperable hubiese sido que los sujetos del grupo de los mayores hubiesen considerado más grave esta ofensa, dado que esta etapa se caracteriza por el aumento de las interacciones sociales, siendo cruciales las amistades (Lin et al., 2011). Una posible explicación de este resultado es que en nuestra muestra el grupo de los pequeños ya hubiera adquirido completamente la ToM de primer orden, es decir, que ya fueran capaces de inferir creencias, sentimientos y deseos, así como interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros (Tirapú-Ustárroz et al., 2007). Como comentábamos previamente en la introducción, en tan solo un año de diferencia (de 4 a 5 años) se daba una transición en la apreciación de los niños de la relación entre daño, intención y culpabilidad (Wainryb et al., 2005). Quizás por eso nuestros resultados pueden haber estado sesgados por las agrupaciones de edad. Para posteriores investigaciones sería interesante comparar las respuestas de niños de distintas edades sin crear grupos de edad, con el fin de averiguar si, efectivamente, de un año para otro se da un cambio tan significativo en la apreciación de gravedad de la ofensa.

En segundo lugar, en ambas situaciones los mayores dieron mayor *importancia a pedir perdón*, y en la situación de ruptura de amistad presentaron una mayor *predisposición a pedir perdón* en comparación con más pequeños. No es la primera vez que se encuentran estos resultados; algunos estudios sobre el perdón en niños de estas edades observaron una mayor frecuencia de disculpas espontáneas hacia los demás en comparación con los más pequeños (Lin et al., 2011; Schleien et al., 2010; Wainryb et al., 2005). Estos resultados fueron congruentes con la literatura disponible sobre el desarrollo evolutivo de los niños entre los 7 y 11 años. En esta etapa los niños ya tienen perfectamente establecida la capacidad de atribuir estados mentales a los demás y empiezan a tener en cuenta los sentimientos del otro con el fin de ajustar sus conductas a las reacciones emocionales de los demás (Tirapú-Ustárroz et al., 2007). De esta forma, lo esperable es que los niños a partir de los 7 años sean capaces de detectar sus errores en determinadas situaciones sociales y pidan perdón para reparar el daño causado. Del mismo modo, como refirieron Dalenberg et al. (1984), hay una importante transición en cuanto a la apreciación de cómo la motivación del ofensor para pedir disculpas afecta a la sinceridad de las mismas; de esta forma, los más mayores se atribuyeron una responsabilidad intrínseca en comparación con los más pequeños. Es decir, fueron capaces de asumir sus errores, siendo más propensos a pedir disculpas a la víctima que el grupo de los pequeños. Estos resultados indican la importancia que tienen las relaciones interpersonales en esta etapa evolutiva, prefiriendo llegar a un consenso con el fin de ser aceptados por el resto, además de tener muy presentes las convenciones sociales y la sensibilidad social (Schleien et al., 2010). Asimismo, el aceptar públicamente la responsabilidad por el daño causado a otros, reconociendo la perspectiva de la víctima, es un logro moral importante, así como reconciliar amistades después de un conflicto es un logro social significativo (Kohlberg y Turiel, 1980).

En tercer lugar, en ambas situaciones encontramos también una mayor *probabilidad de perdonar* y una mayor *importancia de perdonar* al ofensor en los mayores en comparación con el grupo de los pequeños. En nuestro estudio, en ninguna de las dos situaciones planteadas (violación de derechos y ruptura de amistad), el agresor puso de manifiesto que estaba arrepentido con lo ocurrido y tampoco se disculpó. Estos datos fueron congruentes con el estudio de Oostenbroek y Vaish (2018) que encontraron que los niños más pequeños solo perdonaban a los ofensores si estos mostraban sentimientos de remordimiento explícito y de culpa a través de disculpas o de indicios convencionales de arrepentimiento. Sin embargo, los niños más mayores fueron capaces de perdonar al agresor que mostraba arrepentimiento en ausencia de disculpas explícitas. Una posible interpretación de los resultados obtenidos es que los niños más pequeños, que aún no han desarrollado la capacidad de inferir los sentimientos del otro, hayan aprendido e interiorizado las disculpas explícitas como forma de mitigar las acciones del agresor sin entender verdaderamente las implicaciones que conlleva perdonar. Sin

embargo, los niños mayores disponen de una mayor capacidad para leer las emociones de otros, pudiendo empatizar y entender cómo se siente una persona arrepentida sin necesidad de mostrarlo a través de disculpas explícitas. Por último, estos resultados apoyan la concepción de Piaget de que el perdón emerge a partir de los 7 años, cuando el niño evoluciona de la etapa de heteronimia a la autonomía (Klatt y Enright, 2009).

Con respecto al desarrollo de la ToM y el desarrollo del perdón, en el grupo de los pequeños encontramos que a mayor desarrollo de ToM, mayor era la *probabilidad de que perdonasen* al ofensor y mayor era la *importancia de pedir perdón* a la víctima, en ambas situaciones. Estos resultados evidencian que en el grupo de los pequeños sí hubo diversidad en cuanto al desarrollo de ToM, y constatan que la adquisición y el desarrollo completo de la ToM se dan gradualmente.

