



ANEXO II

SOLICITUD DE LA DEFENSA Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2014/5

Nombre y apellidos del estudiante	Andrea Corral Cañete
DNI	25607073T
Grado en Psicología/Logopedia	Psicología
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Razonamiento Moral, Comprensión de la Mente y Empatía en Menores Infractores
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Tutor colaborador externo ¹	
Cotutor ²	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Idioma utilizado para la defensa	<i>Español</i>
Valoración del tutor ³	Favorable

SOLICITA:

La defensa y evaluación del Trabajo de Fin de Grado que arriba se describe, en la convocatoria de Julio de 2014:

Málaga, a 15 de septiembre de 2015

Firma del tutor/a:

Firma del estudiante:

¹ Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución.

² En casos excepcionales podrá existir la figura de un cotutor, previa autorización de la Comisión del TFG.

³ Favorable o No favorable



ANEXO IV

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2014/5

Nombre y apellidos del estudiante	Andrea Corral Cañete
DNI	25607073T
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Razonamiento Moral, Compresión de la Mente y Empatía en Menores Infractores
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación

DECLARO BAJO JURAMENTO O PROMESA:

Que los documentos presentados son originales e inéditos, no habiéndose utilizado para la evaluación de ninguna otra asignatura del plan de estudios cursado.

Esta declaración se realiza bajo la responsabilidad de quien la suscribe, a los efectos de participar en la Defensa del Trabajo de Fin de Grado.

En Málaga, a 15 de septiembre de 2015

Firma del estudiante:

¹ Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución.

Razonamiento Moral, Comprensión de la Mente y Empatía en Menores Infractores



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Trabajo Fin de Grado

- **Alumno/a: Andrea Corral Cañete**
- **Tutor/a: Carmen Barajas Esteban**
- **Fecha: 2014/2015**

Índice

Título, resumen y palabras clave.....	página 3
1. Introducción.....	página 7
2. Método.....	página 11
2.1. Participantes.....	página 11
2.2. Instrumentos.....	página 12
2.3. Procedimiento.....	página 20
2.4. Resultados.....	página 20
3. Conclusiones y Discusión.....	página 26
4. Referencias bibliográficas.....	página 30
5. Apéndices.....	página 36

RAZONAMIENTO MORAL, COMPRENSIÓN DE LA MENTE Y EMPATÍA EN MENORES INFRACTORES

TFG

Andrea Corral Cañete

Universidad de Málaga, 2015

Resumen

Algunos menores realizan conductas que suponen la transgresión de normas. Para comprender lo que les conduce a realizar tal acto, es necesario ver cómo razonan en relación a las normas, cómo es su comprensión de los estados mentales de los demás y cuál es su nivel de empatía. El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre estas tres variables, relacionándolas también con algunas características personales en una muestra de 11 menores infractores: género, edad, nivel educativo de los padres, origen social, tipo y gravedad de infracción y reincidencia. Los resultados muestran una relación entre el género y el tipo de infracción cometida; los menores valoran como más graves las transgresiones de normas morales que las convencionales; se descubrió una relación entre Razonamiento Moral y Teoría de la Mente (ToM) y entre ToM y Empatía; los participantes mostraron un nivel de Empatía por encima de la media y, analizando su propia historia, todos señalaron que estaba mal la infracción que cada uno cometió.

Palabras clave: menores infractores, Razonamiento Moral, Teoría de la Mente, Empatía.

Abstract

Some minors' behaviour breaks the norms. In order to understand what makes them behave in that way, it is necessary to check how they think about rules, how they understand others' mental state and which is their level of empathy. This research tries to analyze the relation between these three variables, linking them to some personal features in a sample of eleven young offenders: gender, age, parents' level of education, social origin, kind and

gravity of the offence and reoccurrence. The results show a relation between gender and kind of offence. Minors consider moral transgressions more serious than conventional ones. It was discovered a relationship between Moral Reasoning and Theory of Mind (ToM), and between ToM and Empathy. The participants showed an above-average level of empathy and they all pointed out that their offence was wrong, when analyzing their own story.

Key words: *young offenders, Moral Reasoning, Theory of Mind, Empathy.*

1. Introducción

La Psicología, en tanto que es una ciencia que estudia el comportamiento humano, no ha podido permanecer indiferente a las demandas que se le hace desde otras ciencias sobre el análisis, asesoramiento, intervención y estudio de la conducta de los individuos que viven en una sociedad regulada (Finol, 2006). La Psicología tiene cada vez mayor protagonismo en todo lo relacionado con la Administración de Justicia y, especialmente, en sus funciones de asesoramiento técnico y pericial. Los psicólogos se han abierto paso en este ámbito, integrándose como expertos en equipos multidisciplinares (Beltrán, 1999). El Derecho y la Psicología se encuentran en un mismo camino, tienen la necesidad de compartir, contrastar, evaluar e investigar sobre circunstancias similares para una mejor y más satisfactoria impartición de la justicia, pues es el Juez quien requiere la colaboración de los profesionales de la psicología para que, a través de su informe psicológico, pueda interpretar los comportamientos y elaborar de forma más justa su sentencia (Finol, 2006).

Menores Infractores

El concepto 'menor infractor' hace referencia al chico/a entre 14 y 18 años con comportamientos contrarios a la ley y con relevancia jurídico-penal, criminológica y victimológica. Según el artículo 5 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, que regula la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM), un menor puede comprender el significado de un hecho delictivo que ha cometido y actuar ante los hechos, pero la culpabilidad tiene

que adaptarse a sus características psicológicas y/o su grado de madurez. La LORPM se elaboró para exigir la responsabilidad penal de los menores que hayan cometido algún delito o falta tipificados como tal en el Código Penal. Esta Ley se diferencia de la de los adultos principalmente en el carácter primordial de intervención educativa.

Algunos menores, por su inmadurez e inexperiencia, lógicas en esa edad ya que todavía están formándose, son más susceptibles a factores externos (influencia de otros, medios de comunicación, etc.), por lo que se considera a la educación una buena base del tratamiento para los menores infractores (Cruz, 2007). Tanto desde la psicología como desde la justicia se fundamenta la idea de intervenir de forma educativa más que con la condena. Emilio Calatayud es un juez de menores de Granada conocido por las sentencias curiosas, ejemplares y basadas en la educación. Enseña a través del ejemplo y del servicio a la comunidad, apoyando siempre que lo mejor para conducir a un niño es la educación, no el mero castigo. A un joven, por haber conducido temerariamente, le condenó a cien horas patrullando junto a un policía, otro tuvo que trabajar con los bomberos por haber quemado papeleras, estos son algunos ejemplos de sus sentencias.

En cualquier caso, lo más importante del proceso penal de menores es su finalidad: erigirse en un proceso concebido para obtener la rehabilitación y reinserción del menor y solucionar el conflicto intersubjetivo entre el agresor y la víctima, y la protección de ésta.

Razonamiento Moral en la Infancia y Adolescencia

Comprender el Razonamiento Moral en menores infractores implica profundizar en los procesos psicológicos implicados en situaciones en las que se transgreden normas: si consideran una transgresión como más o menos censurable en función de los estados intencionales y de conocimiento del infractor y en función del daño causado a la víctima.

La interacción social entre iguales incluye tener habilidades sociales (toma de turnos, asertividad), comprender los estados mentales de otros (intenciones, creencias, emociones) y entender la adecuación del contexto en el que tiene lugar. Es importante la comprensión de las normas sociales que rigen un contexto determinado para un adecuado funcionamiento social. En función del daño que pueden recibir los demás, se pueden

distinguir dos tipos de normas: las normas morales y las normas convencionales (Turiel, 1998):

- Las normas morales (no robar, decir la verdad, etc.) son inalterables y no susceptibles de someterse al acuerdo, ya que se encuentran ligadas a conceptos como la justicia o los derechos humanos, teniendo un efecto sobre el bienestar de los demás (Clemente, Villanueva y Cuervo, 2013). Cuando se transgreden, el niño y los educadores deben dirigirse, a la hora de la justificación, a los efectos o daños que se ha causado sobre el bienestar de lo demás (Turiel, 1998; Helwig y Turiel, 2002; Bennet y Matthews, 2000). La violación de estas normas afecta a alguna víctima a quien se ha dañado, cuyos derechos se han violado o que han sido objeto de injusticia.

- Las normas convencionales (saludar, no entrar en los lavabos del sexo opuesto, etc.) dependen del contexto y de la cultura y son contingentes a la existencia de una norma social explícita, por lo que pueden ser alteradas o se modifican según los significados que se han construidos socialmente. Cuando se transgreden, deben dirigirse a la organización social, a la autoridad o a la percepción que los demás poseen sobre el yo del niño (Turiel, 1998; Helwig y Turiel, 2002; Bennet y Matthews, 2000). La violación de estas normas no suele causar daños a terceros.

Aunque existen escasos estudios que analicen las diferencias entre transgredir una norma moral o una norma convencional, los niños suelen valorar como más graves las transgresiones de normas morales que de las convencionales (Turiel, 1998).

Según la teoría del ámbito social (Smetana, 2006; Turiel, 1983, 2006), la comprensión de la moral de los niños o su comprensión de lo correcto e incorrecto con respecto al bienestar, justicia y los derechos de los demás, es distinta de su comprensión de las convenciones sociales o las normas sociales instauradas en la sociedad.

En relación a lo anterior, se puede pensar que los juicios que hacen los niños sobre los acontecimientos sociales estarán relacionados con sus reacciones tanto afectivas como emocionales (Clemente, Regal, Górriz y Villanueva, 2003). A favor de esto, Kagan (1984) propuso que la intensidad emocional sirve como criterio para diferenciar los aspectos morales de los convencionales. Por su parte, Turiel (1998) defiende que no es fundamental

el criterio de intensidad, sino que el hecho de transgredir diferentes acontecimientos morales y convencionales es lo que produce distintas reacciones emocionales. Hay autores, como Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel (2000) y Bennet y Matthews (2000), que son más específicos por el hecho de relacionar ambas áreas con la aparición de emociones morales o convencionales. Así, definen que la transgresión de normas morales son las que producen vergüenza y culpa y la transgresión de normas convencionales producen, en mayor medida, vergüenza.

