

Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y socioconvencionales en menores

Development and recognition of moral and socio-conventional transgressions in youth

Rosa Ana Clemente-Estevan / *clemente@psi.uji.es*

Lidón Villanueva-Badenes / *bvillanu@psi.uji.es*

Keren Cuervo-Gómez / *cuervo@psi.uji.es*

Universitat Jaume I de Castellón, España

Abstract: The aim of this work is to analyze the child understanding of moral and socio-conventional norms in the general context of human relations. Likewise, their development and recognition is analyzed, making a reference to moral emotions that appear when transgressions take place, such as shame, guilt, empathy, and so on. Later, these data are connected with the appearance of desadaptive behaviors in youth, coming from transgressions, such as peer rejection, bullying at school, etc. Finally, a proposal of intervention is presented, the Re-integrative Shame procedure, which is focused on trying to repair the damage from the transgressions and based on the normative emotional development of children.

Key words: moral emotions, moral and socio-conventional norms, youth, desadaptive behavior.

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar, dentro del contexto general de las relaciones humanas, la comprensión que de las normas —tanto morales como socioconvencionales— tienen los menores. Asimismo, se estudia su evolución y reconocimiento, haciendo referencia a las emociones morales que aparecen cuando tienen lugar transgresiones de estas normas, como la vergüenza, la culpa, la empatía, etc. A continuación se relacionan todos estos datos con la aparición de conductas problemáticas en el menor, derivadas de transgresiones, como es el caso del rechazo entre iguales o el acoso escolar. Por último, se presenta una propuesta de intervención reparadora del daño derivado de las transgresiones, el procedimiento de Vergüenza Reintegrativa, basado precisamente en el desarrollo normativo emocional del menor.

Palabras clave: emociones morales, normas morales y socioconvencionales, conducta problemática y menores.

Introducción¹

La intervención socioeducativa para prevenir tempranamente la conducta antisocial es uno de los mayores problemas de las sociedades actuales. Los conflictos interpersonales mal resueltos, el vandalismo, el rechazo, el acoso y abuso entre iguales, así como los comportamientos predelictivos, están siendo motivo de preocupación para todos los implicados en la educación de adolescentes y jóvenes (Ortega y Merchán, 2008; Garrido, 2009; Luengo, Sobral, Romero y Marzoa, 2000).

En líneas generales, desde hace algunas decenas de años, las sociedades occidentales han profundizado en el estudio de las conductas disruptivas e indeseables no causadas por patología psiquiátrica, sino fruto de situaciones conflictivas en las relaciones interpersonales que los niños y jóvenes no saben resolver de forma exitosa para con los deseos de las normas sociales de convivencia. Las instituciones sociales responsables de la formación de las generaciones jóvenes —familias y centros escolares, especialmente, pero también grupos de convivencia, iglesias o equipos deportivos— son las que plantean estas cuestiones y, por tanto, los contextos donde los conflictos se producen y se resuelven y, también, donde se produce el grueso de situaciones que propugnan tensión y aprendizaje.

Con el fin de contribuir a los esfuerzos que las sociedades actuales realizan para reducir estos comportamientos indeseables, así como para intervenir social y educativamente, es necesario conocer los procesos psicológicos (cognitivos y afectivos) que influyen en los individuos haciéndoles capaces de cometer actos reprobables moralmente y despreciar actuaciones que el común de los individuos considera favorables para la interacción prosocial.

A pesar de la relevancia que adquieren los factores ambientales en la trayectoria que toma la conducta indeseable —especialmente en las edades pre y adolescentes en que las relaciones entre iguales aumentan en frecuencia y cantidad, y los contextos de desenvolvimiento de estas relaciones (el barrio o la escuela) compiten con el contexto familiar en el control/descontrol de la conducta (Luengo *et al.*, 2000)—, éstos no constituyen el objetivo prioritario de este trabajo. Pretendemos profundizar, dentro del contexto general de las relaciones humanas, en la comprensión que de las normas sociales —tanto morales como socioconvencionales— tienen los niños y niñas, así como el

¹ Este trabajo ha sido realizado gracias a las ayudas recibidas por la Fundació Caixa-Castelló Bancaja (P1-1B2008-56) y por el Ministerio de Ciencia e Innovación (código EDU2010-21791).

papel de los agentes socializadores en la adquisición y puesta en práctica de dicha comprensión.

Aunque los comportamientos rechazables se desarrollan en la infancia tardía o la adolescencia, el objetivo preventivo nos conduce a tratar de encontrar los precursores tempranos que podrían dar lugar a la provisión de disposiciones tempranas, antes de que las conductas alcancen gravedad insuperable o intratable.

En las primeras fases del desarrollo, la comprensión de la sociedad y su funcionamiento es más interpersonal que la comprensión de otros procesos psicológicos, pues implica hechos de los que los niños no tienen una experiencia inmediata ni directa, y su fuente de información es diversa (conversaciones entre adultos o transmitida por los medios de comunicación...). No obstante, no sería sensato admitir que las ideas que elaboran los niños sean un mero reflejo de las que les aportan los adultos, sus iguales, o los medios de comunicación. En este sentido, se sabe que los niños y niñas contribuyen con el apoyo de sus mayores a construir personalmente y a adaptarse paulatinamente a las normas morales y de respeto interpersonal del medio donde viven (Barreiro y Castorina, 2007; Clemente, Regal, Górriz y Villanueva, 2003).

Posteriormente, en los años de la niñez intermedia y la adolescencia la comprensión de las reglas se afianza y se convencionaliza. El adolescente personaliza sus conocimientos y plantea posiciones rebeldes que el medio familiar y social contempla, en ocasiones, con exasperación.

No obstante, y para todas las edades, la construcción de la comprensión sobre el mundo social cumple una función claramente adaptativa. Esta comprensión es la responsable de que el ser humano deje de actuar de forma azarosa en sus interacciones con el medio y comience a generar comportamientos precisos, ya que puede anticipar las consecuencias de sus actos sobre la realidad que le rodea.

