

CONDUTAS DISRUPTIVAS E AS VARIABLES SOCIOCIGNITIVAS: EMPATÍA, AUTOCONCEPTO E *LOCUS* DE CONTROL

Inma Victorino Domínguez. *Traballadora social*

RESUMO:

As condutas disruptivas preséntanse como predictivas do comportamento delituoso, de aí que a prevención requira a abordaxe deste de forma indefectible. Así pois, formulámonos un estudo no que pretendemos comprobar a incidencia das variables sociocognitivas no comportamento social e no rendemento do estudantado. Para iso, aplicamos tres cuestionarios a 159 alumnos e alumnas da ESO das provincias de Ourense e Pontevedra, autoconcepto AFA-4 de Musitu e Gutierrez (1997), a escala locus de control interno-externo de Rotter (1966) e o Reactividade Interpersoal de Davis (1980). Ademais as titoras e titores dos grupos enquisados cubriron un cuestionario elaborado polo grupo de investigación PS1-Psicoloxía Xurídica da Universidade de Vigo, que avalía as características sociodemográficas, a conduta social e o rendemento dos estudantes. Dos resultados pódese extraer que os e as menores que manteñen condutas disruptivas presentan un nivel de crecemento do autoconcepto familiar e social máis baixo que os que non manifestan este comportamento. Así mesmo, o *locus* de control está vinculado ás condutas disruptivas na aula, establecendo diferenzas significativas entre os grupos que realizan estas condutas e os que non. Non obstante, a empatía neste estudo non estableceu diferenzas significativas entre os grupos de estudantes polo seu comportamento social e o seu rendemento. En definitiva, as variables cognitivas como o autoconcepto e os procesos atribucionais poden ser claves na aparición dos comportamentos disruptivos e, polo tanto, na súa prevención.

PALABRAS CLAVE:

Condutas disruptivas, condutas antisociais, menores, autoconcepto, empatía, locus de control.

RESUMEN:

Las conductas disruptivas se presentan como predictores de la conducta delictiva, por lo tanto, requiere la prevención de este enfoque tan indestructible. Así nos planteamos un estudio en el que tenemos la intención de verificar el impacto de las variables socio-cognitivas en el comportamiento social y el rendimiento / as estudiantes. Para ello, se aplican tres cuestionarios a 159 estudiantes / ESO de las provincias de Ourense y Pontevedra, autoconcepto AFA-4 Musitu y Gutiérrez (1997), la escala de locus de control de Rotter interna-externa (1966) y Davis interpersonal reactividad (1980). Además de los / tutores / los dos grupos encuestados completaron un cuestionario preparado por el grupo de investigación PS1-psicología de la Universidad de Vigo, que evalúa las características socio-demográficas, el comportamiento social y el rendimiento de los estudiantes. Los resultados se pueden extraer que las conductas disruptivas de menor importancia / que mantienen los niveles actuales de crecimiento y auto concepto familiar sociales más bajos que los que no manifiestan este comportamiento. Por otra parte, el locus de control está vinculado a la conducta disruptiva en el aula, estableciendo diferencias significativas entre los grupos que realizan estos comportamientos y los que no lo hacen. Sin embargo, la empatía en este estudio no demostró diferencias significativas entre los grupos de estudiantes por su comportamiento social y su desempeño. En última instancia, las variables cognitivas, tales como los procesos de atribución concepto de sí mismo y puede ser importante en la aparición de conductas disruptivas, y por lo tanto, su prevención.

PALABRAS CLAVE:

Conductas disruptivas, conductas antisociales, menores, autoconcepto, empatía, locus de control.

ABSTRACT:

Disruptive behaviors are presented as predictors of criminal behavior, which is why prevention requires an unfailing approach. So, we propose a study with which we want to test the impact of socio-cognitive variables in social behaviour and the capacity of students. For that, we did three questionnaires to 159 students in ESO from Ourense and Pontevedra provinces; self-concept AFA-4 of Musitu and Gutierrez (1997); internal-external control locus scale of Rotter (1966) and Interpersonal Reactivity of Davis (1980). In addition the tutors of the students completed a questionnaire developed by the research group PS1- Legal Psychology of the University of Vigo, which test sociodemographic characteristics, social behaviour and capacity of students.

From the results we could extract that children who have a disruptive behaviour also show a lower level of family and social self-concept group than the ones who don't have this behaviour. As well as, the locus of control is linked to disruptive behaviour in the classroom, establishing significant differences between the groups with those behaviors and those without it. However, empathy in this study does not establish significant differences between groups of students in their social behaviour and capacity.

In short, cognitive variables as self-concept, locus of control and empathy may be key in the development of disruptive behaviour and therefore its prevention.