En cuanto al razonamiento moral, desde la Psicología se han propuesto varias teorías, incluidas las basadas en la "epistemología genética" de Piaget (Piaget, 1965/1932; Kohlberg, 1984). Piaget (1965/1932) llevó a cabo una serie de estudios sobre los niños pequeños para probar su propia teoría sobre cómo adquieren la capacidad de distinguir entre el bien y el mal. Sus trabajos de psicología genética y de epistemología buscan una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Sus diferentes investigaciones en el dominio del pensamiento infantil le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes, sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto. Tanto él como Kohlberg (1984) delinearon estas etapas en el desarrollo moral.

Partiendo de las investigaciones y el enfoque piagetiano, Kohlberg ha logrado llevar a desarrollo pleno las teorías de aquel, proponiendo un modelo estándar de medida del desarrollo moral que ha sido aplicado a la educación moral y explica parte de los fenómenos morales.

Desde finales de la década de los 90, gracias a los estudios sobre la Teoría de la Mente, la investigación acerca del Razonamiento Moral se ha visto enriquecida desde esta perspectiva ya que está considerado como un componente importante de esta teoría.

Razonamiento Moral y Teoría de la Mente

El término 'Teoría de la Mente' (ToM), definido por Premack y Woodruff (1978), es entendido como la habilidad para asignar y atribuir estados mentales a otros y a uno mismo. Se le llama teoría porque tales estados mentales no son directamente observables y porque

pueden utilizarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros (Premack y Woodruff, 1978).

La ToM se sirve de conceptos, conocimientos y razonamientos que ayudan a entender y predecir la conducta humana. Se comprende, se interpreta, se explica y se predice las acciones de los demás mediante la atribución de estados mentales (pensamientos, creencias, intenciones, deseos, sentimientos). Es necesario que a la hora de tener relaciones interpersonales, las personas tengan la capacidad de predecir y explicar la conducta, para que así estas relaciones puedan ser llevadas a cabo teniendo un sentido coherente.

La visión tradicional de la ToM es la de un constructo unitario que depende de habilidades cognitivas. Hasta el inicio de la década del 2000, la mayoría de las investigaciones sobre ToM se situaban en el nivel conductual, psicológico o cognitivo (cómo responden las personas ante tareas que requieren reflexionar sobre el conocimiento, pensamientos y creencias de otros). Sin embargo, con las tecnologías desarrolladas al final del siglo XX y el surgimiento de la neurociencia social, la investigación ha mostrado que la ToM es un constructo multidimensional, con una dimensión cognitiva y otra afectiva, siendo la empatía un aspecto de la dimensión afectiva.

Dvash y Shamay-Tsoory (2014) proporcionan las bases biológicas o neuroanatómicas de la ToM, presentando evidencia neuropsicológica para considerar la ToM un constructo multidimensional que incluye una dimensión cognitiva y una dimensión afectiva. La ToM Cognitiva es la habilidad para pensar acerca de o inferir pensamientos, creencias e intenciones de otros, además de los propios. La ToM Afectiva implica pensar acerca de las emociones de otros y de uno mismo. Además distinguen dos dimensiones dentro de la ToM Afectiva: la ToM Cognitivo Afectiva (o Empatía Cognitiva), o habilidad para reconocer conscientemente o pensar acerca de emociones, y Empatía Afectiva, o habilidad inconsciente y automática para responder a las emociones de otros.

Para evaluar la ToM se utilizan medidas que incluyen la falsa creencia y medidas que evalúan el razonamiento sobre los deseos de los demás. La tarea de creencia falsa (Wimmer

y Perner, 1983) evalúa la capacidad que tienen los niños cuando utilizan el estado de creencias de una persona para predecir sus acciones posteriores o cuando esas creencias difieren de la realidad y del conocimiento del propio niño. Mediante esta tarea se puede medir la capacidad del niño para reclutar información de creencia falsa y para razonar sobre los escenarios explícitos que implican intencionalidad (Wellman y Liu, 2004).

Smetana (2006) identificó una medida sólida para evaluar el juicio moral, en el que se les pide a los niños que den razones sociales por las que hacen un acto inapropiado desde un punto de vista moral, como un daño físico o psicológico, la injusticia del acto o la falta de un trato igualitario y justo de los demás; en contraste con el punto de vista convencional, tales como centrarse en los mandatos de la autoridad, castigos o violaciones de reglas.

Las evaluaciones de las transgresiones morales dependen de un conocimiento de las intenciones y motivaciones de los demás. Según las investigaciones sobre la ToM, la comprensión del estado mental se desarrolla en una secuencia consistente en la primera infancia (Wellman y Liu, 2004; Wellman, Cross y Watson, 2001). Los niños pequeños desarrollan primero una comprensión de deseos, seguido por creencias, y alrededor de los 4 o 5 años, una comprensión de falsas creencias, o la conciencia de que otros puedan tener creencias que difieren de la realidad y de la suya propia.

Como hay muy pocas investigaciones sobre el Razonamiento Moral y ToM, no hay aún consenso sobre si el desarrollo de los juicios morales y de la comprensión de la mente, son independientes o evolucionan de una forma relacionada y en qué sentido se produce esta relación.

Razonamiento Moral, Teoría de la Mente y Empatía

La empatía se puede definir como la capacidad que posee una persona de comprender los estados mentales de los demás, así como sus pensamientos y sentimientos. Es la identificación mental de un individuo con el estado de ánimo del otro. Supone ponerse en la piel de la otra persona, poder captar sus pensamientos y sentimientos. En otras palabras, es tener la capacidad de "leer" la mente de los demás y poder reaccionar a sus intenciones y emociones (García, González y Maestú, 2011). En la empatía se pueden diferenciar un componente cognitivo y otro afectivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005;

Fernández Berrocal y Extremera, 2006). El primero, entiende los pensamientos y sentimientos de la otra persona y puede adoptar su perspectiva. Permite atribuir a la otra persona un estado mental, para inferir pensamientos y sentimientos, y poder predecir su comportamiento. El componente afectivo es la respuesta emocional apropiada de un observador al estado emocional de otra persona.

Se ha demostrado que la empatía está relacionada con la conducta antisocial (Cimbora y Mc Intosh, 2005; Caurcel y Almeida, 2008): una baja empatía afecta a los niños y jóvenes de dos formas:

- Pueden hacer interpretaciones sesgadas y erróneas sobre las emociones que sienten, tanto por ellos como las que atribuyen a otros. También hace posible que se tenga creencias de tipo hostil.

- Puesto que los niños agresivos de edades tempranas son rechazados por sus iguales, al establecer relaciones de afecto con sus compañeros parecidos crean relaciones con otros niños desadaptados.

Tener en cuenta el nivel de empatía del infractor puede ayudar a comprender cómo es su razonamiento moral: si tienen en consideración el daño causado a la víctima (cómo se siente la víctima) y si ésta consideración es diferente en situaciones en las que el daño es físico material versus psicológico-emocional.

A partir de lo expuesto anteriormente, el objetivo principal es:

- Analizar en una muestra de menores su Razonamiento Moral y la relación de éste con la Comprensión de la Mente y la Empatía.

Un objetivo preliminar sería comprobar la relación entre el género, edad, nivel educativo familiar y origen social del menor con el tipo de infracción cometida, la gravedad y si ha habido o no reincidencia.

Y los objetivos específicos:

- Analizar el Razonamiento Moral y la capacidad de los sujetos para diferenciar entre el daño producido cuando es accidental y deliberado, entre la transgresión de una norma

moral y una norma convencional, si hay resultado o no para la persona y entre el daño que se produce cuando es físico/material y psicológico/emocional.

- Confirmar si el Razonamiento Moral de los participantes está relacionado con su nivel de ToM.

- Comprobar si la ToM se relaciona con la Empatía.

- Examinar el Razonamiento Moral que presentaba cada menor en base a la propia infracción cometida.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está formada por 11 menores infractores, ocho chicos y tres chicas con edades comprendidas entre 14 y 18 años (Tabla 1). Los datos de los participantes fueron recogidos en el Juzgado de Menores cuya procedencia no se va a descifrar para mantener la privacidad de los menores.

Características de los participantes	N=11
Género	Chicos: 8 Chicas: 3
Edad	14 años: 2 15 años: 2 16 años: 2 17 años: 3 18 años: 2
Nivel Educativo familiar	Sin estudios básicos: 3 Estudios básicos: 5 Formación profesional: 3

Origen Social	Bajo: 4 Medio-bajo: 3 Medio: 4
Tipo de infracción cometida	Daño (cosas): 6 Lesiones (personas): 5
Gravedad de la infracción	Falta: 7 Delito: 4
Reincidencia	No: 5 Sí: 6

Tabla 1. Características personales de los participantes en la investigación.

Se registraron dos tipos de infracciones cometidas: el ‘daño’, que se refiere a los objetos materiales y las ‘lesiones’, refiriéndose a las personas. La gravedad de la infracción se medía según fuese ‘falta’, definida como una conducta no tan grave (consecuencia: servicios a la comunidad, multas, etc.) o ‘delito’, descrito como las acciones tipificadas que son más graves que las faltas (consecuencia: cárcel). La reincidencia quiere decir si el menor ha cometido otras faltas o delitos anteriormente o sólo ha sido esta vez. Por último, el origen social se ha estimado según los ingresos familiares.

2.2. Instrumentos

Teoría de la Mente

Para evaluarla se ha utilizado varias tareas:

- Fingir emoción (Wellman y Liu, 2004): determinar la capacidad para comprender que una persona puede tener una emoción interna diferente a la manifestada externamente (Apéndice I).

El menor pasa la tarea si da una respuesta más negativa a la pregunta de emoción real (¿Cómo se sintió realmente el niño cuando todos se rieron?) que a la pregunta de emoción aparente (¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen?).

