



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

EL ENTENDIMIENTO DEL PERDÓN EN NIÑOS: RELACIÓN CON EL DESARROLLO EVOLUTIVO Y LA TEORÍA DE LA MENTE

Autor: Paula Díaz Figueroa

Tutor profesional: María Prieto Ursúa

Tutor metodológico: David Paniagua Sánchez

Madrid

Mayo 2019

Paula
Díaz
Figueroa

**EL ENTENDIMIENTO DEL PERDÓN EN NIÑOS: RELACIÓN CON
EL DESARROLLO EVOLUTIVO Y LA TEORÍA DE LA MENTE**



RESUMEN

La investigación tiene como objetivo profundizar en el estudio del entendimiento 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). Diseñamos un cuestionario para evaluar el perdón a través de cinco variables (*gravedad de la ofensa, probabilidad de pedir perdón, importancia de pedir perdón, probabilidad de perdonar e importancia de perdonar*). 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 el desarrollo evolutivo de los niños se relaciona con un razonamiento cada vez más abstracto sobre el perdón. La adquisición de la ToM correlaciona positivamente con el entendimiento del perdón en el grupo de los pequeños, donde encontramos diversidad en el desarrollo de las capacidades de mentalización.

Palabras clave: entendimiento del perdón en niños, desarrollo evolutivo, Teoría de la Mente.

ABSTRACT

The aim of this paper is to gain a deeper knowledge of how children understand forgiveness in relation to evolutive development 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 evaluate forgiveness through five variables (severity of the offense, probability of asking for forgiveness, importance of asking for forgiveness, probability of forgiveness and importance of forgiveness). To evaluate ToM, we applied two different scales adapted to each age range (Sally and Anne Task and Faux Pas Task). The most relevant results show that the evolutive development of children is related to an increasingly abstract reasoning about forgiveness. The acquisition of ToM is positively correlated with the understanding of forgiveness in the group of the little ones, where we found diversity in the development of ToM.

Key words: children's understanding of forgiveness, evolutive development, Theory of Mind.

INTRODUCCIÓN

Definición del perdón

El significado del término perdón tiene sus raíces en la psicología moral, aunque existen varias definiciones del perdón. Como consecuencia de su complejidad, sintetizaremos las características que permiten conceptualizarlo.

En primer lugar, se entiende como una respuesta moral en situaciones de transgresión (Enright y el Human Development Study Group, 1991), para ello, es necesario que la víctima perciba que ha sido ofendida intencionadamente por otra persona (Lin, Enright y Klattb, 2011).

En segundo lugar, el perdón es un proceso, es decir, la persona ofendida debe de pasar por distintas etapas hasta que llega a perdonar. La primera reacción natural de cualquier individuo tras una agresión es el malestar post-ofensa, entendido como una experiencia subjetiva de malestar que conlleva reacciones emocionales, reacciones cognitivas y reacciones comportamentales (Prieto, 2017).

En tercer lugar, el perdón es un derecho. La persona debe elegir deliberadamente perdonar, no se puede ni se debe imponer el perdón (Worthington, 2001).

En cuarto lugar, 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 deben disminuir. A este proceso se le ha denominado dimensión negativa del perdón (Prieto, 2017). Encontramos autores que añaden una dimensión positiva del perdón, en la que el perdón no solo supone la disminución de emociones y pensamientos negativos, sino que también se debe de dar una aparición de sentimientos y pensamientos positivos hacia el ofensor (Williamson y Gonzales, 2007).

Para finalizar de conceptualizar el término del perdón, expondremos la propuesta de Lawler-Row, Scott, Raines, Edlis- Matityahou y Moore (como se citó en Prieto, 2017) que recoge en tres dimensiones lo expuesto anteriormente: la orientación, la dirección y el tipo de respuesta. La orientación hace referencia en quién se centra el perdón, pudiendo ser hacia uno mismo (intrapersonal) o hacia el otro (interpersonal). La dirección del cambio puede ser o bien la reducción de las respuestas negativas, o bien la aparición de respuestas positivas. La persona puede utilizar uno de los dos tipos de cambio o ambos, pero no necesariamente deben darse simultáneamente. Por último, se admiten tres niveles para el tipo de respuesta, según los cuales el perdón puede ser experimentado como una conducta, como un cambio emocional (tanto negativo como positivo) o como un pensamiento que puede ser específico sobre el ofensor o una actitud general.

Encontramos distintas propuestas de clasificación del perdón, una de las primeras clasificaciones fue la llamada “triada del perdón” que incluye el perdón a los demás, el perdón a uno mismo y recibir perdón (Enright y el Human Development Study Group, 1994). En este caso, nos centraremos en el perdón a los demás y en recibir perdón.

Definición de la ToM

El concepto de Teoría de la Mente (ToM) tiene su origen en los trabajos de dos etólogos, Premack y Woodruff (como se citó en Ortiz, Botero y Tobón, 2010) quienes fueron pioneros en el descubrimiento de esta habilidad cognitiva. Llevaron a cabo un estudio con el fin de demostrar que los chimpancés podían comprender la mente humana, es decir, que eran capaces de atribuir a la persona estados mentales tales como la intención y el conocimiento (Tirapú-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). A partir de este momento, comenzó el interés por el estudio de la ToM en humanos.

Actualmente, como consecuencia de la existencia de diferentes enfoques teóricos sobre el funcionamiento y la adquisición de la ToM, existen varias formas de conceptualizar dicha habilidad. Todas ellas coinciden en entender la ToM como una 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). Ahora bien, para tener una visión amplia y enriquecedora sobre el desarrollo de la ToM en los niños, vamos a exponer brevemente los enfoques más destacados en la literatura científica, desde diferentes puntos de vista.

En primer lugar, el enfoque *teoría-teoría* 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). Para ello será necesario el desarrollo de las metarrepresentaciones, entendidas como la capacidad de representar relaciones representacionales (Serrano, 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 es progresivo. 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 de mentalización; sin embargo, existe un consenso en que los primeros años de vida son los más importantes para el desarrollo de la ToM (Serrano, 2012). No obstante, la adquisición completa de la ToM se considera un proceso gradual. Tanto es así, que muchos autores sugieren que continúa desarrollándose y perfeccionándose hasta la etapa

adulta, e incluso hasta la vejez (Happé, Brownell y Winner, 1998). En etapas más avanzadas del desarrollo de la ToM se irán adquiriendo habilidades tales como: capacidad de mentir, adquisición de comunicación metafórica, atribución de intenciones a los demás, detectar las “meteduras de pata” en diferentes situaciones sociales y, finalmente, el desarrollo de la empatía y juicio moral (Lecannelier, 2004).

Desarrollo moral, ToM y perdón

Enright et al. (1991) encontraron que las formas del razonamiento de las personas sobre el perdón van cambiando con la edad, correlacionándose con las etapas de razonamiento moral de Kohlberg. En esta línea, 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 (Enright, 1991). En cuanto al desarrollo cognitivo, vamos a centrar nuestra atención en la etapa de adquisición y desarrollo de la ToM en los niños. Para que los niños puedan concebir el perdón es necesario que hayan desarrollado la capacidad de atribuir estados mentales a los demás, así como motivaciones prosociales y comportamentales (Flanagan, Loveall y Carter, 2012). Con esto último, nos referimos a que entiendan la importancia del perdón en las relaciones sociales (Scheleien, Ross y Ross, 2010).