KEY WORDS:

Disruptive behaviors, antisocial behaviors, childrens, selfconcept, empathy, locus of control.

INTRODUCCIÓN:

Os comportamentos antisociais constitúen un indicador significativo na evolución da carreira delituosa do menor (Arce, Fariña, Seijo, Novo e Vázquez, 2003). Así o confirma a recente tese de Álvarez (2015), quen evidencia que as condutas disruptivas son as máis frecuentes entre o alumnado do ensino básico, concretamente o 30,6 % do estudiantado da ESO de Galicia reconece que nalgúns ocasións estes fálanlle de xeito pouco axeitado ao profesorado, o 23,4 % faltoulle ao respecto nalgúna ocasión ao profesorado na aula, o 29,2 % refiren que nalgúna ocasión o seu comportamento dificultou as explicacións do docente durante a clase e o 24,3 % fíxoos en moitas ocasións. Non obstante, o 40,7 % reconece que nunca insultou os seus docentes, en contra está o 6,2 % que moitas veces o fixo. Ademais o 33,7 % refire que poucas veces o realizou. Así mesmo, un 25,4 % sostén que sempre molesta o resto dos seus compañeiros impedíndolles traballar e tamén deixando de facelo eles. Á súa vez, recoñecen que recorren a falar co propósito de dificultar a labor do profesorado; neste caso, o 21,6 % reconece facelo sempre e o 25 % en moitas ocasións. Por outra banda o autor confirma que a violencia entre o alumnado constitúe unha das variables predictoras da disrupción na aula. Este estudo revela que as condutas disruptivas nas aulas maniféstanse de xeito persistente e teñen unha incidencia significativa nas aulas da Comunidade Autónoma de Galicia. Baixo esta consideración estimamos que resulta imprescindible estudar a disrupción na aula para poder delimitar plans de prevención da delincuencia eficaces.

Na busca da explicación e comprensión dos comportamentos antisociais xurdiron diversos modelos explicativos, e resultaron especialmente operativos os que fixaron a súa atención en perfilar os factores de risco e de protección, ademais da competencia e da vulnerabilidade social (Arce e

Fariña, 2007). Os modelos sociais que estableceron ao amparo desta perspectiva foron varios. Destaca o de D'Zurilla (1986), quen entende a competencia social como un amplo rango de habilidades e estratexias de afrontamento. De xeito adicional, Peterson e Leigh (1990) aluden á conxunción dos procesos atribucionais, ás habilidades interpersoais e a empatía. Estas propostas inclúen un amplo rango de variables cognitivas e comportamentais ademais da competencia social. Nesta dirección, Arce e Fariña (2008) precisan que a intervención non só debe focalizarse na persoa en risco senón que tamén debe ter presente outras áreas que inflúen no comportamento como son a familiar, a académica, a laboral e a sociocomunitaria.

Partindo do mentado, formulámonos un estudo no que se comproba se as variables sociocognitivas establecen diferenzas no comportamento do estudiantado da ESO, máis concretamente entre os que manifestan condutas disruptivas e os que non. O logro deste obxectivo concrétese en dúas partes. A primeira, que se ocupa de xustificar o obxecto de estudo á par que trata de describir o estado da arte nesta cuestión e a segunda, que describe de forma profusa o estudo empírico realizado no presente traballo.

A conduta antisocial é considerada como o comportamento que non se axusta a normativa social ou moral. Este é un concepto moi extenso que abarca desde os rasgos de personalidade psicopáticos ata os criterios de trastorno da personalidade antisocial do DSM IV. Isto quere dicir, que podemos entender a conduta antisocial como o comportamento que infrinxe as normas e intereses sociais, ademais de ser unha acción prexudicial para os demais.

Os estudos afirman que existen factores de risco que aumentan a probabilidade de emitir este tipo de comportamentos, neste caso o risco acumulado incrementa a posibilidade de aparición. Os principios claves para poder analizar este comportamento son segundo os investigadores as malas relacións interpersoais, as dificultades cognitivas dos menores e o contexto no que se moven tanto dentro da familia coma na sociedade na que viven. De aí que para poder erradicar este tipo de comportamentos sexa preciso intervir desde os distintos axentes sociais, desde a propia familia e desde a escola.

Na actualidade, unha das propostas máis importantes na intervención psicolóxica con adolescentes en conflito é a efectuada por Andrews e Bonta (2006), baseada no modelo de risco-necesidades-responsividade. Este mantense en liña co que establece a actual Lei de responsabilidade penal de menores 5/2000, que esixe o uso de métodos axeitados para valorar os riscos e os recursos de cada un e cada unha dos e das menores, así como os programas de intervención de maior eficacia.