Por el contrario, otros resultados difieren en gran medida de lo esperado. Nos sorprendió que en las variables *probabilidad de pedir perdón e importancia de perdonar* no se diesen relaciones significativas con la ToM. Quizás este resultado esté indicando que algunos componentes del perdón no dependen exclusivamente de las competencias mentalistas o el desarrollo cognitivo. En cualquier caso, habría que confirmar estos resultados en muestras más amplias. Por otro lado, en el grupo de los mayores no encontramos correlaciones significativas entre la ToM y ninguna de las variables del perdón. Una posible explicación es que en este grupo no hubiera diversidad en cuanto a la adquisición de la ToM, habiendo todos adquirido ya la capacidad para comprender, predecir e interpretar la conducta de otras personas y así poder generar una interacción social efectiva (Ortiz et al., 2010) y habiendo ya desarrollado las habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para identificar, evaluar y generar soluciones, teniendo en cuenta los sentimientos del otro (Tirapú-Ustároz et al., 2007). Si así fuera, serían otras variables las que influirían en la predisposición a pedir perdón y perdonar, como el paraguas ético colectivo y la sensibilidad social (Kohlberg y Turiel, 1980), o el comportamiento del agresor, la intención percibida y el efecto posterior a la transgresión (Schleien et al., 2010).

Nuestro estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, los niños no fueron las víctimas directas, sino que fueron observadores de las agresiones planteadas; es posible que, si hubiesen sido ellos las víctimas, la respuesta a las disculpas de los ofensores sería distinta a la que mostraron siendo espectadores. Los sentimientos de tristeza y enfado probablemente no hayan sido provocados con la misma intensidad que cuando ellos son las víctimas. Por tanto, como espectadores, es probable que hayan podido considerar y evaluar las respuestas de los transgresores más fríamente, a través de la “cognición fría”, mientras que como víctimas sus emociones podrían haber interferido en la evaluación de las repuestas y hubiese sido más difícil para ellos hacerlo, en este caso hablaríamos de la “cognición caliente” (Oostenbook y Vaish, 2018). Finalmente, no se trata de una muestra representativa y, dado el reducido número de sujetos que participaron en la investigación no pudimos conseguir el mismo número de participantes de cada edad. Para futuras investigaciones, sería interesante contar con una muestra más numerosa y sin agrupaciones en rangos de edad, para poder ir comparando los resultados obtenidos año por año y así no perder información sobre la variabilidad.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, nuestro estudio ofrece resultados muy interesantes. En primer lugar, que la edad está relacionada con un razonamiento y entendimiento cada vez más abstracto sobre el perdón; a partir de los 7 años los niños han adquirido completamente la ToM, y muestran una mayor predisposición y percepción de la importancia de pedir perdón a la víctima y perdonar al ofensor. No obstante, aunque el desarrollo de la ToM influye en el desarrollo del perdón, no es la única variable que influye en éste. Cuando los niños han adquirido completamente la ToM, hay otras variables que influyen en mayor medida en el mismo.

Referencias

- Alhucema, W., Figueroa, G. y Roza, P. (2012). Retrospectiva y prospectiva de la teoría de la mente; avances de investigación en neurociencias. *Psicogente*, 15(27), 178-197.
- Banerjee, R., Watling, D. y Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of Faux Pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82, 1887-1905.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. 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.
- Caixeta, L. y Nitrini, R. (2002). Teoría da mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 105-112.
- Crick, N. y Dodge, K. (1994). A review and reform of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 76-101.
- Dalenberg, C., Bierman, K. y Furman, W. (1984). A reexamination of developmental changes in causal attributions. *Developmental Psychology*, 20, 575-583.
- Denham, S., Neal, K., Wilson, B., Pickering, S. y Boyatzis, C. (2005). Emotional development and forgiveness in children: Emerging evidence. En E. Worthington, (Ed.), *Handbook of Forgiveness* (pp. 127-142). Routledge.
- Egan, L. A. y Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(2), 198-222.
- Enright, R. y The Human Development Study Group. (1991). The moral development of forgiveness. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 123-152). Psychology Press.
- Flanagan, K., Loveall, R. y Carter, J. (2012). The spiritual craft of forgiveness: Its need and potential in children’s peer relations and spiritual development. *Journal of Psychology & Christianity*, 31(1), 3-15.
- García, M., Gómez-Becerra, I., Chávez-Brown, M. y Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud Mental*, 29(6), 5-14.
- Goldman, A. (1993). The psychology of folk psychology. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(1), 15-28.
- Keltner, D. y Anderson, C. (2000). Saving face for Darwin: The functions and uses of embarrassment. *Current directions in psychological science*, 9(6), 187-192.
- Klatt, J., y Enright, R. (2009). Forgiveness and positive youth development. *Journal of Moral Education*, 38(1), 35-52.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (1980). *Desarrollo y educación moral*. Narcea.
- Lawler-Row, K., Hyatt-Edwards, L., Wuensch, K. L. y Karremans, J. C. (2011). Forgiveness and health: the role of attachment. *Personality Relationships*, 18(2), 170-183.
- Lecannelier, A. (2004). Los aportes de la teoría de la mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 61-67.
- Lin, W., Enright, R. y Klatt, J. (2011). Forgiveness as character education for children and adolescents. *Journal of Moral Education*, 40(2), 237-253.
- López, V. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblios-e Archivo UAM. <http://hdl.handle.net/10486/1968>
- McCullough, M. E. (2008). *Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct*. Jossey-Bass.
- McCullough, M. E., Kurzban, R. y Tabak, B. A. (2013). Cognitive systems for revenge and forgiveness. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11002160>
- Oostenbroek, J. y Vaish, A. (2018). The emergence of forgiveness in young children. *Child Development*, 00(0), 1-18.
- Ortiz, D., Botero, M. y Tobón, O. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.
- Padilla, M., Cerdas, A., Rodríguez, O. y Fornaguera, J. (2009). Teoría de la mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (1998). *Human development* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Ross, H. (1996). Negotiating principles of entitlement in sibling property disputes. *Developmental Psychology*, 32(1), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.90>