Para comprender cómo se va desarrollando el modo de pensar y, por tanto, la manera en que los niños van a ir entendiendo y adquiriendo el perdón, vamos a centrarnos en la teoría de las cuatro fases del desarrollo cognitivo de Piaget y en el modelo de desarrollo moral de Kohlberg. Además, lo relacionaremos con el modelo de cinco factores de la ToM propuesto por Tirapú-Ústárroz et al. (2007).

Estos modelos comparten una idea básica común: el desarrollo del modo de pensar en los niños pasa de unos procesos mentales muy concretos y observables, hasta otros más generales y abstractos (Papalia, Olds y Feldman, 1998). En esta línea, 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 Nitrini, 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).

A continuación, vamos a plasmar cómo los niños van desarrollando las habilidades cognitivas, apoyándonos en el modelo de los cinco niveles de complejidad de la ToM propuesto por Tirapú-Ustárroz et al. (2007), en función del estadio en el que se encuentren según el modelo de Piaget. Concretamente, nos centraremos en el segundo estadio de Piaget (niños entre 3 a 6 años), correspondiente con los tres primeros niveles de complejidad de la ToM y en el tercer estadio de Piaget (niños de 7 a 11 años), correspondiente con los dos últimos niveles de complejidad de la ToM, respectivamente. A su vez, focalizaremos nuestra atención en el desarrollo de las habilidades morales según el modelo de Kohlberg. Lo expuesto anteriormente nos ayudará a entender cómo los niños van adquiriendo el perdón, basándonos en estudios realizados del perdón con niños. Por otro lado, expondremos el tipo de ofensas que hace que los niños, según la etapa de desarrollo en la que se encuentren, pidan perdón espontáneamente y/o puedan perdonar.

El primer estadio en el que focalizaremos nuestra atención es en el llamado “pre-operacional”, compuesto por niños entre 3 a 6 años. Se caracteriza por la escolarización (lo que supone un componente social muy importante), el pensamiento egocéntrico (hasta los 5 años, aproximadamente, no desarrollan la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, es decir, no son capaces de empatizar, mentir, ni de utilizar la ironía) y la capacidad de formar representaciones mentales de los objetos e imaginar las acciones relacionadas con ellos (Weisz, 2018).

En esta línea, 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). De esta forma, entre los 3 a 6 años, los niños están en la primera etapa del desarrollo moral, caracterizándose por ser muy rígidos en sus creencias y no concebir que haya un dilema moral, ya que para ellos solo existe un único punto de vista, basado en un razonamiento muy egocéntrico (Duska y Whelan, 1975). Asimismo, esta etapa se caracteriza por la heteronimia, es decir, los niños hasta los 7 años 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) “fase pre-convencional”, concretamente a 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, es esperable que haya un gran cambio del entendimiento del perdón entre niños de dicho rango de edad. Tan es así, que 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). Tal es la evolución de un año para otro, que el último estudio publicado hasta la fecha del perdón en niños de 4 y 5 años pone de manifiesto que los niños de 4 años solo perdonaban al ofensor si éste mostraba arrepentimiento y además pedía explícitamente perdón, sin embargo, los niños de 5 años eran capaces de perdonar al ofensor que mostraba arrepentimiento en ausencia de disculpas explícitas (Oostenbroek y Vaish, 2018).

Es en este momento evolutivo cuando 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 (Tirapú-Ustárroz et al., 2007). Para ello, es fundamental la adquisición de dos aspectos; uno de carácter interpretativo, para representar el mundo mental y otro de carácter inferencial y predictivo, para pronosticar hechos que van a ocurrir (Solano, 2013).

En esta etapa concretamente, los niños desarrollan tres capacidades necesarias para la adquisición de la ToM, que serán necesarias para la adaptación social y personal del niño (Pineda et al., 2012).

En primer lugar, 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).

En segundo lugar, 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; un ejemplo es la tarea de Sally y Anne, diseñada por Wimmer y Perner (como se citó en Padilla, Cerdas, Rodríguez y Fornaguera, 2009) en la que encontraron que la mayoría de los niños de 4 años tenían un buen desempeño en esta tarea, es decir, presentaban capacidad de mentalización y a los 6 años todos los niños alcanzaban 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 et al., 2009); un ejemplo de ello es la historia del heladero (López, 2007). La comprensión de las creencias falsas de segundo orden se sistematiza entre los 8 y 11 años (Serrano, 2012).

En tercer lugar, la comprensión metafórica, es decir, el niño es capaz de entender los significados no literales de la comunicación y de atribuir intenciones a los demás, lo que le

permitirá mentir y entender la ironía; un ejemplo de ello es la tarea de las historias extrañas de Happé (Happé, 1994).

Como podemos apreciar, en esta primera 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 (Lazare, 2004). Además, cuando los niños piden perdón espontáneamente, sin que un adulto se lo solicite, están aceptando la responsabilidad y el 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 et al., 2010). Del mismo modo, para que los niños pidan perdón espontáneamente, debe haber un previo desarrollo moral, social y empático, que se ha asociado con niños a partir de los 4 años (Flanagan et al., 2012). Se ha demostrado que, 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 empatía, reduciendo las posibilidades de castigo (Keltner y Anderson, 2000).

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 años y medio/ 5 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). En otro estudio llevado a cabo por Smetana, Schlagman y Adams (como se citó en Denham, Neal, Wilson, Pickering, y Boyatzis, 2005), también encontraron que los niños de 4 años consideraban las agresiones morales más ofensivas que otro tipo de agresiones. Ambos resultados son congruentes con el desarrollo moral y de socialización característico de esta etapa. Por tanto, podemos concluir que las normas y los estándares morales que los niños internalizan no son solo transmitidos por sus padres, sino que también los construyen a partir de las habilidades que van desarrollando con el fin de dar sentido a sus propios derechos y a los de los otros (Schleien et al., 2010). Asimismo, comienzan a entender las reglas y convenciones morales, 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, debemos de tener en cuenta que, 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 (Denhan et al., 2005).

El segundo estadio en el que nos vamos a centrar es el que Piaget denominó “operacional concreto” compuesto por niños entre 7 a 11 años. 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 reconocer que las reglas se pueden alterar, pudiendo ser de mutuo acuerdo. En ella, se da el surgimiento de 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). Tanto es así, que a partir de los 7 años desarrollan el cuarto nivel de complejidad de la ToM, denominado comportamiento social (Tirapú-Ustárroz et al., 2007), en el que los niños empiezan a considerar la sensibilidad social, siendo capaces de detectar cuándo alguien comete un error en determinadas situaciones sociales. Un ejemplo es la tarea *faux pas* (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999) que está compuesta por 10 historias diferentes en las que el protagonista “mete la pata” en distintas situaciones sociales. Para una buena ejecución de la misma, los niños deben de comprender la situación y tener la capacidad de ponerse en el lugar de los distintos protagonistas de las historias.

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). 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).