La complejidad de los sistemas sociales supone un verdadero reto a las capacidades adaptativas de los niños y niñas. Una de estas capacidades clave, quizás la más importante para la subsistencia del individuo, es la de saber interactuar eficazmente con los otros. Pues bien, ello requiere una gran dosis de comprensión social, ya que debe saber inscribir a los otros en la categoría social apropiada, conocer sus usos y costumbres, así como dominar una cierta pragmática de la comunicación social para saber cómo dirigirse a ellos y tener algunas previsiones acerca de las creencias, deseos y metas de los demás (Rodrigo, 1994; Tomasello y Rakocky, 2003). Además de esta comprensión interpersonal, los individuos también necesitan conocer el funcionamiento

de sus instituciones sociales, los roles que en ellas desempeñan y las normas que las rigen (familia, escuela, etc.), pues sus vidas personales se desarrollan unidas a estas organizaciones (conocimiento de la sociedad).

La comprensión sociocognitiva de las normas

Un claro ejemplo de comprensión social lo constituyen las normas sociales. Tal y como comentan Trianes, De la Morena y Muñoz (1999), la comprensión de normas es un proceso sometido al desarrollo y a la maduración, que va desde comprender sólo las consecuencias físicas inmediatas de las acciones, hasta la comprensión sofisticada de consecuencias afectivas, que perjudican la reputación u otros aspectos inmateriales. Asimismo, afirman que la conducta se identifica con las normas de la sociedad una vez que el niño ha interiorizado estas normas que regulan las interacciones interpersonales (en la familia, escuela, pandilla, etc.), lo cual requiere primero comprenderlas y asumirlas. A este respecto, podemos considerar la existencia de dos tipos principales de normas: las normas socioconvencionales o convenciones, y las normas morales (Turiel, 1998; Royzman, Leeman y Baron, 2009).

Las primeras hacen referencia a las acciones no permitidas porque representan la violación de una convención explícita o implícita del sistema social que rige un contexto o una institución (por ejemplo, la escuela o las relaciones de amistad). Las segundas, las morales, son acciones que se juzgan como impermisibles porque atentan contra la identidad física o emocional de otras personas, y además la realización de actos de este tipo tiene consecuencias negativas para esos otros implicados.

Las principales diferencias entre ambos tipos de normas provienen fundamentalmente del nivel de generalidad o relatividad del acto en sí, de la posibilidad de alteración de su naturaleza a través de la participación social, así como de su gravedad o nivel de afectación de los demás (Turiel, 1998; Helwig y Turiel, 2002). En primer lugar, las normas sociales o convenciones (saludar, no entrar en los lavabos del sexo opuesto, etc.) son dependientes del contexto y de la cultura, contingentes a la existencia de una norma social explícita, y por lo tanto, pueden ser alteradas o variadas según los significados socialmente construidos y los acuerdos mayoritarios. Por su parte, las normas morales (no robar, decir siempre la verdad, por ejemplo) son de carácter generalizable e impersonal, inalterables e incapaces de someterse al acuerdo, al encontrarse ligadas a conceptos tan universales como la justicia, la solidaridad, los derechos humanos, etcétera.

En segundo lugar, las normas morales tienen un efecto sobre el bienestar o los derechos de los demás; sin embargo, las convenciones sociales no afectan más que a las normas acordadas por la sociedad. Por ello, tanto el propio niño como los agentes sociales implicados (padres, maestros), en el caso de las transgresiones morales, tenderán a dirigir la argumentación o justificación hacia los efectos o daños de nuestros actos sobre el bienestar y los derechos de los demás; mientras que en el caso de las transgresiones de normas socioconvencionales, tenderán a hacerlo hacia aspectos como la organización social, la autoridad o la percepción que los demás poseerán sobre el yo del niño (Turiel, 1998; Banerjee, Bennett y Nikki, 2010).

En tercer lugar, la violación de las reglas morales afecta a alguna víctima a quien se ha dañado, cuyos derechos se han violado o que ha sido objeto de injusticia. De hecho, Vaish, Missana y Tomasello (2011) encontraron que niños de tres años eran capaces de intervenir en transgresiones morales que implicaban a un tercero, contándole a otro lo ocurrido, y actuando prosocialmente con las personas que habían sufrido daño. Por el contrario, la violación de reglas convencionales suele no llevar aparejado daño que quien recibe la acción califique de victimización. De hecho, aunque existen escasos estudios que analicen las diferencias entre ambos tipos de situaciones, los niños suelen valorar como más graves las transgresiones morales que las sociales y, en consecuencia, no responden a las transgresiones sociales en la medida en que responden a las morales (Turiel, 1998).

Ante todos estos rasgos, resulta lógico pensar que los juicios infantiles sobre acontecimientos sociales se encontrarán acompañados de sus correspondientes reacciones afectivas o emocionales. De hecho, Kagan (1984) fue uno de los primeros investigadores en proponer la intensidad emocional como criterio diferenciador de los aspectos morales y de los aspectos convencionales (siendo estos últimos aquellos con menor nivel de intensidad emocional). El trabajo de Clemente *et al.* (2003) así lo demuestra en niños de 5-9 años. Sin embargo, Turiel (1998) defiende que el criterio intensidad no es el fundamental en esta distinción, sino que diferentes transgresiones o acontecimientos convencionales y morales producen diferentes reacciones emocionales. A este respecto, otros autores (Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel, 2000) añaden un mayor nivel de especificidad, al vincular ambas áreas a la aparición de las emociones sociales, morales o secundarias. Así, se refieren a las transgresiones socioconvencionales como aquellas que producen mayoritariamente vergüenza, y a las transgresiones morales como aquellas que producen tanto vergüenza como culpa, quizás porque desde pequeños los niños consideran las violaciones morales como más graves porque causan

daño a los otros; mientras que las violaciones de las normas convencionales se ven con mayor indulgencia. Tal vez esto se produce porque los adultos también ponen mucho más énfasis en censurar las violaciones de carácter moral que los incumplimientos de las convenciones sociales.

Los primeros estudios sobre esta temática fueron realizados con intereses filosóficos, sin embargo, a partir de los años setenta un buen número de psicólogos encabezados por Turiel y Smetana, entre otros, retomaron esta temática, aportando elementos psicológicos a la distinción entre ambos tipos de trasgresiones.