- Historias de Compresión Social (Bosacki y Astington, 1999): evalúa el rol conceptual, la sensibilidad empática, la percepción de la persona y las explicaciones alternativas. Justo después de leer la historia, se presentan dos preguntas de comprensión antes de las principales cuestiones. Hay dos historias: una para niños y otra para niñas; el contenido es el mismo, sólo se cambian los nombres para que sean del mismo género que el de la persona que lee la historia. Cada una de ellas son socialmente ambiguas y describen comportamientos no verbales que podrían tener múltiples interpretaciones (Apéndice II).

Para corregirla, hay que tener en cuenta diferentes codificaciones de respuesta:

Sección A (rol conceptual), se codifican 5 ítems, puntuación máxima 15.

Sección B (sensibilidad empática), presenta 2 ítems, puntuación máxima 6:

0 puntos: no sabe o no contesta.

1 punto: descripciones de comportamientos o situaciones.

2 puntos: un estado mental o actos que incluyen comunicación o percepción.

3 puntos integración de dos o más estados mentales que estén relacionados entre sí de manera coherente.

Sección C (percepción de la persona), tiene 1, ítem puntuación máxima 3:

0 puntos: no sabe o no contesta.

1 punto: comportamientos, descripciones físicas (él es rubio) o clichés (él es simpático).

2 puntos: rasgos psicológicos (ella es tímida), estados intencionales o una combinación de clichés (ella quería ser amable), rasgos característicos (ella es amable y popular) o contradicciones no elaboradas (ella puede ser amable pero no lo es).

3 puntos: estados mentales autoreflexivos o recursivos (ella piensa que ella es una presumida), contradicciones elaboradas (una parte de ella quiere ser amiga de la niña nueva pero la otra parte quiere burlarse de ella) o comparaciones psicológicas (ella es mucho más sensible que cualquier otra persona).

Sección D (explicaciones alternativas), 1 ítem, puntuación máxima 3:

0 puntos: no sabe, no contesta o responde 'sí' pero sin explicación.

1 punto: responde 'sí' seguido de una breve explicación refiriéndose sólo a descripciones físicas/conductuales (quizás ella sería morena).

2 puntos: responde 'sí' seguido de una breve explicación haciendo referencia a una acción intencional o a un estado mental (quizás ellas querían reírse de la niña nueva).

3 puntos: responde 'sí' seguido de una explicación alternativa refiriéndose a la intención y a uno o más estados mentales (quizás el niño nuevo podía pensar que los niños querían ir a conocerlo y hablar con él para poder ser amigos).

Las puntuaciones de cada historia se suman y se puede obtener una máxima de 27, una puntuación alta representa una comprensión más sofisticada de estados mentales y sentimientos.

- Metedura de Pata (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999): este test mide la habilidad para detectar cuándo alguien dice algo inapropiado pero sin mala intención, porque era o podría haber resultado hiriente para la otra persona. Se presenta una historia en la que un personaje dice involuntariamente algo incómodo o embarazoso. Es decir, este test permite establecer la sensibilidad social en las interacciones con otros, evaluando la habilidad para identificar la afirmación incómoda (Apéndice III).

Para su corrección, los menores recibieron 1 punto por cada Metedura de Pata que identificaron correctamente. Para detectar una Metedura de Pata, el menor tiene que responder a todas las preguntas correctamente, es decir, identificar si alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho, identificar qué era lo que no debería haber dicho o alguna aproximación a ello, responder a una pregunta de comprensión y reconocer que la

Metedura de Pata fue consecuencia de una falsa creencia. La falta de cualquiera de estas preguntas llevann a una puntuación 0. El menor debe responder 'sí' a la primera pregunta, pregunta de detección de Metedura de Pata (¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?), a continuación, decir la expresión correcta a la Pregunta de Identificación (¿Qué dijo que no debería haber dicho?), también tiene que recordar una parte de la historia para responder a Pregunta de Compresión (¿Dónde estaban hablando Samuel y Eduardo?) y finalmente responder 'no' a la pregunta de Falsa Creencia (¿Sabían Samuel y Eduardo que Juan estaba en el baño?).

- Historias de la Vida Cotidiana (Kaland, Moller-Nielsen, Callesen, Mortensen, Gottlieb y Smith, 2002): consiste en 13 historias donde se narra un suceso que acontece al personaje principal en su vida cotidiana. Para este estudio se pasaron las siguientes historias (Apéndice IV):

1. Mentira piadosa: evalúa que el niño sea consciente de que el protagonista de la historia dice una mentira y la dice para no dañar a un tercero.
2. Figura retórica: comprobar si el sujeto sabe que lo dicho en la historia no es real, sino una frase hecha.
3. Malentendido: determinar si el participante es consciente de que lo ocurrido en la historia ha sido una equivocación.
4. Ironía: conocer si el menor sabe que lo expuesto en la historia es lo contrario a lo que realmente se quiere decir.
5. Broma: saber si el sujeto es consciente de que lo dicho no es real, sino que se hace uso del humor.

Hay que tener en cuenta diferentes codificaciones de respuesta para corregirlas:

0 puntos: no atribuyen ningún estado mental o no dan una justificación (es un cumplido, apariencia del hombre, no lo sé).

1 punto: describen aspectos como apariencia física, acciones de objetos, eventos físicos o atribuyen un estado mental (quiere agradecerla, tose mucho, le daba miedo, no ha dado las gracias, para que le echasen más salchichas, es muy grande).

2 puntos: Si justifican usando palabras como 'querer', 'gustar', 'saber', 'pensar' 'pretender' o 'mentir'. También si atribuyen más de un estado mental o si reconocen lo que se pretende medir en la historia.

- Historias extrañas (Happé, 1994): Se trata de historias acerca de situaciones cotidianas en las que los personajes dicen cosas que no quieren expresar de modo literal y que obedecen a determinadas motivaciones. Para comprender la verdadera intención del protagonista de estas historias es preciso no sólo atribuirle un estado mental, sino hacerlo teniendo en cuenta las claves contextuales de la historia (Apéndice V).

1. Persuasión: esta tarea se utiliza para comprobar que el niño sabe que realmente lo que se quiere en la historia es provocar el cambio de actitud de un tercero.

Para su corrección se hizo uso de las mismas codificaciones la cuales se utilizaron para las 'Historias de la Vida Cotidiana'.

Las 'Historias de la Vida Cotidiana' (Kaland et al., 2002) son una extensión de las 'Historias extrañas' (Happé, 1994), como muchas de ellas se repiten se han elegido varias de las primeras y una sólo de las segundas, ya que se vio más oportuno para la mejor comprensión de los menores.

Razonamiento Moral

Para su evaluación se administraron ocho pruebas (Tabla 2):

- Se usaron cuatro tareas: dos de Transgresión de una Norma Moral, en las que se distinguía si se producía un daño físico/material (Historia 1) o psicológico/emocional (Historia 2) (Yau y Smetana, 2003) y dos de Transgresión de una Norma Convencional (Historia 3 e Historia 4) de Smetana, Jambon, Conry-Murray y Sturge-Apple (2012), véase Apéndice VI.

Para su corrección, se tuvo en cuenta la Valoración de la 'moralidad' del acto (¿está bien o mal?); la Evaluación de la gravedad (0-10); la justificación del juicio (¿por qué está mal/bien?) según las siguientes categorías: consecuencias intrínsecas (afecta al bienestar de otros, daño físico/psicológico, afectos negativos), evitación de castigo y/o prohibición de la autoridad (el acto está mal porque el protagonista tendrá problemas o porque está prohibido por la autoridad), convencional (apelar a la cortesía, diferencia de estatus o normas culturales), preferencia personales (refleja una elección personal o preferencias individuales), prudencia (consecuencia de salud, comodidad o seguridad), pragmático (consecuencias prácticas) e indiferenciado (el acto es malo o equivocado por razones sin especificar); si el protagonista de la historia se merecía o no castigo (¿merece castigo?), y cuánto (0-10); Evaluación de la Independencia de la autoridad (¿si el profesor no lo ve, está mal?); Evaluación de la Independencia de la norma, valor intrínseco del acto (¿está mal aunque el profesor no lo haya dicho?) y Evaluación de la regla de No alterabilidad (¿si ahora el profesor dice que está bien, está bien?). También se hizo una versión con la propia historia del menor (acto cometido) y se evaluó de igual forma que las historias de Yau y Smetana (2003) y Smetana et al. (2012).

- Además, se utilizaron otras cuatro tareas: dos de Daño Accidental y otras dos de Daño Deliberado, en las cuales se diferenció si había resultado (Historia 5 e Historia 6) o no (Historia 7 e Historia 8) en la acción realizada por el protagonista (Cushman, Sheketoff, Wharton y Carey, 2013), véase Apéndice VII.

Se tuvo en cuenta si el menor atribuía o no intencionalidad; si sabía si realmente se robó/rompió/empujó/manchó; la Valoración de la 'moralidad' del acto (¿está bien o mal?); la Evaluación de la gravedad (0-10) y si el protagonista de la historia se merecía o no castigo (¿merece castigo?), y cuánto (0-10).

Resumen de las historias presentadas:

	Histo- ria 1 (H1)	Histo- ria 2 (H2)	Histo- ria 3 (H3)	Histo- ria 4 (H4)	Histo- ria 5 (H5)	Histo- ria 6 (H6)	Histo- ria 7 (H7)	Histo- ria 8 (H8)
Daño deliberado	X	X	X	X			X	X
Daño accidental					X	X		
Transgresión norma moral	X	X			X	X	X	X
Transgresión norma convencional			X	X				
Con Resultado	X	X	X	X	X	X		
Sin resultado							X	X
Daño Físico/ Material	X				X	X	X	X
Daño Psicológico/ Emocional		X	X	X				

Tabla 2. Contenido que se evaluó en cada una de las diferentes historias.