Para Piaget, el perdón emerge en la infancia tardía, a partir de los 7 años, cuando el niño evoluciona de la etapa de heteronimia a la de autonomía (Klatt y Enright, 2009). Sin embargo, estudios más recientes apuntan que la propensión general de perdonar no varía según la edad del niño; la edad la relacionan con un razonamiento cada vez más abstracto sobre el perdón y sobre la resolución de conflictos, pero no como un predictor fuerte de la motivación del perdón (Denham et al., 2005).

A partir de esta edad se da el quinto y último nivel de complejidad de la ToM, denominado empatía y juicio moral, considerándose el desarrollo completo de la ToM, a pesar de que seguirá perfeccionándose hasta los 11 años (Banerjee, Watling, 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 dado 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-Ustárroz et al., 2007).

En esta línea, autores como Hoffman, padre de la teoría de la socialización moral, define la empatía como "una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo" (Hoffman, como se citó en García, Calatrava y Vilar, 1998, p. 390); por ello, dicha respuesta emocional constituye un motivo moral que contribuirá a la conducta prosocial (García, et al., 1998).

En los estudios sobre el perdón en niños de estas edades se ha observado una mayor frecuencia de disculpas espontáneas hacia los demás, 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 la que se daba la transgresión (Schleien et al., 2010). Sin embargo, en el estudio de Denahm et al., (2005), encontraron que cuando el ofensor ponía excusas u ofendía a propósito, había menor probabilidad de perdón ya que las víctimas percibieron las excusas como poco sinceras y para justificar el daño causado. Adicionalmente, en el estudio de 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 perdonaban más cuando la ofensa fue accidental o cuando el agresor se disculpó. Además, se aceptaron más disculpas cuando el ofensor reconocía el daño y enfatizaba el grado de arrepentimiento ("Estoy muy muy arrepentido") (Schleien et al., 2010). Este resultado sugiere que los niños en esta etapa evolutiva son más conscientes del papel que tienen las disculpas en el contexto social y están más dispuestos a aceptar la responsabilidad de sus actos, como consecuencia del desarrollo cognitivo y social característico en estas edades (Schleien et al., 2010).

En este rango de edad, también existe una apreciación mayor por parte de la víctima de que la intención del ofensor por disculparse es con el fin de restablecer la relación. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con niños de 7 años, observaron que a partir de esta edad la reconciliación era más frecuente que continuar con el enfado (Lin et al., 2011). Estos resultados son congruentes con lo descrito anteriormente sobre la importancia que tienen las relaciones interpersonales y la sensibilidad social en esta etapa.

Hay una importante transición en el desarrollo de los niños en función de la etapa evolutiva en cuanto a la apreciación de cómo la motivación del ofensor para pedir disculpas afecta a la sinceridad de las mismas (Schleien, 2010). Es decir, 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). En el estudio de Schleien (2010), llevado a cabo entre hermanos (unos pequeños de entre 3 y 4 años frente a otros más mayores de entre 6 y 7 años), solo los hermanos mayores fueron sensibles a la sinceridad de la

disculpa. De hecho, cuando los hermanos mayores eran las víctimas, la reconciliación era más probable después de las disculpas espontáneas que después de las disculpas solicitadas por los padres. Los niños de estas edades pusieron de manifiesto que las intenciones de sus hermanos en cuanto a la expresión de arrepentimiento y aceptar la responsabilidad, eran sinceras cuando lo hacían espontáneamente. Por tanto, 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).

Teniendo en cuenta las diferentes fases del desarrollo del perdón de Enright (1991) junto con los estudios previamente mencionadas sobre el perdón, podríamos suponer que en este rango de edad predomina el perdón como armonía social (donde el niño perdona para restablecer su relación dada la importancia de las amistades en estas edades), así como el desarrollo del razonamiento moral y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Justificación del estudio

En un primer momento, nuestra intención fue investigar la edad en la que los niños entendían el perdón como tal. Sin embargo, en nuestra búsqueda bibliográfica pudimos comprobar que el concepto de perdón entendido como una acción supererogatoria requería de un desarrollo cognitivo y moral muy complejo (Lewis, 1980). Según el Principio de Identidad del perdón, implicaría el desarrollo de una identidad abstracta, incondicionalidad e igualdad inherente (Enright, 1994). Tan es así que Enright et al. (1991) concluyeron que el entendimiento del perdón estaba relacionado con la edad y que solo una pequeña proporción de adultos demostraban el nivel más alto de razonamiento que se necesitaba para el pleno entendimiento del perdón. Por tanto, debido a su gran complejidad, descartamos la opción de investigar a qué edad los niños entendían el perdón como tal. Finalmente, decidimos investigar sobre cómo iba cambiando el entendimiento del perdón en los niños en función de su etapa evolutiva, así como el nivel de complejidad adquirido de la ToM. Para ello, nos hemos centrado en la segunda y tercera etapa del desarrollo evolutivo de Piaget y en las dos primeras fases propuestas por Kohlberg para el desarrollo moral en los niños. La decisión se tomó, fundamentalmente, por ser dos etapas en las se daban muchos cambios a nivel cognitivo, social y emocional. Estas etapas, respectivamente, pertenecían a niños de entre 4 a 6 años (grupo A) y a niños de entre 7 a 11 años (grupo B). Para un mejor entendimiento sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas, nos hemos basado en el modelo de los cinco niveles de complejidad de la teoría de la mente propuesto por Tirapú-Ustárrroz et al., (2007).

Considerando la escasez de estudios en el ámbito del perdón en niños, nos planteamos la importancia de realizar una investigación empírica para adentrarnos en cómo van cambiando su entendimiento sobre el perdón en función del desarrollo evolutivo. Los antecedentes teóricos presentados anteriormente ponen de manifiesto un desarrollo paralelo entre una mayor

comprensión del perdón y el avance evolutivo de los mecanismos cognitivos, conductuales y afectivos, y con ello, la toma de perspectiva (Flanagan, 2012). Al mismo tiempo, nos pareció muy enriquecedor estudiar las diferencias entre el entendimiento del perdón en función del grupo al que perteneciesen y el grado de complejidad adquirido en las competencias mentalistas de los niños.

Valorando la inexistencia de estudios disponibles hasta la fecha sobre el entendimiento del perdón en niños y la influencia que tiene para ello el grado de complejidad adquirido de la ToM, planteamos la necesidad de la realización de dicho estudio. Por último, nos gustaría señalar algunas ventajas que proporciona el estudio del perdón en los niños:

- Para la promoción del bienestar en los niños, ya que el perdón ha demostrado ser beneficioso para la salud mental, social y física (Denham et al., 2009).
- Para disminuir la violencia y promover la creación y mantenimiento de las relaciones interpersonales en los niños, tales como: promover cooperación, habilidades para resolución de conflictos y mejorar la autoestima (Denham et al., 2009).
- Estudios han demostrado que enseñar el perdón a los jóvenes en el entorno escolar, tiene efectos positivos en la salud psicológica, el comportamiento delictivo, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico (Lin, 2011).
- Usar programas de perdón favorecería para la educación del carácter en niños y adolescentes (Lin, 2011).

Por todo lo expuesto previamente hemos centrado nuestro estudio en investigar las diferencias que se dan en el entendimiento del perdón en niños, en función de la etapa evolutiva a la que pertenezcan y el nivel de complejidad adquirido en las capacidades de mentalización. Este objetivo general, se desglosará en siete objetivos específicos que se plasmarán a continuación junto con las predicciones hechas basadas en la literatura disponible.