Las interpretaciones psicológicas pioneras son de carácter cognitivo abordando preferentemente un enfoque explicativo sobre la comprensión infantil de conductas que la sociedad considera de obligado cumplimiento. Esta tendencia enfocada hacia la interpretación mental ha seguido siendo la línea de actuación más prolífica dirigida hacia la comprensión que tienen nuestros niños y niñas sobre el juicio moral o conceptos como la justicia, la equidad, los derechos, etcétera.

Los hallazgos más recientes (Nichols, 2002; Smetana, 1995; Turiel, 2002) han señalado que la adquisición de estas nociones se alcanza a partir de enfoques teóricos sociocognitivos y afectivos que propugnan diferencias entre comportamientos enfocados a la vulneración de reglas explícitas o implícitas de comportamiento social, respecto a otras reglas más profundas que juzgan otras acciones cuya vulneración implica compromisos de carácter moral. Más adelante profundizaremos sobre las pautas evolutivas de esta adquisición.

Las emociones implicadas. El debate ente lo cognitivo y lo afectivo

Como se ha argumentado, la investigación psicológica ha tenido como objetivo prioritario identificar los factores que influyen en la comprensión de la moralidad y en el conocimiento de las razones que propician que unos hechos sean considerados buenos o malos moralmente. El énfasis en la comprensión hizo que desde siempre los trabajos se centraran en las capacidades mentales que llevan a los niños y niñas a tener juicio moral, es decir, opinión argumentada sobre hechos de naturaleza moral. Sólo en años más recientes, los componentes afectivos de las personas que emitían juicios se han comprobado, en la medida en que el foco de atención se ha ido trasladando del juicio moral a la conducta manifiesta, a sus causas y consecuencias.

Históricamente, un foco importante del estudio de la conducta moral tiene implicaciones cognitivas. Kohlberg (1978) desarrolló la teoría de las

bases cognitivas de la moral haciendo este tema relevante para las ciencias sociales y jurídicas. Kohlberg enfatiza el uso del razonamiento moral basado en la resolución de problemas o dilemas, para determinar la construcción que niños y jóvenes hacen de las reglas, principios, derechos y deberes, así como los principios fundamentales que rigen a cada edad el razonamiento moral, en la creencia de que la conducta será una derivación secundaria a esta comprensión. Su teoría, que se relaciona con la de Piaget en la medida en que retoma los supuestos piagetianos escritos en los años treinta (Piaget, 1932/1971), separa la construcción de la conciencia moral en tres niveles con dos estadios cada uno en la construcción del razonamiento moral. A partir de ellos se descubre cómo los humanos comprenden los principios de culpabilidad, justicia, igualdad, reciprocidad, entre otros.

En años posteriores, la investigación de Kohlberg fue criticada, en gran medida, por el menosprecio que las áreas afectivas tienen en sus propuestas (también en claro seguimiento a la disciplina piagetiana y kantiana de irracionalidad para las emociones). A partir de los años noventa, este defecto se subsana y los autores formulan sus objetivos y conclusiones, coordinando las implicaciones cognitivas y las afectivo-emocionales.

Como no podía ser de otro modo, si la conducta moral y prosocial se analiza globalmente, las emociones implicadas aparecen como elementos fundamentales que aportan energía y color a la comprensión cognitiva. En líneas generales, ambos componentes: cognición y emoción se relacionan antes de que la persona actúe, pero la trayectoria puede ser recortada, generalmente por la exigencia de una respuesta rápida, de forma que la acción se realizaría sin el debido control cognitivo. De hecho, es deseable que las personas actúen de una manera moralmente adecuada, no sólo porque su inteligencia les dirija hacia una acción positiva, sino porque emocionalmente se sientan mejor realizando ese tipo de acciones.

Cuando se focaliza, como hacemos, en áreas emocionales el proceso de comprensión de la moralidad, algunas emociones sobresalen especialmente, por esa razón se les suele reconocer como emociones morales. Aunque su número todavía no es de consenso general, la mayor parte de los autores citan en especial dos: culpa y vergüenza (Eisenberg, 2000; Harris, 2003). De hecho, a ellas se debe añadir la empatía que en principio no era considerada una emoción, sino un proceso mental más complejo de los que relacionan emociones y cognición. Asimismo, Tangney, Stuewig y Mashek (2007) recuerdan también la inclusión en este grupo de emociones morales “positivas,” como la gratitud, la superación, el orgullo, etcétera.

En líneas generales, se está considerando a la empatía como un proceso moral-mental, aunque con dificultades en acotar toda su influencia en la conducta humana. La empatía como proceso cognitivo pone énfasis en la identificación de lo que el otro está sintiendo, y en su vertiente más emocional acentúa la identificación y responsabilización del sentimiento que los otros experimentan. Hoffman (2000) presenta la empatía como una respuesta desencadenada por la situación que experimenta otra persona, a la que siguen más sentimientos congruentes con la respuesta empática, sentimientos de amplia gama que varían desde la compasión hasta la culpa.

Estas relaciones estrechas entre diversas emociones y su efecto “en cascada” derivado de acciones inadecuadas e inmorales hace que también se haya relacionado la empatía con los comportamientos inadecuados de niños y adolescentes. Así, algunos autores como Jolliffe y Farrington (2006) registran peores niveles de empatía afectiva en los agresores de sus iguales, aunque no se registran diferencias en la empatía cognitiva. Por otro lado, los resultados de los trabajos son más contundentes cuando se trata de asociar la empatía con el comportamiento prosocial, la ayuda, el apoyo y la responsabilidad (Caravita, DiBlasio y Salmivalli, 2009; Etxebarria, Apodaca, Fuentes, López y Ortiz, 2009; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). Las diferencias de género son relevantes en estos trabajos de forma que los datos siempre deben sufrir matizaciones que hagan referencia a la población de niños(as) o chicos(as).