Empatía

Para evaluarla, se usó la Escala Básica de Empatía (BES) desarrollada por Jolliffe y Farrington (2006). Consta de 20 ítems diseñados para medir dos constructos empáticos distintos pero interrelacionados: 11 ítems miden la empatía afectiva y 9 miden la empatía cognitiva (Apéndice VIII).

La Escala presenta 20 ítems que no se codifican de igual forma. Se puntúan siguiendo la Escala Tipo Likert (1: muy en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: indeciso, 4: de acuerdo, 5: muy de acuerdo) y para su corrección, los ítems 1, 6, 7, 8, 13, 18, 19 y 20 fueron invertidos ya que se presentan de forma negativa. Los otros ítems (2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16 y 17) se puntúan según se haya contestado. El BES mide la empatía afectiva (1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 17 y 18, puntuación máxima 55) y empatía cognitiva (3, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 19 y 20, puntuación máxima 45), por lo que hay que distinguir estos dos constructos a la hora de su corrección. La Empatía total se obtuvo sumando los resultados obtenidos en la empatía afectiva y en la empatía cognitiva pudiendo llegar a una puntuación máxima de 100.

Se utilizó el programa estadístico SPSS Statistics en su versión número 21 para el análisis estadístico de los resultados obtenidos en las pruebas descritas anteriormente.

2.3. Procedimiento

Los datos fueron recogidos a lo largo de cinco meses en un Juzgado de Menores. Tras obtener un permiso para llevar a cabo el estudio y aprovechando que los menores tenían que acudir al Juzgado, se procedió a administrar los cuestionarios individualmente. Los sujetos fueron seleccionados al azar, pero teniendo en cuenta que hubiese diferencias en sexo y en edad, para así poder tener una muestra más variable.

En un primer momento se agruparon todos los cuestionarios para posteriormente poder ser administrados a los niños. Se les facilitó los instrumentos y no se le presentaron de manera original, sino en forma de historietas y agrupadas como si fuera un cuadernillo en el siguiente orden:

- Evaluación de la Teoría de la Mente:

‘Fingir emoción’ (Wellman y Liu, 2004)

‘Historias de Compresión Social’ (Bosacki y Astington, 1999).

‘Metedura de Pata’ (Baron-Cohen et al., 1999).

‘Historias de la Vida Cotidiana’ (Kaland et al., 2002).

'Historias extrañas' (Happé, 1994).

- Razonamiento Moral:

'Transgresión de una norma Moral' (Yau y Smetana, 2003).

'Transgresión de un norma Convencional (Smetana et al., 2012).

'Daño Accidental' y 'Daño Deliberado' (Cushman et al., 2013).

- Empatía:

'Escala Básica de Empatía' (Jolliffe y Farrington, 2006).

El tiempo para administrar el cuadernillo a los sujetos fue de una hora.

2.4. Resultados

2.4.1. Relación entre género, edad, nivel educativo familiar y origen social con tipo y gravedad de infracción y reincidencia

En un primer momento se examinó el género, la edad, el nivel educativo de los padres y el origen social en relación al tipo de infracción cometida, su gravedad y reincidencia. Se realizó la prueba *Chi-cuadrado* de Pearson para comprobar la asociación entre las variables. Realizado el análisis, sólo se encontró resultados estadísticamente significativos entre el Género y el Tipo de Infracción cometida, ya que $\chi^2 (1) = 4.950$, $p = 0.026$. El 75% de los chicos cometieron un daño (hacia los objetos materiales) y 25% cometieron lesiones (hacia las personas); mientras que el 100% de las chicas, únicamente cometieron lesiones. Las puntuaciones obtenidas pueden consultarse en la Figura 1.

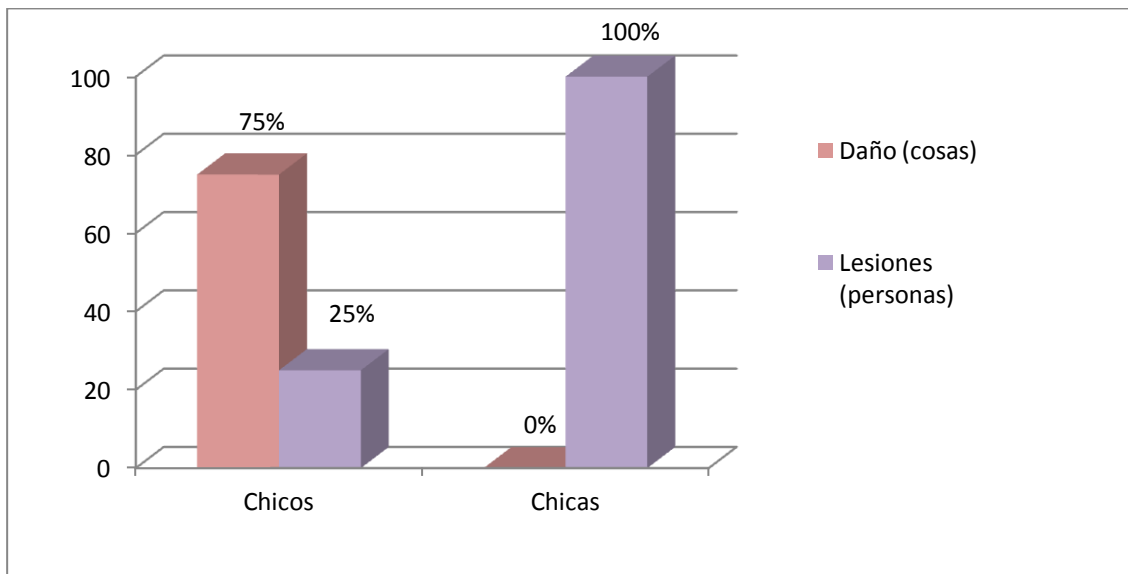


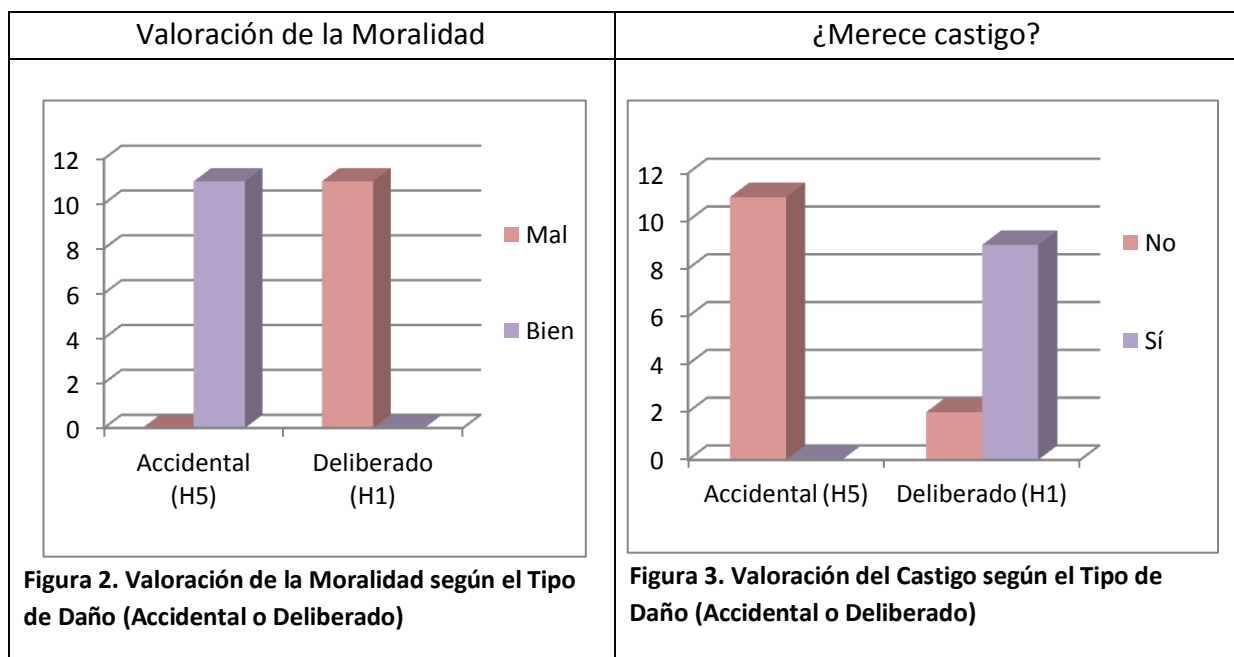
Figura 1. Diferencia entre chicos y chicas en función del tipo de infracción cometida

2.4.2. Análisis del Razonamiento Moral de los Menores Infractores

Se ha realizado un análisis pormenorizado del Razonamiento Moral de los participantes en situaciones de transgresión de normas de diferente naturaleza. En concreto, se ha analizado la valoración de la moralidad así como la valoración del castigo según lo acontecido en las diferentes historias. A continuación, en la Tabla 3 y Figuras 2-9, se presentan los resultados de los datos descriptivos (número de sujetos que responden a cada tarea) y posteriormente aparecen redactados los resultados más relevantes que se han obtenido:

	Daño Accidental (H5) - Daño Deliberado (H1)		Transgresión Norma Convencional (H3) - Normal Moral (H2)		Con Resultado (H1) - Sin Resultado (H7)		Daño Físico/Material (H1) - Psicológico/Emocional (H2)	
	H5	H1	H3	H2	H1	H7	H1	H2
Valoración de la Moralidad ‘¿Está bien o está mal?’	Mal: 0 Bien:11	Mal:11 Bien: 0	Mal:9 Bien:2	Mal:11 Bien: 0	Mal:11 Bien: 0	Mal:9 Bien:2	Mal:11 Bien: 0	Mal:11 Bien: 0
Castigo ‘¿Lo merece?’	No:11 Sí: 0	No:2 Sí:9	No:7 Sí:4	No: 0 Sí:11	No:2 Sí:9	No:7 Sí:4	No:2 Sí:9	No: 0 Sí:11

Tabla 3. Puntuaciones de los sujetos en relación a los diferentes tipos de historias y la valoración de la moralidad y el merecido castigo.