1. El **primer objetivo** consiste en analizar las diferencias entre los grupos en la valoración de la gravedad de la ofensa.
 - H1a: Los participantes del grupo A consideran más grave la violación de derechos que los participantes del grupo B.
 - H1b: Los participantes del grupo B consideran más grave la ofensa donde se rompe la relación de amistad que los participantes del grupo A.
2. El **segundo objetivo** perseguido en nuestro trabajo consiste en analizar las diferencias entre los grupos en la probabilidad de pedir perdón en las distintas situaciones.
 - H2a: el grupo A tiene mayor probabilidad de pedir perdón en la situación de violación de derechos que el grupo B.
 - H2b: el grupo B tiene mayor probabilidad de pedir perdón en la situación de ruptura amistosa que el grupo A.

3. El **tercer objetivo** está centrado en analizar las diferencias entre los grupos en la probabilidad de perdonar en ambas situaciones.
 - H3a: el grupo B tiene mayor probabilidad de perdonar en la situación de violación de derechos que el grupo A.
 - H3b: el grupo A tiene mayor probabilidad de perdonar en la situación de ruptura amistosa que el grupo B.
4. El **cuarto objetivo** consiste en analizar las diferencias entre los grupos en la importancia de pedir perdón en ambas situaciones.
 - H4a: el grupo A da más importancia a pedir perdón en la situación de violación de derechos que el grupo B.
 - H4b: el grupo B da más importancia a pedir perdón en la situación de ruptura amistosa que el grupo A.
5. El **quinto objetivo** que se pretende analizar son las diferencias entre los grupos en la importancia de perdonar en ambas situaciones.
 - H5: el grupo B le da más importancia a perdonar en ambas situaciones.
6. El **sexto objetivo** perseguido en la investigación residió en observar si existía una relación mayor entre el desarrollo de ToM y la importancia de perdonar o entre el desarrollo de ToM y la importancia de pedir perdón.
 - H6a: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la importancia de perdonar en el grupo A.
 - H6b: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la importancia de pedir perdón en el grupo A.
 - H6c: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la importancia de perdonar en el grupo B.
 - H6d: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la importancia de pedir perdón en el grupo B.
7. El **séptimo objetivo** residió en observar si existía una correlación mayor entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de perdonar o entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de pedir perdón.
 - H7a: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de perdonar en el grupo A.
 - H7b: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de pedir perdón en el grupo A.
 - H7c: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de perdonar en el grupo B.

- H7d: Existe una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de pedir perdón en el grupo B.

MÉTODO

Participantes

En este estudio se evaluó a un total de 47 participantes con edades comprendidas entre los 4 y 11 años, durante el curso académico 2018-2019 de un centro educativo de Madrid, Kensington School. Los participantes fueron agrupados en dos cohortes de edad cronológica: de 4-6 años y de 7-11 años. El primer grupo, al que llamamos “grupo A”, estuvo formado por los participantes entre 4 a 6 años ($n = 21$), correspondientes a alumnos de educación infantil. El segundo grupo, al que denominamos “grupo B”, estuvo compuesto por los participantes con edades comprendidas entre 7 y 11 años ($n = 26$), correspondientes a alumnos de educación primaria. Tuvimos en cuenta que fuesen grupos homogéneos en relación con el sexo de los participantes.

Instrumentos

Para evaluar la *importancia* y la *probabilidad de pedir perdón y perdonar* en ambos grupos, así como para la valoración de la *gravedad de la ofensa*, se diseñaron dos situaciones en las que se evaluaron cinco variables, ya que no existía ningún instrumento estandarizado para ello (*ver anexo 1*).

Las temáticas de las situaciones fueron elegidas teniendo en cuenta la literatura disponible sobre el tipo de ofensa que más afectaba a los niños en función de la etapa evolutiva del desarrollo en la que se encontrasen. De esta forma, por un lado, decidimos que la primera situación estuviese relacionada con la violación de derechos por parte del ofensor hacia la víctima, ya que era el tipo de ofensa que los niños más pequeños de nuestra investigación (grupo A) atribuían a una mayor gravedad. Por otro lado, la segunda situación estuvo relacionada con una ofensa hacia la víctima en la que se daba una ruptura de amistad entre ésta y el ofensor, siendo éste el tipo de ofensa que más afectaba a los niños mayores de nuestra investigación (grupo B).

En cada situación hubo dos personajes, una víctima y un ofensor. Cada una de las cinco variables de interés se midieron con un ítem, se presentaron al sujeto las siguientes variables:

- Gravedad de la ofensa, fue medida a través del ítem: *¿cómo de grave te ha parecido la ofensa?*
- Probabilidad de pedir perdón, fue medida a través del ítem: *si tu fueras el ofensor: ¿cuánta probabilidad habría de que pidieses perdón a la víctima?*
- Importancia de pedir perdón, fue medida a través del ítem: *si tú fueras el ofensor: ¿cómo sería para ti de importante pedir perdón?*

- Importancia de perdonar, fue medida a través del ítem: *si tú fueras la víctima: ¿cómo sería para ti de importante perdonar la ofensa?*
- 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= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo (se especificó el significado de cada número en función de la pregunta). Para facilitar la comprensión de los niños más pequeños (participantes del grupo A), sustituimos los números por caritas (siendo 1= una carita muy triste y 5= una carita muy contenta). Se controló el sexo de los personajes en ambas situaciones en función del sexo del participante (muñequitos “chicos” para participantes chicos; muñequitas “chicas” para participantes chicas) para evitar posibles sesgos.

Para evaluar la *ToM* hemos elegido dos escalas diferentes ya que cada una está adaptada al rango de edad y desarrollo evolutivo de cada grupo de participantes. Como explicaremos a continuación y se muestra en la Tabla 1, para medir la *ToM* en el grupo A se hizo a través de la evaluación de las atribuciones de falsa creencia y para medirla en el grupo B, se hizo a través de la evaluación de “meteduras de pata” en diferentes situaciones sociales.

i. Evaluación de las atribuciones de falsa creencia

El funcionamiento de la *ToM* básico se refiere a las competencias mentalistas que se desarrollan durante la primera infancia, es decir, en las edades correspondientes al grupo A de nuestro estudio. Se evaluará a través de una tarea clásica de evaluación mentalista denominada la *Tarea de Sally & Anne* (Wimmer y Perner, 1983), aunque se utilizó la 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, obtendrá 1 punto, en el caso contrario, se puntuará con 0.

ii. Evaluación de “meteduras de pata” en diferentes situaciones sociales

Para evaluar las capacidades mentalistas avanzadas, se utilizó la escala de veinte historias (diez preguntas para evaluar la *ToM* y diez preguntas control) diseñada por Baron-Cohen, et al., (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 sólo si el participante responde correctamente a las cuatro preguntas. En el caso que el participante falle alguna de las cuatro preguntas, se puntuará con 0.

Tabla 1

Tareas de la batería de instrumentos agrupadas en función del constructo teórico.