La culpa acapara gran parte de las publicaciones sobre la temática. Se reconoce a Freud (1923/1973) como el introductor, desde la psicología, de la temática de la culpa en los asuntos de moralidad. En teoría psicoanalítica, la culpa sigue a los deseos o impulsos libidinosos inaceptables, es una forma de autocastigo emanada del super-yo. Como resultado de sentirse culpable, los impulsos libidinosos se controlan y no tienen efecto, ni dañan moralmente a los otros. Desde el psicoanálisis, esta represión no es saludable, pues toda represión aporta malestar psicológico y problemas de ajuste a quien lo siente. Otras teorías más recientes de corte psicosocial contemplan a la culpa como adaptativa y ligada a los procesos morales. Su valor positivo se deriva del enfrentamiento entre: a) una conducta realizada u observada, b) los estados internos de normas o de reglas asumidas y construidas por el individuo y c) las reglas morales o sociales que la sociedad considera apropiadas. Es de general asentimiento entre los psicólogos estudiosos del tema, que sentir culpa es muy relevante para el desarrollo de la conciencia y que, sin duda, implica la tensión, el remordimiento y el rechazo de una acción mal hecha (Turiel, 2008).

Por otro lado, los trabajos de los psicólogos también han detectado que la culpa puede tener efectos pro-activos, es decir, que puede sentirse antes

de que una norma sea violada (Etxebarria *et al.*, 2009). La mente humana puede adelantar sentimientos que se experimentan cuando la mente anticipa los efectos que tendrá en nuestros sentimientos la acción aún sin realizar. Y aún más, se puede sentir culpa sin cometer actos reprobables, sólo porque la mente de quien siente cree que los ha realizado. De hecho, los psicólogos ven casos de sentimientos de culpa inadecuados percibidos por personas que objetivamente no han llevado a cabo acciones punibles, tan sólo las han visto o han participado como víctimas, solamente mantienen creencias mentales que los hacen sentirse culpables.

Resulta difícil separar los sentimientos de culpa de los de vergüenza, puesto que ambos tienen relevancia para el yo, y se producen por respuesta a transgresiones; sin embargo, son emociones diferentes. Harris (2003) argumenta que en la vida experimentada ambas se confunden, aunque a niveles teóricos puedan ser separadas. En ocasiones, mezclan sus efectos, y el transgresor puede sentir culpa por la acción y vergüenza por sí mismo. En general, se considera a la vergüenza como una emoción displacentera para con el yo, en grado superior al displacer que proporciona la culpa. La razón es porque la culpa está centrada en la conducta (el evento realizado) y la vergüenza en la persona (yo lo realicé); esta distinción es relevante pues la vergüenza se atribuye a un problema que la persona que lo siente juzga incontrolable; mientras que la culpa deriva de un problema que el yo considera controlable (Tangney y Dearing, 2002).

Por otro lado, la vergüenza es pública, requiere la presencia real o imaginada de otras personas, mientras que la culpa es más privada, al surgir de la desaprobación de la propia persona, sin necesidad de la presencia de otros. También se diferencian en las respuestas de acción que provocan: de huida y evitación para la vergüenza, y de reparación o de búsqueda de solución para la culpa.

La culpa se ha asociado con la conducta prosocial o aquella que resulta beneficiosa para otro; mientras que la vergüenza no mantiene tan claramente esta relación (Hoffman, 2000). Hoffman y otros autores consideran la conducta empática como antecedente de la culpa, de forma que los padres ayudan a los niños a reconocer el sufrimiento que ocasionan en otros para generar la respuesta empática. Posteriormente, los padres apoyan al niño para asumir su responsabilidad en el daño causado y procuran que su hijo o hija identifique los sentimientos de culpabilidad. Mediante la repetición, la verbalización, el consejo, etc., los sentimientos se internalizan y la culpa se siente de forma automática en aquellos niños y niñas cuyos adultos apoyan prácticas de crianza del tipo descrito.

Las referencias a la edad y a la competencia social

Como se ha dejado entrever en páginas previas, la construcción que la mente de los niños y niñas hace sobre estos temas participa de componentes cognitivos y afectivos propiciados por los educadores (padres y docentes), además de tener implicaciones muy serias respecto a su posterior adaptación social. En este sentido, puede apuntarse que el proceso de construcción infantil de las normas, aunque apoyado por los avances cognitivos, es un proceso fundamentalmente social (aportaciones paternas, de los iguales, de la sociedad, de la cultura, etc.), así como experiencial (vivencia personal y riqueza de las interacciones sociales). Los puntos que marcan la evolución participan de al menos dos componentes claramente diferenciados:

1. La diferenciación infantil normalizada entre ambos tipos de juicios (morales y sociales), la cual es relativamente temprana. Parece ser que los niños de 3 años han desarrollado ya el concepto de daño, que les puede llevar a diferenciar entre ambos conceptos, aunque no será hasta los 4-5 años cuando distingan entre situaciones sociales y morales prototípicas (Helwig y Turiel, 2002). Vale la pena destacar que, en opinión de estos autores, esta diferenciación entre ambos tipos de normas no parece ser dependiente del factor cultural (ya que en todas la culturas existirían ambas), sino que se encontraría ligada, de forma general, a las experiencias infantiles con otras personas y a la interpretación que se realiza de esas experiencias.

Los resultados de uno de nuestros trabajos (Górriz, Villanueva y Clemente, 2009) muestran que la tarea con contenido de transgresión socioconvencional era la que generaba mayor participación en los niños de entre 5-8 años (contaban la historia, incluían argumentos y éstos eran propios u originales). La posible explicación de este adelanto se centraría en las demandas cognitivas de los dos tipos de transgresiones. La transgresión social es más dependiente del contexto y de la cultura, contingente a la existencia de una norma social explícita y, por lo tanto, más conocida por los niños; en tanto, la transgresión moral, al estar ligada a conceptos generales y tener un carácter más impersonal, universal e inalterable puede resultar más abstracta y de mayor dificultad para los menores.