Os primeiros pasos da carreira delituosa iníciáanse en idades temperás, así a adolescencia considérase un período clave para a implantación de programas preventivos e reeducativos do comportamento antisocial e delituoso.

Na xustificación e estudo do estado do comportamento antisocial e disruptivo fixamos a nosa atención, en primeiro lugar, na incidencia que teñen os comportamentos antisociais nos menores en España; en segundo lugar, realízase unha delimitación conceptual dos termos comportamentos antisociais e disruptivos, para lles dar paso ás principais teorías explicativas e aos factores de risco. Péchase este apartado coas medidas de prevención que poden adoptarse e subliñamos a achega que pode facer nestas a xustiza terapéutica.

Datos relativos á poboación menor de idade en España.

A aprobación da Convención dos dereitos do neno e da nena no ano 1989 marcou un fito na protección dos menores, que se viu evidenciado no traballo e defensa dos dereitos da infancia e adolescencia que foron facendo ao longo dos anos os distintos países que se adheriron a esta convención. De forma explícita recóllense os dereitos económicos, sociais, culturais, civís e políticos nos seus 54 artigos. O seu traballo plásmase en distintas normativas (i.e., Lei orgánica 1/1996, do 15 de xaneiro, de protección xurídica do menor) e diversas campañas de sensibilización social prol da defensa dos nenos e das nenas (i.e., a iniciativa de protección á infancia desenvolvida por UNICEF que pode consultarse no Observatorio da Infancia, 2015). Esta abordaxe é imprescindible se tomamos en consideración que, segundo o Instituto Nacional de Estatística, España conta con 8.348.433 menores, o que representa o 17,83 % de toda a poboación española. No momento presente, adquire especial relevancia este colectivo, xa que o INE informa que un 33,4 % dos nenos menores de idade e un 30,4 % das nenas menores de idade están en risco de exclusión social.

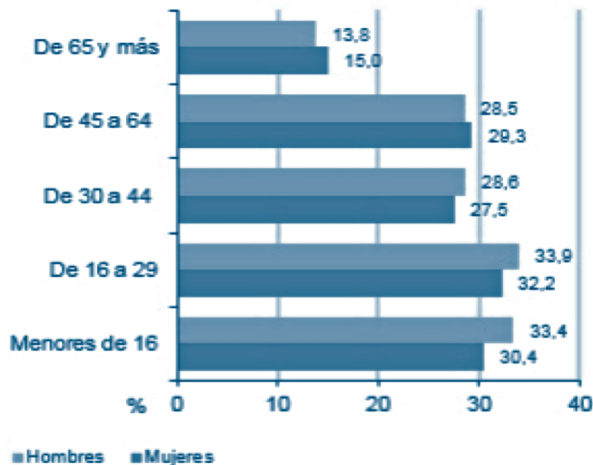


Figura 1: Taxa de risco de pobreza e exclusión social do ano 2013 (INE, 2015).

De forma adicional, o INE refire que, en España, no ano 2013 foron condenados 11.212 menores por cometer un acto delituoso. Por xénero, obsérvase que estas condutas son máis frecuentes entre os nenos que entre as nenas, xa que hai 8906 nenos condenados fronte a 2310 nenas. En canto á idade dos condenados, advírtese que son condenados máis frecuentemente os nenos de 17 anos, pero menos os que teñen 14, non obstante nas nenas a idade máis frecuente é aos 16 anos (véxase táboa 1).

Táboa 1. Menores condenados segundo sexo, idade e nacionalidade.

	Europa	España	Resto Unión Europea	Resto Europa	América	África	Asia	Oceanía
Home								
14 anos	1545	1430	109	6	146	154	7	1
15 anos	2127	1974	135	18	230	263	6	1
16 anos	2725	2537	171	17	338	387	12	0
17 anos	3164	2961	184	19	401	473	8	0
Muller								
14 anos	497	456	37	4	41	12	0	0
15 anos	628	590	31	7	52	14	2	0
16 años	681	642	32	7	55	20	1	0
17 anos	678	662	46	10	46	27	2	0

Fonte: INE, 2015.

MATERIAL E MÉTODOS

Neste estudo participaron 159 estudantes de ensino secundario obrigatorio (ESO), dos cales 74 son nenos e 83 nenas. A idade mínima sitúase nos

12 anos e a máxima nos 16, polo tanto a idade media dos/as participantes no estudo é de 13,75 (DT=1,091).