Constructo	Tarea
Importancia y probabilidad de pedir perdón y perdonar. Gravedad de la ofensa.	<i>Tarea de la Escala de la importancia y probabilidad de pedir perdón y perdonar en dos situaciones sociales diferentes.</i>
Competencias Mentalistas.	<i>Tarea Sally y Anne (Wimmer y Perner, 1983, versión Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).</i>
	<i>Tarea Pasos en Falso (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999).</i>

Procedimiento

Para la recogida de información, se contactó con los directores del centro Kensington School en Madrid, con el que la investigadora tiene contacto. Posteriormente, los directores firmaron el consentimiento de autorización del centro para la aplicación de los instrumentos. A continuación, se pidió la autorización expresa de los padres o tutores legales para que su hijo/a participase en el estudio, para ello, se les envió el consentimiento informado correspondiente. 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 preguntó también a los participantes si querían formar parte de dicho estudio. El único requisito que se tuvo en cuenta fue que los participantes cumpliesen el rango de edad necesario para la investigación, de 4 a 11 años. Si se contaba con la autorización de los padres y el consentimiento del propio participante de alguno de los dos grupos de interés, el sujeto era automáticamente seleccionado para llevar a cabo las pruebas.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el año 2019 y la aplicación de la batería de instrumentos se realizó en una clase del centro escolar, contando para ello con un lugar adecuado de luminosidad y acústica. La aplicación de ambas pruebas (la relacionada con el perdón y con la ToM) se realizó de manera individual, con un promedio de duración de 20 minutos por cada

alumno. Cabe destacar que la aplicación de los instrumentos de evaluación fue supervisada por la investigadora y por las orientadoras del centro escolar, por lo que se garantizó el manejo ético de los participantes del estudio. Asimismo, ambas pruebas se aplicaron a todos los participantes en el mismo orden y en las mismas condiciones; en primer lugar, se llevó a cabo la prueba del perdón y, en segundo lugar, la prueba de ToM. A cada uno de los participantes se les leyó en voz alta todas las situaciones (tanto la del instrumento de medida del perdón como la del instrumento de medida de la ToM), con el fin de evitar posibles sesgos con respecto al entendimiento de cada prueba.

La prueba para medir la importancia y dificultad de pedir perdón y perdonar, así como la gravedad de la ofensa, fue la misma para ambos grupos. Para ello, se describieron dos situaciones diferentes. La primera situación estuvo relacionada con la violación de derechos de la víctima por parte del ofensor. La segunda situación estaba relacionada con la ruptura amistosa de dos mejores amigos como consecuencia de una ofensa de uno hacia el otro.

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.

Se utilizaron dos pruebas diferentes para el análisis de datos. Por un lado, para observar si existían diferencias entre los dos grupos (grupo A y grupo B) en cada una de las cinco variables sobre el perdón de la primera y segunda situación, se realizó una prueba de la normalidad, para decidir si hacer una prueba paramétrica o no paramétrica. La distribución fue normal, de manera que se llevó a cabo una prueba *t de student* y se calculó la *d 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 y probabilidad de perdonar y de pedir perdón, se llevó a cabo la prueba de la normalidad, para decidir si hacer una prueba paramétrica o no paramétrica. En este caso la distribución también fue normal, por lo tanto, se llevó a cabo el *coeficiente de correlación lineal de Pearson*. Para determinar si utilizar una prueba paramétrica o no paramétrica, se utilizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov- smirnov, considerando un riesgo de error del 5%.

RESULTADOS

En primer lugar, se contrastaron las medias de los dos grupos de sujetos formados por el grupo de pequeños (grupo A) y el grupo de mayores (grupo B) en las puntuaciones obtenidas en las distintas variables seleccionadas para evaluar el perdón. Los datos descriptivos de ambos

grupos, así como los resultados del análisis *t Student* y los tamaños de los efectos correspondientes, pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2

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.

	Grupo	M	DT	F Levene	t	Gl	Sig (bilateral)	d cohen																																																																																																						
Gravedad ofensa 1	A	4,6	0,5	2,8	5,4	44,9	0,00**	0,16																																																																																																						
	B	3,6	0,7						Gravedad ofensa 2	A	3,2	1,1	0,6	-1,4	45	0,16	1,27	B	3,7	1,2	Probabilidad de pedir perdón 1	A	3,5	0,9	0,0	-1,0	45	0,31	0,03	B	3,8	0,9	Probabilidad de pedir perdón 2	A	3,1	0,8	0,6	-4,0	44,7	0,00**	0,12	B	4,2	1,1	Probabilidad de perdonar 1	A	2,2	0,8	1,5	-4,8	44,7	0,00**	0,14	B	3,5	1,0	Probabilidad de perdonar 2	A	3,0	0,9	1,2	-2,8	45	0,00**	0,08	B	3,8	1,1	Importancia pedir perdón 1	A	2,5	0,6	0,1	-7,1	45	0,00**	0,21	B	3,9	0,7	Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17	B	4,0	1,1	Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2
Gravedad ofensa 2	A	3,2	1,1	0,6	-1,4	45	0,16	1,27																																																																																																						
	B	3,7	1,2						Probabilidad de pedir perdón 1	A	3,5	0,9	0,0	-1,0	45	0,31	0,03	B	3,8	0,9	Probabilidad de pedir perdón 2	A	3,1	0,8	0,6	-4,0	44,7	0,00**	0,12	B	4,2	1,1	Probabilidad de perdonar 1	A	2,2	0,8	1,5	-4,8	44,7	0,00**	0,14	B	3,5	1,0	Probabilidad de perdonar 2	A	3,0	0,9	1,2	-2,8	45	0,00**	0,08	B	3,8	1,1	Importancia pedir perdón 1	A	2,5	0,6	0,1	-7,1	45	0,00**	0,21	B	3,9	0,7	Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17	B	4,0	1,1	Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2						
Probabilidad de pedir perdón 1	A	3,5	0,9	0,0	-1,0	45	0,31	0,03																																																																																																						
	B	3,8	0,9						Probabilidad de pedir perdón 2	A	3,1	0,8	0,6	-4,0	44,7	0,00**	0,12	B	4,2	1,1	Probabilidad de perdonar 1	A	2,2	0,8	1,5	-4,8	44,7	0,00**	0,14	B	3,5	1,0	Probabilidad de perdonar 2	A	3,0	0,9	1,2	-2,8	45	0,00**	0,08	B	3,8	1,1	Importancia pedir perdón 1	A	2,5	0,6	0,1	-7,1	45	0,00**	0,21	B	3,9	0,7	Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17	B	4,0	1,1	Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2																		
Probabilidad de pedir perdón 2	A	3,1	0,8	0,6	-4,0	44,7	0,00**	0,12																																																																																																						
	B	4,2	1,1						Probabilidad de perdonar 1	A	2,2	0,8	1,5	-4,8	44,7	0,00**	0,14	B	3,5	1,0	Probabilidad de perdonar 2	A	3,0	0,9	1,2	-2,8	45	0,00**	0,08	B	3,8	1,1	Importancia pedir perdón 1	A	2,5	0,6	0,1	-7,1	45	0,00**	0,21	B	3,9	0,7	Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17	B	4,0	1,1	Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2																														
Probabilidad de perdonar 1	A	2,2	0,8	1,5	-4,8	44,7	0,00**	0,14																																																																																																						
	B	3,5	1,0						Probabilidad de perdonar 2	A	3,0	0,9	1,2	-2,8	45	0,00**	0,08	B	3,8	1,1	Importancia pedir perdón 1	A	2,5	0,6	0,1	-7,1	45	0,00**	0,21	B	3,9	0,7	Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17	B	4,0	1,1	Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2																																										
Probabilidad de perdonar 2	A	3,0	0,9	1,2	-2,8	45	0,00**	0,08																																																																																																						
	B	3,8	1,1						Importancia pedir perdón 1	A	2,5	0,6	0,1	-7,1	45	0,00**	0,21	B	3,9	0,7	Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17	B	4,0	1,1	Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2																																																						
Importancia pedir perdón 1	A	2,5	0,6	0,1	-7,1	45	0,00**	0,21																																																																																																						
	B	3,9	0,7						Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17	B	4,0	1,1	Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2																																																																		
Importancia pedir perdón 2	A	2,5	0,6	1,4	-5,9	40,3	0,00**	0,17																																																																																																						
	B	4,0	1,1						Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13	B	3,7	0,8	Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2																																																																														
Importancia perdonar 1	A	2,6	0,8	0,0	-4,3	43,1	0,00**	0,13																																																																																																						
	B	3,7	0,8						Importancia perdonar 2	A	3,0	0,6	17,2	-2,2	39,5	0,03**	0,06	B	3,7	1,2																																																																																										
Importancia perdonar 2	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).