2. Si se trata de un proceso fundamentalmente social, en determinadas poblaciones con problemas sociales y experienciales (por ejemplo, los sujetos rechazados por sus iguales o los que sufren acoso), podrían ser esperables ciertas diferencias en la comprensión de estas normas. De hecho, existen numerosos estudios que recogen las dificultades experimentadas por estos colectivos en situaciones de interacción social que implican normas. Por ejem-

plo, cuando se les pide a los sujetos resolver problemas sociales, como hacerse amigo de un niño, responder a las provocaciones de los compañeros, etc., los niños y niñas rechazados generan menos estrategias de resolución que sus compañeros populares, y aquellas que generan resultan menos prosociales, incluso cambian sus metas u objetivos prioritarios en ese momento por la realización de conductas antisociales como la toma de represalias (Troop-Gordon y Asher, 2005). Asimismo, los sujetos rechazados son menos precisos y realistas a la hora de evaluar las consecuencias de su conducta, que los niños no rechazados, y su actuación final es más pobre, y con mayor grado de ansiedad que los demás grupos sociométricos (Dodge, 1986). Por su parte, Górriz y García Renedo (2001) analizaron la influencia que tiene la conducta social de niños de entre 5 y 8 años en la comprensión de las emociones secundarias (vergüenza, culpa), a través de dos tareas de transgresión de normas morales y socioconvencionales. Los resultados muestran que son los sujetos considerados populares y líderes quienes obtienen mejores resultados en dicha comprensión, así como una mayor utilización de los términos emocionales. Cabe destacar, como se ha comentado, que la comprensión de las emociones secundarias de vergüenza y culpa inhibe la posible transgresión de normas; por lo tanto, quizás el que los sujetos populares tengan una mayor capacidad de comprensión de dichas emociones contribuye a que la base de su popularidad resida en la observancia de normas, tanto como en el ejercicio de conductas de cooperación, colaboración y prosociales, lo cual remarca el papel social y la importancia de estas emociones.

El problema del acoso también ha sido objeto de numerosas investigaciones que han vinculado la desconexión moral con el rol de los agresores. La desconexión moral o falta de implicación moral pasa por mecanismos socio-cognitivos analizados por Bandura (2002), como la deshumanización o culpabilización de la víctima, la justificación del daño realizado, etc. Menesini, Fonzi y Vanucci (1997) llegan a conclusiones similares, así como también Ortega, Sánchez y Menesini (2002), quienes encuentran que niños y niñas agresoras hacen más uso de la desconexión moral y que este uso aumenta con la edad.

Resulta paradójico comprobar cómo algunas acciones indeseables provocan emociones desajustadas pero habituales, respecto a la norma, en quienes las llevan a cabo. Por ejemplo, algunos agresores son calificados por los estudiosos de “agresores felices”, puesto que sienten emociones positivas de orgullo o felicidad ante provocaciones o hechos transgresores que deberían desencadenar emociones negativas (Bollmer, Harris y Milich, 2006). La constatación empírica demuestra que el interés personal así como los resul-

tados reforzadores que las malas acciones tienen en el aumento de prestigio entre la audiencia, ocasiona esta paradoja típica entre adolescentes o niños mayores. Este fenómeno se ha detectado, especialmente, en contextos de iguales en donde la forma de establecer liderazgos suele ser variada y, en ocasiones, estar ligada a la reputación conseguida por manifestaciones de poder sin crítica complementaria. Estudios como el de Caurcel y Almeida (2008) demuestran que aunque los adolescentes conozcan las obligaciones morales de sus acciones y sepan reconocer que las emociones apropiadas serían de sesgo negativo, llevan estas emociones a un plano secundario y afloran al exterior las sensaciones agradables de dominio sobre el grupo o de atención de sus compañeros.

Por consiguiente, la evaluación moral resulta ligada a la motivación adolescente que aumenta o disminuye la disposición para sentir las emociones adecuadas desde el punto de vista moral. Por otro lado, son –como hemos visto– estos sentimientos de culpa, vergüenza, orgullo o empatía, los que dirigen la acción para actuar en favor o en contra de la víctima. A este tenor, Etxebarria *et al.* (2009) encuentran para poblaciones españolas correlaciones positivas entre la empatía y la reparación; así como asociaciones negativas entre la empatía y la conducta agresiva. Datos en el mismo sentido se recogen en otras culturas (Jolliffe y Farrington, 2006; Caravita *et al.*, 2009). La empatía y la culpa se relacionan tanto entre sí como ambas con la conducta sociomoral (reparación, prosocialidad, internalización de normas, etc.). En general, las correlaciones suelen ser más intensas en el caso de las niñas.

De acuerdo con estos planteamientos, la autorregulación de la conducta moral no es algo estable ni invariable, sino que en cualquier momento la persona puede “desactivar selectivamente” el control de su comportamiento dañino mediante la puesta en marcha de dichos mecanismos sociocognitivos, indicando así que cualquiera puede reconstruir el significado de su conducta reprobable hasta hacerla justificable moralmente o incluso distorsionar las consecuencias que puede tener para otra persona. De este modo, la desconexión moral sirve para desinhibir, lo que hace que los actos negativos sean más probables, pues se ven liberados de autocensura y culpa. Por ello, este constructo parece dar respuesta en gran medida a la falta de conexión entre razonamiento y comportamiento moral (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

Transgresiones, conducta problemática y su reparación

Los dos distintos tipos de actos cubren dos categorías diferentes de transgresiones sociales: convencionales y morales, respectivamente. Desde el punto

de vista del análisis de la conducta desviada, aunque difícil, la distinción es significativa y relevante, ya que separaría acciones convencionales como: comer con las manos, vestir inapropiadamente, etc., de acciones consideradas moralmente reprobables como: robar o golpear a los demás, por ejemplo. En general, las transgresiones morales no son aceptadas por los grupos humanos aunque se les instruya a considerarlas aceptables; mientras que las acciones socioconvencionales pueden cambiar con el tiempo o las culturas y son más fácilmente aceptables como adecuadas por los entrevistados. En realidad, muchas de las investigaciones se han efectuado con escolares y en esas edades no resulta difícil encontrar ejemplos de uno u otro perfil. El problema aparece cuando se usan poblaciones de adultos en los que resulta mucho más difícil separar acciones socioconvencionales que tengan consenso como tales, por ejemplo, limpiar un inodoro con la bandera o utilizar un libro religioso como soporte para una estantería (Kelly, Stich, Haley, Eng y Fessler, 2007). Sin entrar en cuestiones polémicas que constituyen debate moral, desde el punto de vista que nos ocupa, nos limitaremos a constatar cómo la población inmadura va dirigiendo sus conductas de forma acorde con sus creencias y las del medio aunque éstas no sean fáciles de interpretar.