Táboa 2: Idade dos participantes no estudo

		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Homes	74	46,5	47,1	47,1
	Mulleres	83	52,2	52,9	100,0
	Total	157	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		159	100,0		

Elaboración propia, 2015

Táboa 3: Sexo dos participantes no estudo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
IDADE	159	12	16	13,75	1,091
N válido (segundo lista)	159				

Elaboración propia, 2015

Previamente á recollida de datos, redáctase un informe no cal se especifican os obxectivos, o procedemento e as demandas do estudo, ademais do compromiso de confidencialidade e anonimato no tratamento dos datos por parte dos investigadores. Este documento é usado como carta de presentación e estímulo para motivar os centros educativos na súa participación. Neste caso, o compromiso formal de colaboración dos centros materializase despois da aprobación da proposta no Consello Escolar. Tras recibir a confirmación, o investigador inicia o proceso de recollida de datos a través da aplicación dunha batería de cuestionarios, previamente seleccionada polo grupo de investigación PS1-Psicología Xurídica, ao estudiantado da ESO. Aos estudantes pásaselles, de forma colectiva, o cuestionario de autoconceito AFA, de Musitu e Gutierrez (1997), a escala *locus* de control interno-externo de Rotter (1966) e o Reactividad Interpersonal de Davis (1980), para medir o nivel de empatía. Mentres que aos titores e ás titoras se lles aplica un cuestionario elaborado polo grupo de investigación PS1-Psicología Xurídica da Universidade de Vigo, que informa, tras obter o consentimento informado dos proxenitores, do rendemento académico, do comportamento social e das características sociodemográficas dos participantes no estudo.

Co propósito de cumprir o código deontolóxico adherido a este estudo, así como ao establecido na Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal non se concreta o nome dos institutos de ensinanza secundaria que participaron no estudo.

INSTRUMENTOS DE AVALIACIÓN

Para realizar este estudo utilizáronse tres fontes de información:

1. Os e as estudantes

Sobre esta poboación aplícase o Locus de Control de Rotter (1966), co obxecto de comprobar o tipo de atribución causal que usa o individuo para relacionar o seu propio comportamento coas súas consecuencias. Esta proba está estruturada arredor de 29 ítems, contestando en cada un deles dous enunciados contrapostos na dimensión, un de tipo interno e outro de tipo externo. Das 29 cuestións, 23 diríxense a medida do locus de control e 6 delas son distractoras. As preguntas foron relacionadas de forma que a súa correlación coa puntuación total fose moderada e fose baixa coa escala de Deseabilidade Social de Marlowe-Crowne (Crowne e Marlowe, 1960). A súa medida diríxese a medir o locus de control externo, de modo que a baremación final destes permitirá clasificar o menor no polo interno ou externo. Deste xeito, cando se obtén unha puntuación baixa, o e a menor posúe un *locus* de control interno, o que significa que tende a explicar o que lle sucede en base as súas accións e polo contrario, cando a puntuación é alta, o e a menor ten un locus de control externo, isto é, que se responsabiliza ao azar ou culpando a factores externos do que ocorre.

En segundo lugar pásase o AFAA de Musitu e Gutierrez (1997), para coñecer as diversas representacións e valoracións que ten o e a menor acerca de si mesmo. Este cuestionario é unha escala verbal que toma como referente o modelo formulado por Shavelson e outros (1976). Este modelo define o autoconceito en base a catro compoñentes: o emocional, o social, o familiar e o académico. Neste caso, concíbese o autoconceito como un construto multifacético que está estruturado de forma xerárquica e con certa estabilidade. Unha das súas funcións é a avaliación, posto que permite unha descrición e valoración do individuo nunha situación particular. Ademais, este autor afirma que presenta certo carácter experimental, xa que a medida que o neno ou nena crecen, as distintas partes deste chegarán a ser máis importantes para él, ao mesmo tempo, as diferentes partes do mundo asumirán unha significación variable.

O cuestionario está composto por 36 ítems, que miden as catro dimensións do autoconceito: familiar, social, académico e emocional. O factor principal é o académico, que explica o 40 % da varianza total, seguido polo social, o emocional e o familiar. A fiabilidade e validez desta proba son altas.

Por último usouse o Interpersonal Reactivity Index (Mestre, Frías e Samper, 2004). Trátase dunha escala formada por 28 ítems distribuídos en catro subescalas, que miden catro dimensións do concepto global de empatía, a saber: toma de perspectiva (PT), fantasía (FS), preocupación empática (EC) e malestar persoal (PD), con sete ítems cada unha delas. A característica máis destacada deste cuestionario é que permite medir tanto

o aspecto cognitivo como a reacción emocional do e da menor ao adoptar unha actitude empática. As subescalas PT e FS evalúan os procesos máis cognitivos, a puntuación en Toma de perspectiva (PT), indica os intentos espontáneos do neno ou nena por adoptar a perspectiva do outro ante situacións reais da vida cotiá, é dicir, a habilidade para comprender o punto de vista da outra persoa. A subescala de Fantasía (FS), avalía a tendencia a identificarse con personaxes do cine e da literatura, é dicir, a capacidade imaxinativa do neno ou nena para poñerse en situacións ficticias. As subescalas de Preocupación empática (EC) e Distrés ou malestar persoal (PD), miden as reaccións emocionais das persoas ante as experiencias negativas dos demais. Na primeira, EC mídense os sentimentos de compaixón, preocupación e cariño ante o malestar doutros, na segunda, PD avalíanse os sentimentos de ansiedade e malestar que o neno ou nena manifesta ao observar as experiencias negativas dos demais (ver enquisa en anexos). No presente traballo tómase a medida da empatía global.