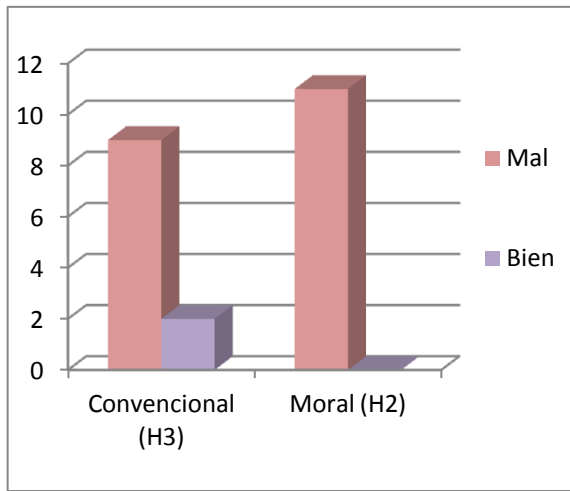


Figura 4. Valoración de la Moralidad según el Tipo de Transgresión de Norma (Convencional o Moral)

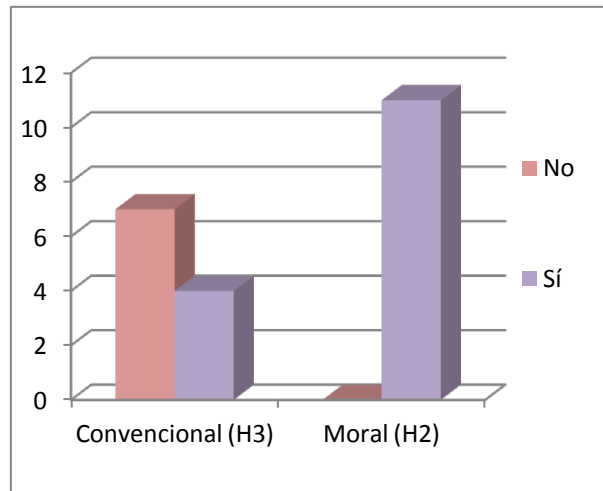


Figura 5. Valoración del Castigo según el Tipo de Transgresión de Norma (Convencional o Moral)

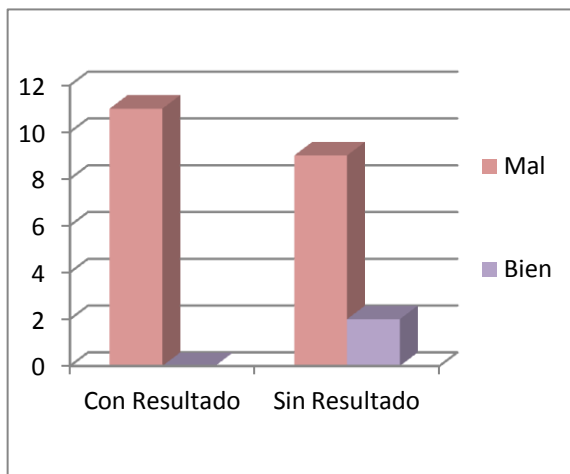


Figura 6. Valoración de la Moralidad según el Tipo de final de la historia (Con Resultado o Sin Resultado para el protagonista)

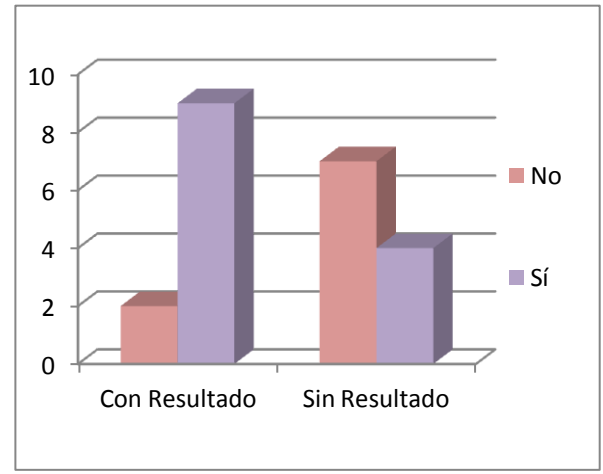


Figura 7. Valoración del Castigo según el Tipo de final de la historia (Con Resultado o Sin Resultado para el protagonista)

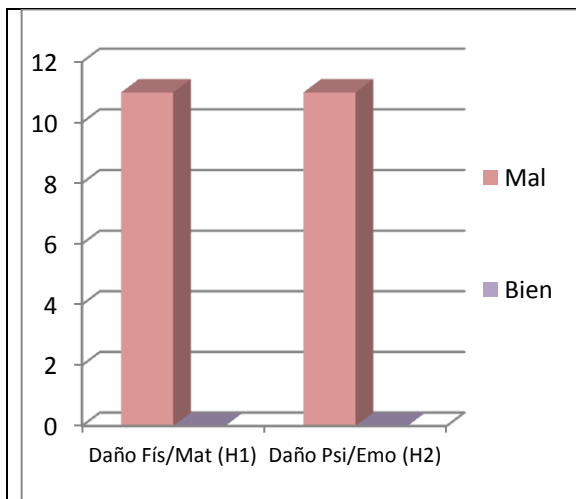


Figura 8. Valoración de la Moralidad según el Tipo de daño (Físico/Material o Psicológico/Emocional)

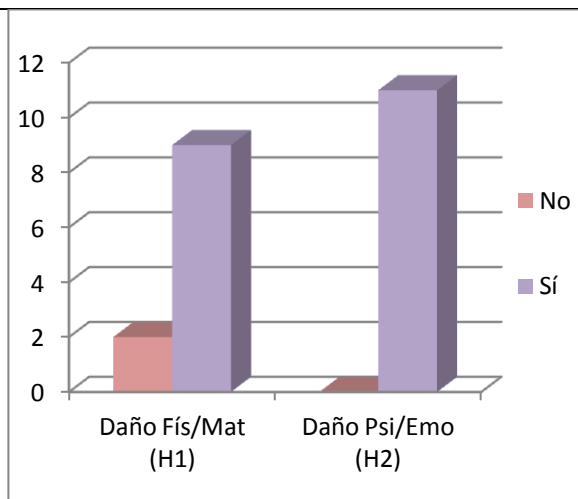


Figura 9. Valoración del Castigo según el Tipo de daño (Físico/Material o Psicológico/Emocional)

Daño Accidental versus Daño Deliberado

Se analiza la Valoración de la Moralidad (Figura 2) que los niños hacen y la Valoración del Castigo (Figura 3) según el Tipo de Daño: Accidental (historia 5) y Deliberado (historia 6).

Según los resultados obtenidos, todos los menores (100%) hacen una valoración de la moralidad de forma positiva cuando el daño que se ha cometido es de forma accidental y como negativa (100%), cuando el hecho de hacer un daño es de manera deliberada. Por otro lado, se obtuvo que ningún menor (0%) cree que se merece castigo cuando se hace un daño accidental, en cambio el hacer daño de manera deliberada, la mayoría (81.8%) sí cree que debe ser castigado.

Transgresión Norma Convencional versus Norma Moral

Se examina la Valoración de la Moralidad (Figura 4) y la Valoración del Castigo (Figura 5) dependiendo de la Transgresión de una Norma Convencional (historia 3) y una Norma Moral (historia 2).

Se ha encontrado que el 100% de los menores hacen una valoración de la moralidad negativa cuando se transgrede una norma moral. Cuando se transgrede una norma convencional, el 81.8% de los niños hacen una valoración negativa. Por otro lado, la mayoría

de ellos (63.6%) castigan menos la trasgresión de una norma convencional que la de una norma moral.

Con Resultado versus Sin Resultado

Se analiza la Valoración de la Moralidad (Figura 6) y la Valoración del Castigo (Figura 7) según las historias finalizan Con Resultado (historia 1) y Sin Resultado (historia 7) para el protagonista.

Los resultados muestran que tanto en el grupo Con Resultado (100%) como en el grupo Sin Resultado (81.8%), los sujetos hacen una valoración de la moralidad de manera negativa. Por otra parte, un grupo (81.8%) cree que hay que imponer más castigo cuando el acto tiene un resultado para la víctima. En cambio, el otro grupo (63.6%) cree que cuando no tiene resultado, no debe ser castigado.

Daño Físico/Material versus Psicológico/Emocional

Se examina la Valoración de la Moralidad (Figura 8) y la Valoración del Castigo (Figura 9) según si el Tipo de Daño es físico/material (historia 1) y psicológico/emocional (historia 2).

Los datos obtenidos reflejan que tanto hacer daño de tipo físico/material como psicológico/emocional los menores (100%) hacen una valoración de la moralidad de forma negativa. Por otro lado, estos niños castigan más (100%) el hecho de que se dañe a otro psicológicamente y emocionalmente frente a un 81.8% que afirma que se deben castigar a los que han cometido un daño físico/material.

2.4.3. Relación entre el Razonamiento Moral y la ToM

Se realizó la prueba *Chi-cuadrado* de Pearson para comprobar la asociación entre las variables (puntuación obtenida en la tarea Mentira Piadosa y las obtenidas en la pregunta de si creen que el protagonista de la historia 1 de Razonamiento Moral merece o no castigo). Se encontró un resultado estadísticamente significativo ya que $X^2 (2) = 6.519$, $p = 0.038$. El 66,7% de los que respondieron 'no sé' (puntuación 0), dijeron que no se merecía castigo y el 33.3% dijeron que sí se merecía; el 100% de los que atribuyeron un estado mental (puntuación 1) y

el 100% que atribuyeron dos estados mentales (puntuación 2), dijeron que sí merecía castigo.

2.4.4. Relación entre Tom y Empatía

Para comprobar si los diferentes grupos definidos por la variable Comprensión de la Persuasión ('No sé', 'atribución de un estado mental' y 'atribución de dos estados mentales') difieren en la variable Empatía Total, se usó la prueba ANOVA de un factor y se obtuvo $F(2,8) = 5.295$; $p < .05$.