El **primer objetivo** planteado consistió en analizar las diferencias entre los grupos en la valoración de la gravedad de la ofensa. La primera hipótesis planteada si se cumplió ya que los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes del grupo A y los participantes del grupo B con respecto a la violación de derechos, siendo el grupo de los más pequeños quienes consideraban más grave dicha ofensa. Sin embargo, la segunda hipótesis planteada no se cumplió ya que no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo A y los sujetos del grupo B acerca de la gravedad de la ofensa donde se rompía la relación amistosa. Los tamaños del efecto para estas dos diferencias de medias fueron respectivamente $d = ,16$ y $d = ,27$, por lo que se puede afirmar que estas diferencias fueron de magnitud pequeña.

El **segundo objetivo** perseguido en nuestro trabajo consistió en analizar las diferencias entre los grupos en la probabilidad de pedir perdón en las distintas situaciones. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en la probabilidad de pedir perdón en la situación de violación de derechos, por lo que no se cumplió nuestra hipótesis. Sin embargo, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la segunda hipótesis planteada, teniendo el grupo B mayor probabilidad de pedir perdón en la situación de ruptura amistosa que el grupo A. Los tamaños del efecto para estas dos diferencias de medias tuvieron una magnitud pequeña y fueron respectivamente $d = ,03$ y $d = ,12$.

El **tercer objetivo** estuvo centrado en analizar las diferencias entre los grupos en la probabilidad de perdonar en ambas situaciones. Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para perdonar en ambas situaciones. Es decir, detectamos la existencia de un mayor porcentaje de sujetos del grupo B que presentó mayor probabilidad de perdonar tanto en la situación de violación de derechos como en la situación de ruptura amistosa en comparación con los sujetos del grupo A. En esta línea, nuestra primera hipótesis planteada sí se cumplió dado que el grupo B presentó mayor probabilidad de perdonar en la situación de violación de derechos que el grupo A. Por otro lado, la segunda hipótesis propuesta no se cumplió ya que el grupo A no solo no mostró mayor probabilidad de perdonar en la situación de ruptura amistosa que el grupo B, sino que fue el grupo B el que mostró más probabilidad de perdonar esa ofensa que el grupo A (aunque esta diferencia resultó ser pequeña).

El **cuarto objetivo** consistió en analizar las diferencias entre los grupos en la importancia de pedir perdón en ambas situaciones. Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la importancia de pedir perdón tanto en la situación de violación de derechos como en la situación de ruptura amistosa. Por un lado, la primera hipótesis propuesta no se cumplió dado que los participantes del grupo A no solo no dieron más importancia a pedir perdón en la situación de violación de derechos que los del grupo B, sino que fueron los sujetos del grupo B quienes dieron más importancia a pedir perdón en la

situación previamente mencionada (el tamaño del efecto resultó ser pequeño). Por otro lado, los participantes del grupo de los mayores dieron mayor importancia a pedir perdón en la situación de ruptura amistosa que el grupo de los pequeños, como señalaba nuestra hipótesis, aunque la diferencia también resultó ser pequeña.

Por último, el **quinto objetivo** consistió en observar si existían diferencias entre los grupos en la importancia de perdonar en ambas situaciones. Nuestra hipótesis se cumplió ya que en ambas situaciones los participantes del grupo B mostraron más importancia a perdonar al ofensor que los participantes del grupo A. Aunque, como podemos apreciar, las diferencias entre ambos grupos fueron mínimas.

En segundo lugar, presentaremos las correlaciones entre las distintas variables seleccionadas para evaluar el perdón y la ToM en ambos grupos de sujetos. Los resultados del análisis de la correlación de Pearson pueden observarse en la tabla 3.

Tabla 3

Correlaciones entre las diferentes variables para medir el perdón y la ToM en el grupo A (n= 21) y en el grupo B (n= 26)

		ToM grupo A	ToM grupo B
Total importancia de perdonar	Correlación de Pearson	-0,106	0,127
	Sig. (bilateral)	0,64	0,54
Total importancia pedir perdón	Correlación de Pearson	0,781	0,64
	Sig. (bilateral)	0,00**	0,75
Total probabilidad de perdonar	Correlación de Pearson	0,551	0,063
	Sig. (bilateral)	0,01**	0,76
Total probabilidad de pedir perdón	Correlación de Pearson	-0,053	0,143
	Sig. (bilateral)	0,82	0,48

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El **sexto objetivo** perseguido en la investigación era observar si existía una correlación mayor entre el desarrollo de ToM y la importancia de perdonar o entre el desarrollo de ToM y la importancia de pedir perdón. En cuanto a la importancia de perdonar, al contrario de lo que establecía nuestra hipótesis, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas en ninguno de los dos grupos de participantes. En cuanto a la importancia de pedir perdón, sólo se encontró una relación significativa y considerablemente alta en el grupo A; es decir, a mayor

desarrollo de ToM en el grupo de los pequeños, mayor era la importancia que le daban a pedir perdón a la víctima en ambas situaciones, confirmándose nuestra hipótesis.

Por último, el **séptimo objetivo** de la investigación residió en observar si existía una correlación mayor entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de perdonar o entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de pedir perdón. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el desarrollo de ToM y la probabilidad de perdonar en ninguno de los dos grupos. No obstante, sí que se encontró una correlación estadísticamente significativa entre el desarrollo de ToM del grupo A 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, confirmándose nuestra hipótesis. El resto de las hipótesis planteadas para este objetivo no se confirmaron.

DISCUSIÓN

Expondremos brevemente los objetivos perseguidos en nuestro trabajo. Por un lado, quisimos analizar si existían diferencias entre los grupos en las cinco variables de interés diseñadas para la evaluación del perdón (*gravedad de la ofensa, probabilidad de pedir perdón, importancia de pedir perdón, probabilidad de perdonar e importancia de perdonar*). Por otro lado, quisimos observar si, en alguno de los dos grupos, existían correlaciones entre el desarrollo de ToM y alguna de las cinco variables del perdón.