2. Os/as profesores/as e titores/as.

O instrumento de avaliación pasado aos titores dos alumnados participante na mostra está composto por unha batería de preguntas que poden dividirse en preguntas relacionadas con condutas disruptivas e antisociais dentro do centro ademais de amonestacións, absentismo inxustificado e suspensos nalgún dos cursos. Por outro lado, atopamos preguntas de tipo familiar (i.e. profesión do pai ou da nai, número de irmáns, núcleo de convivencia, falecemento ou non dos pais, descoñecemento ou non dalgún dos proxenitores entre outros).

DISCUSIÓN

Da análise de resultados podemos extraer, en liñas xerais, as seguintes conclusións:

Sobre a prevalencia dos comportamentos disruptivos en función do xénero. Este estudo apoia o indicado pola literatura, xa que se observa que estas condutas se evidencian en maior medida nos nenos que nas nenas. Igualmente, o informe do INE mostraba que este patrón comportamental de inadaptación é máis habitual nos varóns.

Sobre o autoconcepto. Os datos indican, en liñas xerais, que os e as menores que manteñen condutas disruptivas presentan un nivel de crecemento do autoconcepto familiar e social máis baixo que os que non manifestan este comportamento. En concreto, os e as menores que presentan condutas disruptivas na aula e no centro posúen un autoconcepto familiar máis baixo que os nenos que non. Os absentistas e expulsados posúen así mesmo un autoconcepto social significativamente máis baixo que os que non tiveron estes comportamentos. Á súa vez, os e as que foron amoestados presentan un autoconcepto familiar menor que os que non o foron. Ademais o estudantado que suspenderon teñen un autoconcepto familiar e social máis

baixo. Por tanto confirmábase as hipóteses iniciais, salvo que o autoconcepto non establece, neste caso particular, diferenzas entre o alumnado que foron violentos na aula ou no centro e os que non o foron. Así pois, estes achados apoian as teses de Vázquez, Mohamed e Vilariño (2008), quen sostén que os menores cun nivel máis baixo de autoconcepto son os que se encontran máis desprotexidos ante unha situación de risco e, polo tanto, teñen máis probabilidade de incorrer en condutas disruptivas. Ao igual que o postulado de Arce, Seijo, Fariña e Mohamed-Mohand (2010), que establece que o menor desenvolvemento do autoconcepto social dos menores en risco presupón unha menor interacción social e percepción da competencia social, o que trae aparelado un peor axuste psicosocial, menos comportamentos prosociais e máis condutas disruptivas e menor participación dos valores universais.

Sobre o locus de control. Estes datos indican que o *locus* de control está vinculado ás condutas disruptivas na aula, establecendo diferenzas significativas entre os grupos que realizan estas condutas e os que non. Pero non está asociado aos comportamentos violentos na aula ou no centro, no absentismo escolar, na amoestación, na expulsión ou no rendemento académico destes estudantes. Deste xeito confirmábase o subliñado por Marlowe-Crowne (1960), que advirte que os estudantes que manteñen comportamentos disruptivos na aula tenden a atribuír estes feitos a causa alleas. Neste sentido, Peterson e Leigh (1990) refiren que a atribución da responsabilidade externa é unha característica dos menores infractores. Por tanto, este resultado apoia, en xeral, a relación entre risco social e atribución causal.

Sobre a empatía. Os datos obtidos refutan a hipótese inicial, en tanto que a empatía neste estudo non estableceu diferenzas significativas entre os grupos de estudantes polo seu comportamento social e o seu rendemento. Non obstante, outros estudos atoparon que un baixo nivel de empatía é un factor dinámico determinante para a aparición de condutas disruptivas (Davis e Whalen, 2001; Redondo, 2008; Spinrad e Eisenberg, 2009). Esta premisa tamén se corrobora no recente estudo feito por Deschamps, Schutter, Kenemans e Matthys (2015), quen postula que unha baixa empatía pode influír na aparición de condutas disruptivas. Estas formulacións móstranse concordantes co enunciado por Bandura (1996), que indica que as respostas dun individuo ante as reaccións emocionais dos demais están mediatizadas pola empatía, é dicir, por un compoñente afectivo que interactúa tanto cos reguladores cognitivos como coas variables situacionais e sociais. Neste caso, Davis (1980), considera a empatía como unha calidade que implica sentimentos de preocupación ante as necesidades doutras persoas, ademais da capacidade para comprender o punto de vista doutros.