También se comprobó, mediante la prueba ANOVA, si los diferentes grupos definidos por la variable Comprensión de Malentendido difieren en la variable Empatía Total. El resultado fue $F(2,8) = 5.410$; $p < .05$.

2.4.5. Análisis de su propia historia

Por un lado, se encontró que todos los sujetos (100%) hicieron una valoración de la moralidad de forma negativa de sus respectivas infracciones ya que señalaron 1 (está mal) en Valoración de la Moralidad.

Además, se obtuvo que, independientemente de que la infracción cometida fuese más o menos grave (falta o delito), todos los sujetos tendieron a valorarla como muy grave (media 8 sobre 10) la infracción que llevaron a cabo.

3. Conclusiones y Discusión

3.1. *Relación entre género, edad, nivel educativo familiar y origen social con tipo de gravedad de infracción y reincidencia*

Como resultado de la comparación de estas variables, sólo se encontró relación entre el género y el tipo de infracción que los menores cometieron. La mayoría de los chicos cometieron el acto hacia objetos, mientras que las chicas cometieron en su totalidad lesiones hacia las personas.

Sólo se obtuvo como resultado la relación entre las dos variables mencionadas anteriormente, por ello, se puede decir que el hecho de cometer infracciones no depende de

la edad, nivel educativo de los padres u origen social y tampoco se relacionan con la gravedad de la infracción o la reincidencia.

Lo adecuado sería, según Cruz (2007), que la educación formara un papel relevante a la hora del tratamiento de los menores, ya que a su edad, la mayoría aún están formándose y son más influidos por factores externos.

3.2. Análisis del Razonamiento Moral de los Menores Infractores

Aunque no existen muchos estudios que relacionen las variables analizadas en el apartado anterior, según Turiel (1998), los niños suelen valorar como más graves las transgresiones de normas morales que las convencionales. Este mismo resultado se ha obtenido en el presente estudio, en el que todos los niños valoraban negativamente el hecho de que se transgrediera una normal moral. Siguiendo en esta línea, se obtuvo que la mayoría de ellos castigaron más cuando la transgresión era hacia una normal moral que hacia una normal convencional.

3.3. Relación entre el Razonamiento Moral y la ToM

La tarea 'Mentira Piadosa' fue la más representativa de las 'Historias de la Vida Cotidiana' (Kaland et al., 2002) para evaluar la ToM en su relación con el Razonamiento Moral. Así, los menores, son capaces de atender a las mentes de otras personas (Dennett, 1983; Wellman, 2011), tienen la habilidad para asignar y atribuir estados mentales a otros y a uno mismo. Este hallazgo está relacionado con las investigaciones llevadas a cabo gracias a las tecnologías de finales del siglo XX, que descubrieron que la ToM es un constructo multidimensional con una dimensión cognitiva Dvash y Shamay-Tsoory (2014). Según estos autores, los menores tienen la habilidad para pensar acerca de pensamientos o inferirlos, así como las creencias e intenciones de otros y pueden reflexionar sobre los propios pensamientos, creencias e intenciones, es lo que denominaron ToM Cognitiva.

3.4. Relación entre ToM y Empatía

La tarea de 'Persuasión' de las Historias extrañas (Happé, 1994) se relacionó con la Empatía Total. Se obtuvo que los menores que atribuyeron uno o dos estados mentales presentaban una mayor Empatía Total. En cambio, los menores que no fueron capaces de atribuir estados

mentales tuvieron una Empatía Total más baja. Este resultado es el mismo obtenido por Spenser, Betts y Das Gupta (2015) en su trabajo, en el que los participantes con mayor puntuación en ToM tenían una Empatía más alta. Por lo que, según estos datos, los menores con puntuaciones altas en Empatía, poseen la capacidad de atribuir los estados mentales de otros, además de sus pensamientos y sentimientos.

Con respecto a la empatía, se ha encontrado que todos los menores infractores que han participado han obtenido una puntuación por encima de la media en la escala de Empatía Cognitiva, Empatía Afectiva y, evidentemente, en Empatía Total. Estos resultados contradicen los encontrados por autores como Shamay-Tsoory y Aharon-Peretz (2007), que exponen que una característica de la personalidad antisocial es la falta de empatía. Otro autor (Blair, 2005) siguiendo esta misma línea y opuesto a los resultados hallados de esta investigación, sugiere que los infractores son incapaces de comprender los estados emocionales de los demás.

3.5. Análisis de su propia historia

El estudio de Spenser et al. (2015) encontró que los menores infractores que participaron en su investigación etiquetaban peor los comentarios ofensivos e inofensivos que otro grupo de menores que no eran infractores. En relación a ello, en el presente trabajo, todos los menores, en este caso infractores, señalaron que está mal la infracción que cada uno llevó a cabo.

Limitaciones que presenta el estudio

La principal limitación que se encuentra en esta investigación es el reducido número de sujetos que han participado ya que no se ha podido obtener unos resultados concluyentes. Debido a la baja representación de menores, futuras investigaciones que sigan esta misma línea, pueden encontrar unos resultados muy diferentes a los hallados en este estudio. Para los posibles estudios que se hagan posteriormente, se podrían llevar a cabo de una forma similar a esta investigación pero con un mayor número de sujetos y si es posible con un grupo control (menores no infractores).

Una de las posibles causas por las que no se han encontrado relación entre las variables género, edad, nivel educativo de los padres y origen social con el tipo de gravedad de infracción y reincidencia podría haber sido, principalmente, el escaso número de participantes. También, puede ser debido a los diferentes tipos de infracciones ya que eran muy reducidas. Además, había pocas diferencias en cuanto al nivel educativo familiar, así como el origen social de los menores.

Para futuras investigaciones en relación a este trabajo, podría replicarse con otros tipos de infracciones como por ejemplo el maltrato animal o infracciones de tráfico. Otro aspecto que se podría mejorar sería el origen social, que fuesen menores con padres universitarios, por ejemplo. Además, sería interesante analizar también a los menores con un origen social medio-alto y alto, variable que faltaba en este estudio.

Con estos cambios en estudios que puedan llevarse a cabo más adelante, seguramente se encontrarán resultados más determinantes ya que la muestra utilizada será más heterogénea.

Sería interesante incluir también la culpa, la vergüenza y la simpatía a la hora de analizar cómo perciben los menores estos estados emocionales de otros y de sí mismos. Estos resultados se podrían comparar con los obtenidos por Blair (2005) que sugiere que los infractores no tienen la capacidad de entender los estados mentales de los demás, especialmente si se trata de emociones morales como la culpa, vergüenza o simpatía.

Sintetizando lo comentado anteriormente, los resultados de la presente investigación han podido verse influidos por el número de participantes, que ha sido muy escaso, así como por las características personales y familiares que cada uno de ellos presentaban, como es el caso del nivel educativo de los padres o el origen social del menor. En estudios futuros sería conveniente modificar y mejorar estas variables para así poder obtener unos resultados más concluyentes.

Conclusión

Aunque se han encontrado diversas limitaciones, los resultados demuestran que el género está relacionado con el tipo de infracción que cometieron los menores. Se encontró

también que todos estos niños valoraron negativamente el hecho de transgredir una norma moral y no valoraron tan mal cuando se trataba de una norma convencional.

Por otro lado, los resultados demostraron que la ToM y el Razonamiento Moral estaban relacionados por lo que estos menores son capaces de atender a las mentes de los demás, atribuir estados mentales a sí mismos y a otros, así como pensar acerca de los pensamientos e inferirlos, pudiendo también reflexionar sobre los de uno propio, además de las creencias e intenciones. Asimismo resultó que estos menores presentaron una empatía por encima de la media y no una empatía baja como cabría esperar al ser menores infractores, ya que hay muchos estudios que demuestran que los menores que infringen normas presentan una escasa empatía.

Y por último, se encontró que analizando la propia historia de los menores, todos estaban de acuerdo en que la infracción que cada uno cometió, no era un acto correcto moralmente.

Para finalizar, decir que a estos menores habría que imponerle una medida educativa más que un castigo teniendo en cuenta las variables que se han analizado en este estudio. Educarlos según cómo razonan y cómo tienen la capacidad de inferir los estados mentales de otros y de sí mismo. Por lo que estos análisis de cada uno de los menores serían muy útiles a la hora de aplicarle una medida educativa ya que se parte de la base de los resultados obtenidos.

4. Referencias bibliográficas

Arango, O. E., Montoya, P. A., Puerta, I. C., y Sánchez, J. W. (2014). Teoría de la Mente y empatía como predictores de conductas disociales en la adolescencia. *Escritos de Psicología*, 7, 20-30.

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 síndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.

Beltrán, A. (1999). Psicología y Administración de Justicia. *Papeles del Psicólogo*, 72, 1-2.

Bennet, M., y Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 126-130.

Blair, R. J. R. (2005). Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy. *Development and Psychopathology*, 17, 865–891.

Bosacki, S., y Wilde Astington, J. (1999). Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development*, 8, 237-255.

Bucciarelli, M., Khemlani, S., y Johnson-Laird, P.N. (2008). The psychology of moral reasoning. *Judgment and Decision Making*, 3, 121-139

Calatayud, E., y Morán, C. (2008). *Mis sentencias ejemplares*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Caurcel, M. J., y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 51-68.

Cimbora, D., y McIntosh, D. (2005). Understanding the link between moral emotions and behavior, en A. V. Clark (ed.), *Psychology of moods*, New York: Nova Science.

Clemente, R. A., Regal, R., Górriz, A., y Villanueva, L. (2003). Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales. *Jornades de Foment de la Investigació*.

Clemente, R. A., Villanueva, L., y Cuervo, K. (2013). Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y socioconvencionales en menores. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 61, 15-34.