Especialmente la culpa y empatía han recibido soporte empírico que las relaciona con la conducta antisocial (Cimbora y Mc Intosh, 2005; Caurcel y Almeida, 2008). Al parecer, la baja capacidad de culpa y empatía afecta a los niños y jóvenes de dos formas:

1. Haciendo posible interpretaciones sesgadas y creencias de tipo hostil (por ejemplo, creencias sobre las ventajas de la agresión o atribuciones desfavorables sobre la conducta evitativa de los otros); o realizando interpretaciones erróneas sobre las emociones primarias y secundarias que se sienten, tanto por ellos como las que atribuyen a otros (como por ejemplo, el miedo de no intervenir en confrontaciones o el orgullo de vencer).
2. Al establecer relaciones positivas de afecto con sus compañeros parecidos, puesto que niños agresivos de edades tempranas e intermedias son rechazados por sus iguales y, por lo tanto, establecen relaciones con otros niños desadaptados. Las relaciones entre iguales que no dejan de crecer a partir de la niñez media –desplazando a las interacciones con adultos– favorecen este tipo de encuentros, los cuales procuran apoyo afectivo y soporte emocional.

Cuando tienen lugar las transgresiones, sean del tipo que sean, y por lo tanto, las conductas problemáticas en menores, existe una tendencia mayori-

taria al castigo, y no a la reparación del daño, medida mucho más educativa para todos los implicados. Sin embargo, desde el planteamiento del desarrollo emocional normativo, las emociones de vergüenza y culpa se han mostrado muy eficaces a la hora de inhibir la aparición de transgresiones sociales y morales (Olthof *et al.*, 2000), ya que estas emociones eran precedidas por percepciones de desaprobación social. Dicha comunicación social de desaprobación, así como la experimentación en uno mismo de estas emociones, resulta crítica para la reducción de las conductas problemáticas, así como una verdadera medida educativa que imprime una huella emocional duradera.

A pesar de que las emociones secundarias de culpa y vergüenza han sido sistemáticamente consideradas las “malas de la película”, podrían ser reintroducidas en nuestra cultura y utilizadas de forma positiva, a través del Procedimiento de Vergüenza Reintegrativa, de Braithwaite (1989), proveniente de la Justicia Restauradora. El Procedimiento de Vergüenza Reintegrativa y su clave principal, la dinámica emocional, ha sido utilizado con numerosas y diversas poblaciones: desde familias con problemas de maltrato y abuso sexual (Hudson, Morris, Maxwell y Galaway, 1996), hasta adolescentes implicados en fenómenos de acoso escolar (Ahmed y Braithwaite, 2005). Sin embargo, su origen y mayor desarrollo ha tenido lugar con población de menores infractores (Merino y Romera, 1998; Harris, Walgrave y Braithwaite, 2004). Por ello se presenta en este trabajo como propuesta educativa y orientación hacia la práctica para aplicar en diferentes contextos de desarrollo.

Esta técnica consiste básicamente en reparar el daño causado al cometer una transgresión (generalmente de tipo moral), a través de la experimentación de emociones morales o secundarias, como la culpa y la vergüenza. Algunos de los criterios para la aplicación de este procedimiento serían: la desaprobación debe realizarse de manera respetuosa hacia el menor, esta desaprobación finaliza con el perdón, y no etiqueta a la persona como malvada. En los casos donde no se den estos supuestos, hablaríamos de “vergüenza estigmatizada”, la cual no resulta positiva para la intervención con el menor.

Los objetivos de dicho procedimiento serían básicamente los siguientes: por una parte, inducir en el transgresor un tipo adaptativo de culpa con estas características: que implique una comprensión empática de la víctima, y que se encuentre relacionado con tolerancia hacia la frustración y con conductas prosociales. Por otra parte, se trataría de proporcionar al transgresor una audiencia o público que otorgue valor a la adhesión a las normas sociomorales y que sea importante para él, compartiendo el mismo sistema de valores (por ejemplo, los iguales).

Las fases de la dinámica emocional implicada en este procedimiento (hipótesis principal de Braithwaite) podrían ser las siguientes (Harris *et al.*, 2004):

- 1 Comunicación del daño causado al transgresor. Cada persona narra cómo la ofensa le ha afectado, pero no desde el punto de vista legal, sino mayoritariamente emocional, social, etc. El objetivo de esta fase es buscar la empatía en el transgresor, de hecho, suelen ser comunes aquí las primeras disculpas espontáneas.
- 2 Asunción de responsabilidades y comunicación de remordimientos a las víctimas por parte del transgresor. En esta fase se produce la petición de perdón y las propuestas de reparación. Esta especie de “autohumillación” del transgresor parece hacer desaparecer los deseos de venganza de la víctima.
- 3 Manejo de emociones de vergüenza. Una vez destapadas estas emociones, deben recogerse y mostrar respeto hacia el transgresor, haciéndole sentir que es una buena persona a pesar de sus acciones pasadas (este hecho aparece como fundamental en la prevención de la reincidencia).

Deben tenerse en cuenta los diversos problemas que pueden presentarse, por ejemplo, inversión de tiempo, resistencia a experimentar sentimientos de vergüenza, ausencia de respuesta en la víctima, resentimiento del transgresor, etc. Así, una crítica unánime a nivel conceptual se centra en el excesivo énfasis que el procedimiento deposita en la emoción de vergüenza por encima del resto de las emociones morales (Harris *et al.*, 2004), más criticable aún si tenemos en cuenta que los menores de corta edad no suelen diferenciar entre la vergüenza y la culpa. Un término que parece suscitar más acuerdo parece ser el de “remordimiento”, el cual se encontraría más cercano a la culpa, pero que también incluiría sentimientos de pena y compasión hacia la víctima; con ello se acerca al concepto de empatía. A pesar de estos posibles inconvenientes, el procedimiento suele ser bastante efectivo y utilizado en centros educativos, juzgados de menores, etc., precisamente debido a la huella emocional duradera que deja en sus participantes.