CONCLUSIÓNS

Antes de extraer conclusións é preciso facer algunhas matizacións con relación a xeneralización dos achados atopados. En primeiro lugar, cabe

subliñar que os datos proveñen dun contexto social moi específico, na ESO da provincia de Ourense e Pontevedra. Segundo os resultados de cada variable non se poden considerar totalmente puros, xa que o deseño empregado non posibilita un illamento total dos efectos. As peculiaridades, a pesar de ser probas estandarizadas, poden mediar na xeneralización dos resultados a outros instrumentos, xa que non miden realmente os mesmos constructos.

De todo o mencionado con anterioridade obsérvase que as variables cognitivas como autoconceito e os procesos atribucionais poden ser claves na aparición dos comportamentos disruptivos e polo tanto na súa prevención. Baixo esta consideración, e seguindo a Fariña, Arce, Novo, Seijo e Vázquez-Figueiredo (2005), os centros educativos deberían incluír entre os contidos que se van traballar no currículo dos estudantes estas variables, en tanto que este estudo pon de manifesto que se evidencia menos competencia na percepción persoal dos estudantes que teñen comportamentos antisociais e disruptivos na aula.

Sobre o *locus* de control nos comportamentos antisociais non se observan grandes diferenzas entre o grupo de alumnos con condutas disruptivas e violentas e o grupo que non mantén estas condutas, salvo nos que manteñen condutas disruptivas na aula que presentan atribucións causais dos seus actos a factores externos.

Sobre a empatía nos comportamentos sociais, concluímos que no presente estudo, a empatía non presenta diferenzas entre os e as menores con condutas disruptivas e as que non as teñen.

En canto á incidencia das variables cognitivas no rendemento académico, podemos observar, que o autoconceito social inflúe nos menores e no seu rendemento, xa que os menores que repetiron varias veces mostran un autoconceito social máis baixo.

Como conclusión final, dicir que é importante estudar as variables cognitivas que inflúen na aparición de condutas disruptivas e antisociais para poder intervir sobre elas. Este traballo de prevención debería ser multidisciplinar (profesores, psicólogos, traballadores sociais, pedagogos etc.) e tamén debería incluír a familia, xa que é unha peza clave para os e as menores.

Sería interesante incluír en futuros estudos de investigación outras po-boacións, en concreto os que abandonaron os centros educativos sen rematar os estudos, xa que o abandono escolar e o fracaso relaciónanse cunha menor competencia social e maiores taxas de comportamentos antisociais e delituosos. Ademais axudaría a esclarecer o papel que desempeñan as variables sociocognitivas no desenvolvemento da carreira delituosa a incidencia e o impacto que teñen no comportamento de menores infractores co propósito de comprobar se tamén existe unha involución da competencia a medida que o menor ascende no nivel de desviación social.

Tamén sería esclarecedor aplicar un programa preventivo e comparar os grupos que manteñan comportamentos disruptivos tras o tratamento e os disruptivos pero sen tratar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aluja, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta anti-social*. Barcelona: PPU.
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predelictivas en adolescentes gallegos*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de análisis e intervención psicossocioeducativa de la Univesidad de Vigo.
- Arce, R. e Fariña, F. (2007). *Teorías de riesgo de la delincuencia. Una propuesta integradora*. En F. J. Rodríguez e C. Becedóniz (Coords.), *El menor infractor posicionamientos y realidades* (pp. 37-46). Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Arce, R. e Fariña, F. (2008). *Diseño e implementación de un programa re-educativo para maltratadores de género*. En J. A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Psicología y educación: un lugar de encuentro* (pp. 2403-2422). Oviedo: Ediuono, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez M. J. (2003). *Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadap-tado en menores: implicaciones para la prevención*. En CIDE, Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004 (pp. 19-59). Madrid: Ministerio de Educación e Ciencia.
- Arce, R.; Fariña, F. e Vázquez, M.^a J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. e Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 2(27), 127-142.
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predelictivas en adolescentes galegos*. Tese de doutoramento. Universidade de Vigo.
- Andrews, D.A. e Bonta, J. (2006). *The psichology of criminal conduct*. Cinnцинati, OH: Anderson Publishing Co.
- Bandura, A. (1973). *Agresion: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Braza, P. Carreras, M.^a R. e Muñoz, J. M. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria.