Con respecto a la *valoración de la gravedad de la ofensa*, los participantes del grupo de los más pequeños fueron quienes consideraron más grave la situación de violación de derechos que los participantes del grupo de los mayores, confirmando nuestra hipótesis. Este resultado era esperable, ya que en esta primera etapa del desarrollo 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, los niños 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). Teniendo en cuenta el desarrollo moral, se encuentran en la fase de orientación a la obediencia y castigo, evitando las experiencias desagradables relacionadas con el castigo (Kohlberg y Turiel, 1980). Por eso, los niños a partir de los 3 años empiezan a entender lo que está bien y lo que está mal, identificando que la transgresión de derechos, como fue en este caso el acto de robar, está mal y si lo hacen, les castigarán. Asimismo, estos resultados fueron congruentes con la literatura disponible de la etapa evolutiva en la que se encuentran, ya que la violación de derechos parece ser el tipo de ofensa que los más pequeños atribuían a una mayor gravedad (Schleien et al., 2010). Igualmente, otros estudios (Denham et al., 2005; Ross, 1996 y Schleien et al., 2010) encontraron que los niños entre los 3 y 6 años consideraban las agresiones morales como más ofensivas que otro tipo de agresiones.

Por otro lado, no se encontraron los datos esperados con respecto a la valoración de la gravedad de la ofensa en la situación donde se rompía la relación amistosa, dado que no se apreciaron diferencias estadísticamente 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 la ofensa dado que esta etapa del desarrollo 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 estuvo fundamentalmente formado por niños con edades comprendidas entre los 5 y 6 años, de modo que la mayoría ya habían adquirido completamente la ToM de primer orden. Concretamente, ya eran 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 los resultados obtenidos en nuestra investigación acerca de la valoración de la gravedad de la ofensa en la situación de ruptura amistosa, pueden haber estado sesgados por las agrupaciones de edad. Para posteriores investigaciones sería interesante seleccionar a niños de todas las edades e ir comparándolos entre ellos 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.

Con respecto a *pedir perdón*, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que, en ambas situaciones planteadas, los participantes del grupo de los mayores presentaron una mayor predisposición a pedir perdón en comparación con los sujetos del grupo de los pequeños y, de la misma forma, dieron mayor *importancia a pedir perdón* en ambas situaciones planteadas. Estos resultados fueron congruentes con la literatura disponible sobre el desarrollo evolutivo de los niños entre los 7 y 11 años y los estudios mencionados previamente en la introducción. 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, los participantes del grupo de los mayores fueron capaces de asumir sus errores, atribuyéndose una motivación intrínseca, siendo más propensos a pedir disculpas a la víctima que el grupo de los pequeños. No es la primera vez que se encuentran estos resultados, como ya revisamos en la introducción de este trabajo. Por ejemplo, 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 y Wainryb et al., 2005). Estos resultados apoyan 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 relación con *perdonar* al ofensor en ambas situaciones planteadas, también encontramos una mayor probabilidad de perdonar en el grupo de los mayores en comparación con el grupo de los pequeños y, de la misma forma, los participantes del grupo de los mayores dieron mayor *importancia a perdonar* al ofensor en ambas situaciones. Estos datos fueron congruentes con el estudio de Oostenbroek y Vaish (2018) que encontraron que los niños más pequeños (correspondientes a las edades del grupo A de nuestro estudio), solo perdonaban a los ofensores si éstos mostraban sentimientos de remordimiento explícito y de culpa después de causarles daño 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. 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 reduciendo las posibilidades de castigo (Keltner y Anderson, 2000). 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. De esta forma, una posible interpretación de los resultados obtenidos es que los niños más pequeños hayan aprendido e interiorizado las disculpas explícitas como forma de mitigar las acciones del agresor sin entender verdaderamente las implicaciones que conlleva perdonar. Como aún no han desarrollado la capacidad de inferir los sentimientos del otro, son incapaces de perdonar si el agresor no muestra arrepentimiento a través de disculpas explícitas, como es el caso del presente estudio. Sin embargo, los niños más mayores tienen un mayor desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas para identificar, evaluar y generar soluciones cuando existen problemas sociales; todo ello hace que dispongan de un razonamiento más sofisticado del perdón (Klatt y Enright, 2009). Además, 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. Igualmente, son conscientes del papel que tienen las disculpas en el contexto social y están más dispuestos a asumir la responsabilidad de sus actos como consecuencia del desarrollo cognitivo y social característico de esta etapa (Schleien et al., 2010). En el estudio de Lin et al. (2011) también observaron que a partir de los 7 años la reconciliación era más frecuente que continuar con el

enfado. Por último, estos resultados casan con la concepción de Piaget de que el perdón verdadero emerge a partir de los 7 años, cuando el niño evoluciona de la etapa de heteronimia a la autonomía (Klatt y Enright, 2009).

Por el contrario, los resultados obtenidos en relación con el *desarrollo de ToM* y las diferentes variables para evaluar el perdón difieren en gran medida de las predicciones que hicimos al principio de la investigación.

De esta forma, se encontró que a mayor desarrollo de ToM en el grupo de los pequeños, 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, pudiendo correlacionar la adquisición de ToM con dichas variables del perdón. Estos hallazgos constatan que la adquisición y el desarrollo completo de la ToM se dan gradualmente. No obstante, nos sorprendió que, a pesar de que los participantes fueron los mismos, en las variables *probabilidad de pedir perdón* e *importancia de perdonar* no se diesen relaciones significativas con la ToM. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos previamente, recordemos que los participantes del grupo de los mayores fueron quienes, en ambas situaciones, presentaron una mayor predisposición a pedir perdón a la víctima y una mayor importancia de perdonar al ofensor en comparación con los más pequeños. De esta forma, una posible explicación a este hallazgo es que el desarrollo de estas dos variables en los niños va más allá de la adquisición de la ToM y, por eso, no se encontraron relaciones entre las mismas y la capacidad de mentalización.

Por otro lado, en el grupo de los mayores no encontramos correlaciones estadísticamente significativas entre la ToM y ninguna de las variables del perdón. Una posible explicación de no haber obtenido los resultados esperados es que en el grupo de los mayores no se encontró diversidad en cuanto a la adquisición de la ToM, dado que todos habían adquirido dicha capacidad. Es por ello que, solo dos de nuestras hipótesis planteadas se confirmaron. Es decir, ya habían adquirido la capacidad para comprender, predecir e interpretar la conducta de otras personas y así poder generar una interacción social efectiva (Ortiz et al., 2010). A su vez, ya habían desarrollado las habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para identificar, evaluar y generar soluciones, teniendo en cuenta los sentimientos del otro (Tirapú-Ustárriz et al., 2007). Por lo tanto, parece que a partir de los 7 años hay otras variables que influyen en la predisposición de pedir perdón y perdonar, como el paraguas ético colectivo y la sensibilidad social (Kohlberg y Turiel, 1980). A su vez, en el estudio de Schleien et al. (2010) observaron que en los niños más mayores las decisiones de perdonar o no diferían de acuerdo con el comportamiento del agresor, la intención percibida y el efecto posterior a la transgresión. Estos resultados podrían ser congruentes con los obtenidos dado que, en ambas situaciones, los agresores transgredieron de manera intencionada y no mostraron arrepentimiento ni explícita ni implícitamente. De esta forma, al ir desarrollando un razonamiento más abstracto del perdón y un

juicio moral, los niños van apreciando verdaderamente las implicaciones que tiene el perdón, dejando de concebirlo simplemente como una manera de mitigar el daño.