- Schleien, S., Ross, H. y Ross, M. (2010). Young children's apologies to their siblings. *Social Development*, 19(1), 170-186.
- Serrano, J. (2012). *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años* [Tesis doctoral, Universidad de Girona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/123549>
- Temoshok, L. R. y Wald, R. L. (2005). Forgiveness and health in persons living with HIV/AIDS. En E. L. Worthington (Ed), *Handbook of Forgiveness*. Routledge.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- Wainryb, C., Brehl, B., Matwin, S., Sokol, B. y Hammond, S. (2005). Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(3), 1-122.
- Webb, J. R., Hirsch, J. K., Visser, P. L. y Brewer, G. (2013). Forgiveness and health: Assessing the mediating effect of health behavior, social support and interpersonal functioning. *The Journal of Psychology*, 147(5), 391-414.
- Weisz, E. (2018). Etapas del desarrollo cognitivo del niño según la Teoría de Piaget (1932). *Salud, cerebro y neurociencia*. <https://blog.cognifit.com/es/teoria-piaget-etapas-desarrollo-ninos/>.
- Williamson, I., y Gonzales, M. (2007). The subjective experience of forgiveness: Positive construals of the forgiveness experience. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(4), 407-446.
- Worthington, E. L., Witvliet, C. V. O. Pietrini, P. y Miller, A. J. (2007). Forgiveness, health and well-being: a review of evidence for emotional versus decisional forgiveness, dispositional forgivingness and reduced unforgiveness. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(4), 291-302. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9105-8>

Artículo recibido: 10/04/2019

Artículo aceptado: 12/02/2020

Anexo 1

Ofensas presentadas a los dos grupos

Materiales

1. Primera situación:

- Dos muñecos (Mario y Pedro) y dos muñecas (María y Ana).
- Un estuche.
- Un lápiz.
- Dos pupitres.
- Una mochila.

2. Segunda situación:

- Dos muñecos (Álvaro y Javier) y dos muñecas (Teresa y Laura).

Instrucciones (las frases que el evaluador debe decir están indicadas en cursivas)

1. Primera situación: violación de derechos

Estos dos niños/as son compañeros/as de clase y se sientan en pupitres al lado. Est/a es Mario/María (señala a uno/a) y est/a es Pedro/Ana (señala al otro/a). (Tras comprobar que los niños reconocen a los muñecos por sus nombres). Mario/María tiene su lápiz favorito dentro de su estuche (señalar al estuche que está encima de su pupitre y abrirlo para que el participante vea que está el lápiz) y a Pedro/Ana le encanta ese lápiz. Mario/María se levanta de su pupitre a preguntarle una duda a la profesora mientras que Pedro/Ana abre el estuche de Mario/María, le coge el lápiz y se lo guarda en su mochila (mover a Mario/María de la escena como si no lo estuviese viendo y Pedro/Ana mientras abre el estuche, coge el lápiz y se lo guarda en la mochila). Al día siguiente, Mario/María se da cuenta de que ha perdido su lápiz favorito y le pregunta a Pedro/Ana si lo había visto...

2. Segunda situación: ruptura de amistad

Estos dos niños/as son mejores amigos/as. Est/a es Álvaro/Teresa (señala a uno/a) y este/a es Javier/Laura” (señala a otro/a). (Tras comprobar que los niños reconocen a los muñecos por sus nombres). Álvaro/Teresa y Javier/Laura siempre juegan juntos en el recreo. Pero hoy Álvaro/Teresa le dice a Javier/Laura que no le apetece jugar con él/ella y se va a jugar con otros niños dejando a Javier/Laura solo/a. Álvaro/Teresa se lo está pasando muy bien mientras que Javier/Laura se queda solo/a durante todo el recreo y se pone muy triste porque su amigo/a no le ha invitado a jugar con él/ella. Cuando suena la campana para volver a clase, Álvaro/Teresa le dice a Javier/Laura lo bien que se lo ha pasado con los otros niños, Javier/Laura como está muy enfadado/a porque Álvaro/Teresa no ha contado con él/ella para jugar, dice que no quiere volver a ser su amigo/a.