Anales de Psicología, 1(20), 17-21. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/08-20_1.pdf

- Caballero Mariscal, M. A. (2014): Menores infractores y medidas judiciales. *Educación y Futuro Digital*, 10, 45-64. Recuperado de <file:///C:/Users/Inma/Downloads/DialnetMenoresInfractoresYMedidasJudiciales-4998797.pdf>
- Del Barrio, M.V. (2004a). *El joven violento*. En J. Sanmartin (coord.). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Del Barrio, M.V. (2004b). *Socialización inadecuada*. VIII Reunión Intenacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Deschamps, PKH. Schutter, DJLG. Kenemans, JL e Matthys, W (2015). *Empathy and prosocial behavior in response to sadness and distress in 6 to 7 year olds diagnosed with disruptive behavior disorder and attention deficit hyperactivity disorder*. Utrecht, The Netherlands.
- Díaz Aguado, M.J.; Martínez, M. R. e Martín, J. (2013). *El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización*. *Revista de Educación*, 362, Recuperado de 348-379.<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36213.pdf?documentId=0901e72b816fbabb>
- D’Zurilla, T.J. (1989). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical interventions*. Nueva York: Springer Verlag.
- Eysenck, S.B. (1981). Impulsiveness and antisocial behavior in children. *Current Psychological Research*, 1, 31-37.
- Farrington, D.P. (1992). *Explaining the beginning, progress and ending of antisocial behavior from birth to adulthood*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Fariña, F. e Arce, R. (2003). *Avances entorno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais: Madrid.
- Fariña, F., Arce, R., Novo, M., Seijo, D., e Vázquez-Figueiredo, M.^a J. (2005). *Estudio de la incidencia de la variables psicosociales y cognitivas en el comportamiento antisocial dentro del contexto escolar* (Tercer Premio de Investigación educativa 2003). En Centro de Investigación e Documentación Educativa (CIDE), Premios Nacionais de Investigación Educativa 2003. Madrid: Ministerio de Educación e Ciencia.
- Fariña, F.; Vázquez, M.^a J.; Mohamed, L. e Novo, M. (2007). *Conducta antisocial y psicopatología: estudio de la evolución natural y del riesgo de desviación en una muestra de menores*. Recuperado de http://www.ceja-mericas.org/index.php/biblioteca/biblioteca-virtual/doc_view/5798-

conducta-antisocial-y-psicopatolog%C3%ADa-estudio-de-la-evoluci%C3%B3n-natural-y-del-riesgo-de-desviaci%C3%B3n-en.html

- Fernández Berrocal, P. e Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6),132-146. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. e Márquez, M. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Servizo de Publicacións da Universidade de Murcia. Murcia. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/12-24_2.pdf
- Fernández- Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva. Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Ríos, L. e Rodríguez, F.J. (2007). *¿Individuos patológicos o sociedad enferma? Ambigüedades en la prevención de la violencia*. Asturias: Consejería de Xusticia, Seguridade Pública e Relacións Exteriores
- Garrido, E. (2005). *La delincuencia juvenil. Manual de psicología jurídica e investigación criminal*. Madrid: Pirámide.
- Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia Juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Ed. Alhambra.
- Gavidia Payme, S. Denny, B. Davis, K. Francis, A. e Jackson, M. (2015). *Children's self concept: parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia*. *Social Psychology of Education*. 18 (6), 236-302.
- Gibbs, J.C. (2003). *Moral development and Reality: beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Graña Gomez, J.L. e Rodríguez Biezma, M.J. (2010). *Programa Central de Tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Madrid: Agencia de la comunidad de madrid para la reeducación y reinserción del menor inductor. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/f07022012130358.pdf>
- Herrero, C. (2005). *Delincuencia de menores, tratamiento criminológico y jurídico*. Madrid: Dykinson.
- Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives. From toddlerhood through to the transition to school*. Hove, UK: Psychology Press. Instituto Nacional de Estadística, 2015. www.ine.es
- Johnson, V.A. Kemp A.H. Heard, R. Lennings, C.J. e Hickie, I.B. (2015). *Childhood versus adolescent onset antisocial youth with conduct disorder: psychiatric illness, neuropsychological and psychosocial function*. *Plos One*. 10 (3), 12-71.