Nuestro estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, los niños de corta edad no tienen desarrollada la introspección suficiente como para poder expresar como se hubiesen sentido siendo víctimas. Además, 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. A su vez, a pesar de haber elegido las temáticas de las situaciones teniendo en cuenta la literatura disponible sobre el tipo de ofensa que más afectaba a los niños en función de la etapa evolutiva del desarrollo en la que se encontrasen, los sentimientos de tristeza y enfado (necesarios para poder perdonar) 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 et al., 2018). Sugerimos que en investigaciones futuras se comparen directamente las respuestas de los mismos niños en las mismas situaciones, en una siendo las propias víctimas de la agresión (perdón verdadero) y en otra siendo los espectadores de la agresión (probabilidad de perdón), con el fin de observar si difieren mucho las respuestas entre sí.

Otra posible limitación es que, a pesar de estar midiendo las mismas variables para evaluar el perdón, los participantes podrían haber tenido diferentes concepciones del perdón, aspecto que no hemos controlado en nuestro estudio: no hemos preguntado a cada participante por lo que entendían por “pedir perdón” y “perdonar”. En líneas generales, podemos suponer que los participantes del grupo de los pequeños concibieron el perdón como una manera de mitigar las acciones del agresor sin entender verdaderamente las implicaciones que conllevaba y, los participantes del grupo de los mayores entendieron verdaderamente las repercusiones del mismo. 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, sin embargo, no hemos encontrado relaciones de ésta con la valoración de la gravedad de la ofensa en las situaciones planteadas (violación de derechos y ruptura de relación amistosa). En segundo lugar, a partir de los 7 años los niños han adquirido completamente la ToM, tienen en cuenta el papel de las disculpas en el contexto social, dan mucha

importancia a las relaciones interpersonales y son capaces de inferir los estados emocionales de los demás; repercutiendo directamente en una mayor predisposición e importancia a pedir perdón a la víctima y perdonar al ofensor. En tercer lugar, apoyamos las conclusiones obtenidas en el estudio de Ostenbroek y Vaish (2018) que evidencian que los niños más pequeños tienden a perdonar la ofensa si los ofensores muestran arrepentimiento a través de disculpas explícitas y convencionales, mientras que los más mayores son capaces de perdonar al ofensor que presenta arrepentimiento sin necesidad de disculpas explícitas. Es decir, los sentimientos de remordimiento de los ofensores ponen de manifiesto su sufrimiento y arrepentimiento hacia la víctima, aumentando la probabilidad de perdón en los niños pequeños. En esta línea, podemos afirmar que hay un cambio en el entendimiento del perdón en función del desarrollo evolutivo de los niños; así, los sujetos más pequeños han aprendido e interiorizado las disculpas explícitas como forma de mitigar el daño causado, mientras que los más mayores aprecian verdaderamente las implicaciones del perdón. Finalmente, en líneas generales, podemos concluir que el desarrollo de la ToM influye en el entendimiento del perdón, no obstante, cuando los niños han adquirido completamente la ToM, hay otras variables, como el paraguas ético o la sensibilidad social, que influyen en mayor medida en el mismo.

Referencias

Alhucema, W., Figueroa, G., y Rozo, 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 an 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). Teoria 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). New York: Routledge.

Duska, R., y Whelan, M. (1975) *Moral Development: A guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist Press.

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). New York: Psychology Press.

Enright, R. y The Human Development Study Group (1994) Piaget on the moral development of forgiveness: identity or reciprocity? *Human Development*, 37(2), 63-80.

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, P., Calatrava, I., y Vilar, M. (1998). Razonamiento moral y empatía. En *Jornadas de Psicología del Pensamiento:(actas): Santiago de Compostela*, 1998 (pp. 389-404).

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.

Happé, F., Brownell, H., y Winner, E. (1999). Acquired theory of mind impairments following stroke. *Cognition*, 70(3), 211-240.

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*. Madrid: Narcea.

Lazare, A. (2004). *On apology*. New York: Oxford University Press.

Lecannelier, A. (2004). Los aportes de la teoría de la mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 61-67.

Lewis, M. (1980). On forgiveness. *The Philosophical Quarterly (1950-)*, 30(120), 170-171.

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, Madrid.

Martín, 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).

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.

Paplia, D., Olds, S., y Feldman, R. (1998). *Human development* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Prieto, M. (2017). *Perdón y salud. Introducción a la psicología del perdón*, Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas.

Ross, H. (1996). Negotiating principles of entitlement in sibling property disputes. *Developmental Psychology*, 32, 90-101.

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, Cataluña.

Solano, G. (2013). *La teoría de la mente: cómo piensan los niños*. Recuperado de <http://ipsicologo.com/2013/02/la-teoria-de-la-mente-como-piensen-los-ninos.html>

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.

Weisz, E. (2018). Etapas del desarrollo cognitivo del niño según la Teoría de Piaget (1932). *Salud, cerebro y neurociencia*. Recuperado de: <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.

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

Worthington, E., Berry, J., y Parrott, L. (2001). Unforgiveness, forgiveness, religion, and health. En T. G. Plante y A. C. Sherman (Eds.), *Faith and health: Psychological perspectives* (pp. 107-138). New York: The Guilford Press.

Anexo**Anexo 1**

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA IMPORTANCIA Y PROBABILIDAD DE PEDIR
PERDÓN Y PERDONAR Y GRAVEDAD DE LA OFENSA EN DOS SITUACIONES
SOCIALES DIFERENTES

 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).

 Instrucciones¹**1. Primera situación: violación de derechos**

“Estos dos niños/as son compañeros/as de clase y se sientan en pupitres al lado. Este/a es Mario/ María (señala a uno/a) y este/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. Este/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

¹ Todas las instrucciones que el evaluador debe decir están indicadas en cursivas.

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 enfado/a porque Álvaro/ Teresa no ha contado con él/ella para jugar, dice que no quiere volver a ser su amigo/a”.

Primera situación
(violación de derechos)

Segunda situación (ruptura
relación amistosa)

Gravedad de la ofensa:

¿cómo de grave te ha parecido la ofensa?

1= sin importancia

2= de poca importancia

3= moderadamente importante

4= importante

5= muy importante

Probabilidad de pedir perdón: Si tú fueras el
ofensor: ¿cuanta probabilidad habría de que
pidieses perdón a la víctima?

1= ninguna

2= poca

3= algo

4= bastante

5= mucha

Importancia de pedir perdón:

Si tú fueras el ofensor: ¿cómo sería para ti de
importante pedir perdón?

1= sin importancia

2= de poca importancia

3= moderadamente importante

4= importante

5= muy importante

Importancia de perdonar:

Si tú fueras la víctima: ¿cómo sería para ti de
importante perdonar la ofensa?

1= sin importancia

2= de poca importancia

3= moderadamente importante

4= importante

5= muy importante

Probabilidad de perdonar:

Si tú fueras la víctima: ¿cuánta probabilidad
habría de que perdonases al ofensor?

1= ninguna

2= poca

3= algo

4= bastante

5= mucha