- Cruz, E. (2007). El Concepto de Menores Infractores. *Revista del Posgrado en Derecho de la UNAM*, 3, 335-355.
- Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., y Carey, S. (2013). The developed of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127, 6-21.
- Dennet, D. C. (1983). Intentional systems in cognitive ethology: The 'Panglossian Paradigm' defended. *Behavioral and Brain Sciences*, 6, 343-355.
- Dill, K. E., Anderson, C. A., Anderson, K. B., y Deuser, W. E. (1997). Effects of aggressive personality on social expectations and social perceptions. *Journal of Research in Personality*, 31, 272-292.
- Dvash J., y Shamay-Tsoory S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34, 282-295.
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales; una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 139-153.
- Finol, M. A. (2006). Intervención del Psicólogo Forense en la Administración de Justicia. *Capítulo Criminológico*, 34, 99-131.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.
- García, E., González, J., y Maestú, F. (2011). Neuronas Espejo y Tom en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17, 265-279.
- Germán, I., y Ocariz, E. (2009). Menores infractores/Menores víctimas: hacia la ruptura del círculo victimal. *Eguzkilore*, 23, 287-300.

- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.
- Helwig, C. C., y Turiel, E. (2011). Children's social and moral reasoning. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition*, 567-583.
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Kagan, J. (1984). *El niño hoy: Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callensen, K., Lykke Mortensen, E., Gottlieb, D., y Smith, L. (2002). A new 'advanced' test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517-528.
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Smith, L., Lykke Mortensen, E., Callensen, K., y Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test. A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 14, 73-82.
- Kaland, N., Smith, L., y Lykke Mortensen, E., Gottlieb, D., (2002). Response Times of Children and Adolescents with Asperger Syndrome on an 'Advanced' Test of Theory of Mind. *Springer*, 37, 197-209.
- Killen, M., Lynn, K., Richardson, C., Jampol, N., y Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119, 197-215.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper y Row.
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., y Kerr, D. C. R. (2010). Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development in Early Childhood. *Nih Public Access Author Manuscript*, 28, 871-889.

- Leslie, A.M., Friedman, O., y German, T.P. (2004). Core mechanisms in 'theory of mind.' *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 528–533.
- Leslie, A. M., Knobe, J., y Cohen, A. (2006). Acting Intentionally and the Side-Effect Effect. Theory of Mind and Moral Judgment. *Psychological Science*, 17, 421-427.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Orgánica, L. (2000). 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE*, 13(01), 200.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (Publicado originalmente en 1932).
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?* *Behavioral and brain sciences*, 1, 515-526.
- Salas-Wright, C. P., Olate, R., y Vaughn, M. G. (2012). Assessing Empathy in Salvadoran High-Risk and Gang-Involved Adolescents and Young Adults: A Spanish Validation of the Basic Empathy Scale. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57, 1393-1416.
- Shamay-Tsoory, S. G., y Aharon-Peretz, J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: A lesion study. *Neuropsychologia*, 45, 3054–3067.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. *Handbook of moral development*, 119-153.
- Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C., y Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal Associations Between Young Children's Developing Moral Judgments and Theory of Mind. *Developmental Psychology*, 48, 1144-1155.

- Spenser, K., Betts, L., y Das Gupta, M. (2015). Deficits in Theory of Mind, empathic understanding and moral reasoning: a comparison between young offenders and non-offenders. *Psychology, Crime y Law*, 21, 632-647.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: University Press
- Turiel, E. (1994). The development of social-conventional and moral concepts. *Moral development: A compendium*, 2, 255-292.
- Turiel, E. (1998). *The development of morality. Handbook of child psychology*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Turiel, E. (2006). *The development of morality. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23, 136-154.
- Wellman, H. M. (2011). *Developing a theory of mind*. NY: Blackwell
- Wellman, H.M., Cross, D., y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- Wellman, H. M., y Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 57, 523–541.
- Westby, C., y Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34, 362–382.
- 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, 103-128.
- Yau, J., y Smetana, J. G. (2003). Conceptions of Moral, Social-Conventional, and Personal Events Among Chinese Preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74, 647-658.

5. Apéndices

Apéndice I

- Fingir emoción (Wellman y Liu, 2004).

[Se le enseña al niño un papel con tres caras dibujadas: una feliz, una neutral y otra triste, para comprobar que el niño conoce estas expresiones emocionales. Finalmente se da la vuelta al papel antes de comenzar la tarea]

Se le muestra al niño una imagen de un niño de espaldas, para que no se vea su expresión facial. Y se le dice: “Esta historia es sobre un niño. Te voy a preguntar sobre cómo se siente el niño por dentro y cómo parece qué está según su cara. Puede que se sienta de una manera por dentro pero parezca otra cosa por fuera; o puede que realmente sienta por dentro lo mismo que parece por fuera. Quiero que me digas cómo se siente realmente por dentro y qué parece por fuera (por su cara)”

“Esta historia es sobre Juan. Juan y sus amigos estaban jugando. Una niña mayor, Rosa, dijo una broma cruel sobre Juan y todos los demás se rieron. Todos los demás pensaron que era muy gracioso, pero Juan no.

Juan no quería que los demás vieran cómo se sentía por la broma, porque le llamarían bebé. Por eso, Juan intentó esconder cómo se sentía

Preguntas control de memoria:

1) ¿Qué hicieron los otros niños cuando Rosa hizo una broma sobre Juan? (Se rieron o pensaron que era muy gracioso)

Respuesta del niño:

2) ¿En la historia, que harían los otros niños si supieran cómo se sentía Juan? (Le llamarían bebé o se burlarían de él)

Pregunta TEST *emoción real*: ¿Cómo se sintió realmente el niño cuando todos se rieron?

Utilizar la hoja con las expresiones emocionales, para que el niño las señale, si no responde, ir señalando las caras y diciendo: “¿intenta poner cara de feliz, normal o triste?”

Pregunta TEST, *emoción aparente*: ¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen?

(Feliz, triste o normal)

Pregunta de justificación: ¿Por qué intenta poner esa cara?

Apéndice II

- Historias de Compresión Social para niños (Bosacki y Astington, 1999).

Carlos y Diego están viendo a los niños en el recreo. Sin decir una palabra, Carlos le da un codazo a Diego y echa un vistazo al recreo y ve a un niño nuevo columpiándose en el columpio. Entonces Carlos mira hacia atrás a Diego y sonrío. Diego asiente con la cabeza y las dos empiezan a ir hacia el niño del columpio. El niño nuevo ve a las dos extraños que caminan hacia él. Él los había visto dándose un codazo y sonriéndose el uno al otro. Aunque estaban en su clase, nunca había hablado con ellos antes. El niño nuevo se pregunta qué podían querer.

1. ¿El niño nuevo ve a Carlos y Diego dándose un codazo y sonriéndose el uno al otro? Sí/No
2. ¿El niño nuevo ha hablado antes con Carlos y Diego? Sí/No
3. ¿Por qué Carlos sonrío a Diego?
4. ¿Por qué Diego asiente con la cabeza?
5. a) ¿Por qué Carlos y Diego van juntos a la dirección del niño nuevo?
b) ¿Por qué piensas esto?/¿Cómo sabes esto?
6. a) ¿El niño nuevo tiene alguna idea de por qué Carlos y Diego están caminando hacia él?
Sí/No
b) ¿Cómo sabes que el niño nuevo tiene [o no tiene] alguna idea de por qué Carlos y Diego están caminando hacia él?
7. a) ¿Cómo piensas que se siente el niño nuevo?
b) ¿Por qué? ¿Siente algo más? ¿Por qué?
8. Elige a un personaje de la historia y descríbelo.
¿En qué tipo de cosas puedes pensar para describirlo? ¿Qué tipo de persona piensas que es?
9. ¿Hay otra manera de la cual tú puedas pensar acerca de esta historia? Sí/No
Si es así, ¿cómo?

- Historias de Compresión Social para niñas (Bosacki y Astington, 1999).

Celia y Ana están viendo a los niños en el recreo. Sin decir una palabra, Celia le da un codazo a Ana y echa un vistazo al recreo y ve a una niña nueva columpiándose en el columpio. Entonces Celia mira hacia atrás a Ana y sonrío. Ana asiente con la cabeza y las dos empiezan a ir hacia la niña del columpio. La niña nueva ve a las dos extrañas que caminan hacia ella. Ella las había visto dándose un codazo y sonriéndose la una a la otra. Aunque estaban en su clase, nunca había hablado con ellas antes. La niña nueva se pregunta qué podían querer.

1. ¿La niña nueva ve a Celia y Ana dándose un codazo y sonriéndose la una a la otra? Sí/No
2. ¿La niña nueva ha hablado antes con Celia y Ana? Sí/No
3. ¿Por qué Celia sonrío a Ana?
4. ¿Por qué Ana asiente con la cabeza?
5. a) ¿Por qué Celia y Ana van juntas a la dirección de la niña nueva?
b) ¿Por qué piensas esto?/¿Cómo sabes esto?
6. a) ¿La niña nueva tiene alguna idea de por qué Celia y Ana están caminando hacia ella?
Sí/No
b) ¿Cómo sabes que la niña nueva tiene [o no tiene] alguna idea de por qué Celia y Ana están caminando hacia ella?
7. a) ¿Cómo piensas que se siente la niña nueva?
b) ¿Por qué? ¿Siente algo más? ¿Por qué?
8. Elige a un personaje de la historia y descríbela.
¿En qué tipo de cosas puedes pensar para describirla? ¿Qué tipo de persona piensas que es?
9. ¿Hay otra manera de la cual tú puedas pensar acerca de esta historia? Sí/No
Si es así, ¿cómo?

Apéndice III

- Metedura de Pata (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999).

Juan estaba en los servicios del colegio, dentro de uno de los baños. Samuel y Eduardo estaban cerca, en los lavabos. Samuel dijo “¿Sabes? el niño nuevo de la clase, que se llama Juan, ¿no parece realmente raro?” En ese momento Juan salió del baño. Samuel dijo “Hola Juan ¿vas a jugar al fútbol ahora?”.

1. ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?
2. ¿Qué dijo que no debería haber dicho?
3. ¿Dónde estaban hablando Samuel y Eduardo?
4. ¿Sabían Samuel y Eduardo que Juan estaba en el baño?

Apéndice IV

- Historias de la Vida Cotidiana (Kaland et al., 2002).

1. Mentira Piadosa

Un día la tía María va a visitar a Pablo. Pablo quiere mucho a su tía, pero ese día ella lleva su sombrero nuevo; un sombrero nuevo, el cual Pablo piensa que es realmente feo. Pablo piensa que su tía está ridícula con él y está mucho mejor con su viejo sombrero. Pero cuando la tía María le pregunta a Pablo '¿Te gusta mi sombrero nuevo?', Pablo dice, 'Oh, es muy bonito'.

¿Es cierto lo que dice Pablo?

Sí/No/No sabe

¿Por qué dice eso?

2. Figura retórica

Emma tiene tos. A lo largo del almuerzo, tose y tose. El padre le dice: 'pobre Emma, ¡debes tener una rana en tu garganta!'

¿Es cierto lo que dice el padre de Emma?

Sí/No/No sabe

¿Por qué dice eso?

3. Malentendido

Una noche la anciana Mercedes está caminando a casa. No le gusta caminar sola en la oscuridad, porque ella siempre tiene miedo de que alguien pueda atacarla y robarle. ¡Está realmente muy nerviosa! De repente, de la sombra viene un hombre. Quiere preguntarle a la señora Mercedes qué hora es, por lo que camina hacia ella. Cuando la señora Mercedes ve al

hombre que venía hacia ella, comienza a temblar y dice: '¡Tome mi bolso, pero no me haga daño!'.

¿Estaba el hombre sorprendido de lo que le dijo la señora Mercedes?

Sí/No/No Sabe

¿Por qué dice ella eso, cuando él sólo quería preguntarle la hora?

4. Ironía

La madre de Claudia pasa un buen rato preparando la comida favorita de Claudia; pescado y patatas fritas. Pero cuando se la lleva a Claudia, está viendo la televisión, y no levanta la vista ni le dice gracias. La madre de Claudia cruza y dice, '¡Bien, muy bonito! ¡A eso llamo yo educación!'.

¿Es cierto lo que dice la madre de Claudia?

Sí/No/No sabe

¿Por qué dice eso la madre de Claudia?

5. Broma

Pedro va a ir a casa de Lucía hoy por primera vez. Va a tomar café, y está esperando para ver el perro de Lucía, del cual ella habla todo el tiempo. A Pedro le gusta mucho los perros. Cuando Pedro llega a la casa de Lucía, ésta corre a abrir la puerta y su perro salta para saludar a Pedro. El perro de Lucía es enorme; ¡es casi tan grande como Pedro! Cuando Pedro ve al enorme perro de Lucía dice, '¡Lucía tú no tienes un perro! ¡Tienes un elefante!'.

¿Es cierto lo que dice Pedro?

Sí/No/No sabe

¿Por qué dice eso?

Apéndice V

- Historias extrañas (Happé, 1994)

1. Persuasión

Bruno siempre tiene hambre. Hoy en el colegio ponen su comida favorita: salchichas con patatas. Le gustaría que le pusieran más salchichas que a los demás, incluso aunque su madre le hará una comida estupenda cuando llegue a casa. Pero hay sólo dos salchichas para cada uno. Cuando le toca a Bruno que le sirvan, dice “¡Oh, podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa!”

¿Es verdad lo que Bruno dice?

¿Por qué lo dice?

¿Es verdad que Bruno no va a tener nada de cena cuando llegue a su casa?

¿Entonces, por qué pide más salchichas y dice: “Oh, podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa”?

Apéndice VI

- Transgresión de una Norma Moral (Yau y Smetana, 2003) y Transgresión de una Norma Convencional (Smetana et al., 2012).

Historia 1 (Transgresión de una Norma Moral: daño físico/material)

Jose estaba construyendo con bloques. Otro niño vino y derribó lo que había construido.

Jose estaba muy enfadado. Él tenía muchas ganas de pegarle al otro niño.

1. ¿Está bien o está mal que Jose pegara al otro niño? *Bien - Mal*

2. ¿Si el profesor no viera a Jose pegar al otro niño, estaría bien que lo hiciera (que Jose pegara al otro niño)? *Sí - No*

3. ¿Jose debería ser castigado si pegara al otro niño? *Sí - No*

(Si dices que sí) ¿Un poco o mucho? *Poco - Mucho*

Historia 2 (Transgresión de una Norma Moral: daño psicológico/emocional)

Jose vio a otro niño que era gordo y tenía muchas pecas. A Jose le dieron ganas de burlarse de él.

1. ¿Está bien o está mal que Jose se burle del niño? *Bien - Mal*

2. ¿Si el profesor no viera a Jose burlarse del otro niño, estaría bien que lo hiciera (que Jose se burlara del otro niño)? *Sí - No*

3. ¿Jose debería ser castigado si se burlara del otro niño? *Sí - No*

(Si dices que sí) ¿Un poco o mucho? *Poco - Mucho*

Historia 3 (Transgresión de una Norma Convencional)

Este es Jose. Hace calor y a Jose le apetece mucho ir en bañador al colegio.

1. ¿Está bien o está mal que Jose vaya al colegio en bañador? *Bien - Mal*
2. ¿Si el profesor no viera a Jose ir en bañador, estaría bien que lo hiciera (que Jose fuera en bañador al colegio)? *Sí - No*
3. ¿Jose debería ser castigado si va en bañador al colegio? *Sí - No*

(Si dices que sí) ¿Un poco o mucho? *Poco - Mucho*

Historia 4 (Transgresión de una Norma Convencional)

Era la hora de comer. Jose quería comer con las manos en vez de con un tenedor.

1. ¿Está bien o está mal que Jose coma con las manos? *Bien - Mal*
2. ¿Si el profesor no viera a Jose comer con las manos, estaría bien que lo hiciera (que Jose comiera con las manos)? *Sí - No*
3. ¿Jose debería ser castigado si comiera con las manos? *Sí - No*

(Si dices que sí) ¿Un poco o mucho? *Poco - Mucho*

Apéndice VII

- Tareas de Daño Accidental y de Daño Deliberado (Cushman et al., 2013).

Historia 5 (Daño Accidental con resultado)

Juan estaba comprando en una tienda. Al pasar junto a las manzanas, una de ellas resbaló y se metió en su bolsa sin que se diera cuenta. Juan se fue de la tienda sin pagarla.

1. ¿Quería Juan robar la manzana? *Sí - No*
2. ¿Juan realmente robó la manzana? *Sí - No*
4. ¿Juan debería ser castigado? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*
5. ¿Juan es un niño malo? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*

Historia 6 (Daño Accidental con resultado)

Miguel estaba jugando con su pelota. Cuando se cansó de jugar, la lanzó al baúl donde siempre la guarda. Sin embargo, falló y le dio a un espejo, que se rompió.

1. ¿Quería Miguel romper el espejo? *Sí - No*
2. ¿Miguel realmente rompió el espejo? *Sí - No*
3. ¿Miguel Debería ser castigado? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*
4. ¿Miguel es un niño malo? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*

Historia 7 (Daño Deliberado sin resultado)

Tomás quería empujar a un niño, pero cuando se acercó a él, tropezó con una piedra y no pudo empujarle.

1. ¿Quería Tomás empujar al niño? *Sí - No*
2. ¿Tomás realmente empujó al niño? *Sí - No*
3. ¿Tomás debería ser castigado? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*
4. ¿Tomás es un niño malo? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*

Historia 8 (Daño Deliberado sin resultado)

Antonio ha encontrado una lata de pintura. Quiere derramarla en el suelo, pero cuando vuelca la lata la tapa está bien puesta y no mancha el suelo.

1. ¿Quería Antonio manchar el suelo? *Sí - No*
2. ¿Antonio realmente manchó el suelo? *Sí - No*
3. ¿Antonio debería ser castigado? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*
4. ¿Antonio es un niño malo? *Sí – No ; (Si dices que sí), ¿cuánto? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10*

Apéndice VIII

- Escala Básica de Empatía (BES) (Jolliffe y Farrington, 2006).

Lee las siguientes afirmaciones y selecciona la respuesta que más se aproxime a tus preferencias:

1.- Muy en Desacuerdo

2.- En Desacuerdo

3.- Indeciso

4.- De Acuerdo

5.- Muy de Acuerdo

1. Las emociones de mis amigos no me afectan mucho

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

2. Después de estar con un amigo que se siente triste, yo tiendo a sentirme triste también.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

3. Yo comprendo la alegría de un amigo/a cuando hace algo bien.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

4. Yo me asusto cuando miro los personajes en una buena película de terror.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

5. Yo siento que me enredo fácilmente en los sentimientos de los demás.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

6. Se me hace difícil saber cuando mis amigo/s se sienten asustados/as.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

7. Yo no me pongo triste cuando otras personas lloran.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

8. Los sentimientos de los demás no me molestan para nada.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

9. Cuando otra persona se siente triste, normalmente puedo comprender cómo se sienten.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

10. Normalmente me puedo dar cuenta cuando mis amigos/as tienen miedo.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

11. Muchas veces me pongo triste cuando miro cosas tristes en la televisión o en una película.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

12. Muchas veces comprendo cómo se sienten los demás sin que me digan nada.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

13. Ver a una persona enojada no afecta mis sentimientos.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

14. Normalmente me doy cuenta cuando las personas están de buen humor.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

15. Yo tiendo a asustarme cuando mis amigos están asustados.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

16. Normalmente me doy cuenta rápidamente si un/a amigo/a esta enojado/a.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

17. Muchas veces siento que me enredo en las emociones de mis amigos/as.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

18. La tristeza de mi amigo/a no me hace sentir nada.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

19. Normalmente no estoy consciente de los sentimientos de mi amigo/a.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

20. Se me hace difícil saber cuando mis amigos/as están contentos/as.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5