- Kaplan, H.B. e Tolle, G.C. (2006), *The cycle of deviant behavior. Investigating intergenerational parallelism*. New York: Springer.
- Kazdin, A.E. e Buena-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Knafo, A. e Plomin, R. (2006). *Prosocial behavior from to middle childhood: genetic and environment influences on stability and change*. *Developmental Psychology*, 42, 771-786.
- Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. Philadelphia, PA: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Jimenez, C. e Bernia, J. (1981). Maestro y alumnos de EGB ante las conductas problemáticas infantiles. Evaluación de su gravedad, estructura factorial, aspectos evolutivos y socializadores. *Psicológica*, 39, 793-811.
- Justicia, F. Benítez, J.L. Pichardo, M.C.Fernández, E. García, T. e Fernández, M. (2006). *Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial*. Granada: Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Granada.
- Lizotte, A.J. Phillips, M.D. Krohn, M. D. Thornberry, TP. Bushway, S. D. e Schmidt, N. M., (2015). *Like parent child? The role of delayed childrearing in breaking the link between parent's offending and their children's antisocial behavior*. *Justice Quarterly*. 32 (7),14-68.
- Lockwood, P.L., Seara-Cardoso, A. e Viding, E. (2014). *Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior*. *PLoS One*, 9(5), Recuperado de 96555. doi:10.1371/journal.pone.0096555
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 2 (2), 14-54.
- López del Pino, C. Sánchez Burón, A.; Pérez-Nieto M.A. e Fernández Martí, M. P. (2008). *Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente*. Madrid: Departamento de Psicología Universidad Camilo José Cela. Recuperado de /Downloads/DialnetImpulsividadAutoestimaYControlCognitivoEnLaAgresiv-2696663.pdf
- López, J.R. e López, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- López la Torre, M.J.; Garrido Genovés, V.; Rodríguez Díaz, F. e Paíno Quesada, S. G. (2002): *Jóvenes y competencia social: un programa de intervención*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3486.pdf>

- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*, 10(2), 35-64.
- Mayer, J.D. e Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mesquita Baptista, N.J. (2008). *Teorías da personalidade*. Portugal: Psicox. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0197.pdf>
- Mestre, V., Frías, M.^a D., e Samper, P. (2004). *La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index*. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Muñoz Sánchez, J.M. Carreras de Alba, M. e Braza Lloret, P. (2004): *Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/08-20_1.pdf
- Novo, M.; Seijo, D.; Vilariño, M. e Vázquez, M.J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, (VOL 4), 2, pp. 1-15.
- Otero López, J.M. (1997). *Droga y Delincuencia: un acercamiento a la realidad*. Madrid: Pirámide
- Peiró, J.M. e Carpintero, H. (1978). *Conductas escolares problemáticas. Un estudio sobre la evaluación de su gravedad realizado por los profesores de EGB. Análisis y modificación de conducta*. 4, 33-52.
- Peña Fernández, M.^a E. e Graña Gómez, J.L. (2006). *Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual*. Madrid: Departamento de Psicología Clínica. Recuperado de <http://151.236.42.157/pdf/2006/2006art1.pdf>
- Pérez, J. (1987): *Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial*. Barcelona: PPU.
- Peterson, G.W. e Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. En T. P. Gullotta, C.R. Adams y R. Montemayor (Eds.), *Developing social competence in adolescence. Advances in adolescent development* (Vol. 3) (pp. 97-139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paulo Sérgio Pinheiro (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)

- Recklitis, C.J. e Noam, G. G. (2004). *Agressive behavior in the adolescent psychiatric patient: a clinical-development perspective*. Consultado a base de datos do CSIC.
- Redondo Illescas, S. e Andrés Pueyo, A. (2009). *La psicología de la delincuencia*. Barcelona:Recalis. http://www.sename.cl/senales/Senales_05_2011.pdf#page=7
- Redondo, S. (2008). *Manual para el tratamiento psicológico de los delinquentes*. Madrid: Pirámide.
- Romero, E., Sobral, J. e Luengo, M. A. (1999). *Personalidad y delincuencia. Entre la biología y la sociedad*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Rutter, M., Giller, H. e Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial en los jóvenes*. Madrid: Cambridge.
- Torrego, J.C. e Moreno, J.M. (1999). *Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos*. Proyecto Atlántida. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/02__Modelo.pdf
- Urben, S. Suter, M. Pihet, S. Straccia, C. e Stephan, P. (2015): *Constructive Thinking Skills and Impulsivity Dimensions in Conduct and Substance Use Disorders: differences and relationships in an adolescents sample*. *Psychiatric Quarterly*. 86 (1), 52-94.
- Vázquez, M.J. (2003). *Efectos de la competencia social en la carrera delictiva : los comportamientos antisociales y delictivos*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo: Tese de doutoramento.
- Vázquez, M.J., Fariña, Arce, R. e Novo, M. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Vilariño, M. Amado, B.G. e Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Xurídica*, 23, 39-45.
- Watt, J.M. e Krull, R. (1977): *An examination of three models of television viewing and aggression*. *Human Communication Research*, 3(2), 99-112
- Wexler, D. Fariña, F. Morales, L.A. e Colín, S. P. (2014). *Justicia Terapéutica: experiencias y aplicaciones*. *Concurso iberoamericano de Justicia Terapéutica*. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.