En resumen, el estudio de la vida emocional del ser humano ha ido demostrando poco a poco, pero de forma imparable, su importancia para una buena adaptación de las personas a los distintos contextos donde se desarrollan. Y es que desde muy temprano, las emociones se encuentran ahí, formando parte de la vida del sujeto. En este trabajo se ha intentado analizar su influencia en las transgresiones sociales del menor, ya que de forma coherente con la interrelación de los aspectos sociales y emocionales, resulta lógico pensar

que cuando existen problemas en el área del desarrollo emocional, también parecen existir problemas en el área social y viceversa. La interiorización de las normas y su transgresión, la diferenciación entre tipos de transgresiones: más leves (socioconvencionales) y más graves (morales), acompañadas de sus emociones correspondientes, ocurren tempranamente en el menor. Cuando estos mecanismos evolutivos de inhibición de conductas violentas no tienen lugar el Procedimiento de Vergüenza Reintegrativa puede suplirlos, forzando la reexperimentación de las emociones de vergüenza y culpa en el menor, y el fomento de la empatía hacia la víctima, todo ello en el marco ecológico natural del menor.

Estudios futuros en el área deberían tener en cuenta este adecuado ensamblaje socioemocional, en la línea de proponer intervenciones basadas en la utilización de emociones “negativas”, como la vergüenza, la culpa o la tristeza, para promocionar conductas prosociales y de empatía hacia los demás, así como fomentar la socialización.

Y es que, a pesar de los avances dentro del campo de las transgresiones y de las conductas violentas, todavía seguimos moviéndonos en un nivel meramente punitivo y de judicialización, que en muchas ocasiones podría obviarse, devolviéndole el poder y la decisión a la comunidad implicada, y poniendo en marcha un modelo de aprendizaje democrático y modelado para el resto de los participantes.

Además, dentro del panorama de intervenciones eficaces contra las transgresiones, no puede obviarse un elemento primitivo y filogenéticamente primario, como es el emocional que influye en el resto de componentes cognitivos y conductuales. Esto no quiere decir que el Procedimiento de Vergüenza Reintegrativa sea el único o el principal método de intervención, sino que simplemente debería ser una medida alternativa disponible tanto en nuestro sistema de Justicia Juvenil, como en aquellos contextos de desarrollo donde fuera aconsejable su utilización.

Bibliografía

- Ahmed, Eliza y Braithwaite, John (2005), “Forgiveness, shaming, shame and bullying”, en *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, vol. 38, núm. 3, Australia: Sage.
- Bandura, Albert, (2002), “Social cognitive theory in cultural context”, en *Applied Psychology: An International Review*, vol. 51, núm. 2, Malden, MA: Blackwell.
- Banerjee, Robin, Bennett, Mark y Nikki, Luke (2010), “Children’s reasoning about the self-presentational consequences of apologies and excuses following rule violations”, en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 28, núm. 4, Brighton: The British Psychological Society.

- Bollmer, Julie, Harris, Monica y Milich, Richard (2006), "Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal and personality", en *Journal of Research in Personality*, vol. 40, núm. 5, Holanda: Elsevier.
- Braithwaite, John (1989), *Crime, shame and reintegration*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Caravita, Simona, Di Blasio, Paola y Salmivalli, Christina (2009), "Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying", en *Social Development*, vol. 18, núm. 1, Malden, MA: Blackwell.
- Caurcel, Maria Jesus y Almeida, Ana (2008), "La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses", en *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 1, España: CENFINT.
- Cimbora, David y McIntosh, Daniel (2005), "Understanding the link between moral emotions and behavior", en A. V. Clark (ed.), *Psychology of moods*, New York: Nova Science.
- Dodge, Kenneth (1986), "A social information processing model of social competence in children", en M. Perlmutter (ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 18, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, Nancy (2000), "Emotion regulation and moral development", en *Annual Review of Psychology*, vol. 51, Standford: Annual Reviews.
- Etxebarria, Itziar, Apodaca, Pedro, Fuentes, María Jesús, López, Félix y Ortiz, María José (2009), "Emociones morales y conducta en niños y niñas", en *EduPsykbé*, vol. 8, Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Freud, Sigmund (1923/1973), *Das Ich und das Es*. Internationaler Psycho-analytischer Verlag, Leipzig, Vienna (Traducción al castellano). "El yo y el ello", en *Obras Completas*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garrido, Vicente (2009), *La predicción y la intervención con los menores infractores: Un estudio en Cantabria* (Estadísticas, instrumentos, protocolos y evaluación), Gobierno de Cantabria, Consejería de Empleo y Bienestar Social, Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Górriz, Ana, Villanueva, Lidón y Clemente, Rosa Ana (2009), "Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Gutiérrez, Melchor, Escartí, Amparo y Pascual, Carminal (2011), "Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares", en *Psicothema*, vol. 23, Asturias: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Harris, Nathan (2003), "Reassessing the dimensionality of the moral emotions", en *British Journal of Psychology*, vol. 94, núm. 4, New York: Wiley.
- Harris, Nathan, Walgrave, L. y Braithwaite, J. (2004), "Emotional dynamics in restorative conferences", en *Theoretical Criminology*, núm. 8, New York: Wiley.
- Helwig, Charles y Turiel, Elliot (2002), "Children's social and moral reasoning", en C. Hart y P. Smith (eds.), *Handbook of childhood social development*, Malden, MA: Blackwell.

- Hoffman, Martin (2000), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hudson, Joe, Morris, Allison, Maxwell, Gabrielle y Galaway, Burt (eds.) (1996), *Family group conferences: Perspectives on policy and practice*, Annadale: Federation Press.
- Jolliffe, Darrick y Farrington, David (2006), "Development and validation of the basic empathy scale", en *Journal of Adolescence*, vol. 29, Holanda: Elsevier.
- Kagan, Jerome (1984), *The nature of the child*, New York: Basic.
- Kelly, Daniel, Stich, Sthepen, Haley, Kevin, Eng, Serena y Fessler, Daniel (2007), "Harm, affect, and the moral/conventional Distinction", en *Mind and Language*, vol. 22, núm. 2, Malden, MA: Blackwell.
- Kohlberg, Lawrence (1978), "Revisions in the theory and practice of moral development", en W. Damon (ed.), *New directions for child development: Moral development*, New York: Wiley.
- Luengo, Ángeles, Sobral, Jorge, Romero, Estrella y Marzoa, José (2000), "Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales", en *Psicothema*, vol. 4, Asturias: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Menesini, Ersilia, Fonzi, Ada y Vannucci, Manila (1997), *Bullies and victims in Italy: Attitudes and moral disengagement*, Comunicación presentada en la 7th European Conference for Research on Learning and Instruction EARLI, Athens, Greece.
- Merino, Cristina y Romera, Carlos (1998), "Conferencias de grupos familiares y sentencias circulares: Dos formas ancestrales de resolución de conflictos dentro del paradigma restaurativo", en *Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, núm. 12, San Sebastian: Eguzkilore.
- Nichols, Shaun (2002), "Norms with feeling: Towards a psychological account of moral judgment", en *Cognition*, vol. 84, Holanda: Elsevier.
- Piaget, Jean (1971), *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella.
- Olthof, Tjeert, Schouten, Anneke, Kuiper, Hilde, Stegge, Hedy y Jennekens-Schinkel, Aagje (2000), "Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates", en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 18, Gran Bretaña: The British Psychological Society.
- Ortega, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín (2008), "Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema de dominio-sumisión", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ortega, Rosario, Sánchez, Virginia y Menesini, Ersilia (2002), "Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural", en *Psicothema*, vol. 14, Asturias: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Rodrigo, María José (1994), "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social", en M. J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis.
- Royzman, Edward, Leeman, Robert y Baron, Jonathan (2009), "Unsentimental ethics: Towards a content-specific account of the moral-conventional distinction", en *Cognition*, vol. 112, Holanda: Elsevier.

- Smetana, Judith (1995), "Morality in context: Abstractions, ambiguities and applications", en *Annals of Child Development*, vol. 10, Holanda: Wolters Kluwer.
- Tangney, June y Dearing, Ronda (2002), *Shame and guilt*, EUA: Guilford Press.
- Tangney, June, Stuewig, Jeff y Mashek, Debra (2007), "Moral emotions and moral behaviour", en *Annual Review of Psychology*, vol. 58, Palo Alto: Annual Reviews.
- Tomasello, Michael y Rakocky, Hannes (2003), "What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality", en *Mind and Language*, vol. 18, núm. 2, Malden, MA: Blackwell.
- Trianes, María Victoria, de la Morena, Luisa y Muñoz, Ángela (1999), *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*, Málaga: Aljibe.
- Troop-Gordon, Wendy y Asher, Steve (2005), "Changes in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution", en *Child Development*, vol. 76, Malden, MA: Blackwell.
- Turiel, Elliot (1998), "The development of morality", en W. Damon y N. Eisenberg, *Handbook of child psychology*, vol. 3. Social, emotional and personality development, Nueva York: John Wiley and Sons.
- Turiel, Elliot (2002), *The culture of morality: Social development, context and conflict*, New York: Cambridge University Press.
- Turiel, Elliot (2008), "Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions", en *Cognitive Development*, vol. 23, Holanda: Elsevier.
- Vaish, Amrisha, Missana, Manuela y Tomasello, Michael (2011), "Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions", en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 29, New York: Wiley.

Recursos electrónicos

- Barreiro, Alicia y Castorina, José Antonio (2007), "Relaciones entre la noción de justicia y la creencia colectiva en el orden del mundo. Una introducción a las concepciones infantiles", en *Anuario de Investigaciones*, núm. 14. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862007000100047
- Clemente, Rosa Ana, Regal, Raquel, Górriz, Ana y Villanueva, Lidón (2003), "Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales", en *Forum de Recerca*, núm 8. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/19.pdf>
- Górriz, Ana y García Renedo, Mónica (2001), "Influencia de la conducta social en el desarrollo de las emociones secundarias", en *Forum de Recerca*, núm. 6. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/conducta.pdf>

Rosa Ana Clemente Estevan. Catedrática de la Universitat Jaume I de Castellón. Líneas de investigación: desarrollo emocional, influencia familiar, comprensión sociocognitiva de normas, menores transgresores. Publicaciones recientes: como coordinador junto con L. Villanueva, de *El menor ante la violencia: Procesos de victimización*, Castellón: Servei de

Publicacions de la Universitat Jaume (2000); junto con Adrián, J. E. y L. Villanueva, "Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study", en *Child Development*, 4 (78) (2007); junto con L. Villanueva y A. Górriz, "Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 32(1) (2009).

Lidón Villanueva Badenes. Profesora titular de la Universitat Jaume I de Castellón, España. Líneas de investigación: acoso escolar, desarrollo emocional, comprensión sociocognitiva de normas, menores transgresores, delincuencia juvenil. Publicaciones recientes: junto con K. Cuervo, "El menor víctima", en *II Jornadas de Psicología Experimental*, Castellón de la Plana: Generalitat Valenciana (2008); junto con A. Górriz y R. A. Clemente, "Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 32(1) (2009); junto con C. Rieffe, J. E. Adrián y A. Górriz, "Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes", en *Psicothema*, 3 (2009).

Keren Cuervo Gómez. Becaria de Formación Personal Investigador (FPI). Líneas de investigación: menores transgresores, delincuencia juvenil, reincidencia, factores de riesgo y protección. Publicaciones recientes: junto con L. Villanueva, "El menor víctima", en *II Jornadas de Psicología Experimental*, Castellón de la Plana: Generalitat Valenciana (2008); junto con López R., Pérez J. M., Carrión C., Zorio M^a P., Busquets M^a P., Sánchez A. M^a y L. Villanueva, "Análisis de los resultados de la medida de internamiento en una población de Juzgado de Menores". Ponencia en Congreso Internacional: Fenómenos de Delincuencia Juvenil, Nuevas Formas Penales Sevilla por el Observatorio Internacional de Justicia Juvenil (OIJJ). Título: 6-7 de noviembre de 2007. Disponible en: http://www.oijj.org/documental_buscar.php (2007); junto con Villanueva L., Górriz A. B. y Adrián J. E., "Implicación moral de los participantes en acoso escolar: responsabilidad y maquiavelismo", en *Revista Filosofía para Niños*, 1.

Recepción: 14 de octubre de 2010.

Aprobado: 06 de julio de 2011.