



● Alonso-Alberca, Vergara, Gutiérrez-Castro y Vozmediano

Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial ¹

Emotional knowledge and disruptive behaviour: preliminary evidence for the early prevention of antisocial behaviour

Natalia Alonso-Alberca², Ana I. Vergara, June Gutiérrez-Castro & Laura Vozmediano

Universidad del País Vasco – University of the Basque Country UPV/EHU

Resumen

La detección temprana de conductas consideradas de riesgo para la comisión de delitos futuros puede favorecer la prevención de los mismos, poniendo la atención tanto en los factores de riesgo como en los factores protectores del desarrollo de la conducta antisocial. La competencia emocional, que incluye la efectiva puesta en marcha de las habilidades para percibir, comprender y regular las emociones está vinculada al ajuste psicosocial en la infancia, así como predice el ajuste futuro. El presente estudio, desarrollado con 111 alumnos/as de Educación Primaria entre 7 y 11 años, avala la relación entre la conducta disruptiva en el ámbito escolar y el conocimiento de las emociones, es decir, los niños/as con inferior habilidad para reconocer emociones y ponerles nombre fueron quienes presentaban más problemas de conducta. La detección y la intervención tempranas de las habilidades emocionales pueden por tanto contribuir a la prevención de la conducta antisocial.

Palabras clave: prevención temprana, habilidades emocionales, problemas de conducta, conducta antisocial.

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, a través del proyecto del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad PSI2014-53294-R “Avances para la prevención temprana de la conducta antisocial: estudio longitudinal de factores predictores y moderadores de la conducta disruptiva en la infancia”.

² Correo electrónico de contacto: natalia.alonso@ehu.es



Abstract

The early detection of behaviors considered risky for the commission of future crimes can favor the prevention of them, paying attention to both the risk factors and those protective factors from the development of antisocial behavior. Emotional competence, which includes the effective implementation of the skills to perceive, understand and regulate emotions, is linked to psychosocial adjustment in childhood, and also predicts future adjustment. The current work, developed with a sample of 111 students of Primary Education between 7 and 11 years, endorses the relation between disruptive behavior in the school setting and emotion knowledge, that is, children with lower ability to recognize emotions and to name them were those who presented higher behavioral problems. The early detection and intervention of emotional skills show potential for helping in the prevention of antisocial behavior.

Keywords: early prevention, emotional skills, behavioral problems, antisocial behavior.

La conducta disruptiva en la infancia

En el ámbito de la criminología es creciente el interés por la prevención temprana como estrategia para reducir la delincuencia juvenil. Este interés surge como respuesta al incremento de las políticas punitivas para el control del crimen y a la necesidad de encontrar alternativas más eficaces, menos costosas y más humanas (Tonry, 2004), habiéndose demostrado que los programas de prevención temprana son beneficiosos y deberían ser prioritarios (McCord y cols. 2001; Shonkoff y Phillips 2000; U.S. Department of Health and Human Services, 2001) frente a otro tipo de medidas para la reducción de las conductas delictivas. Farrington y Welsh (2006) entienden la prevención temprana como aquella que se lleva a cabo en los primeros años de la vida, desde el nacimiento hasta la adolescencia. Estas intervenciones deben anticiparse al inicio de las conductas anti-sociales o infractoras, y deben contemplar variables vinculadas a aspectos evolutivos y sociales. En este sentido, los programas de entrenamiento en habilidades y

enriquecimiento intelectual en la infancia han demostrado ser efectivos para prevenir una posterior implicación en conductas delictivas, así como inciden en otras variables de adaptación a lo largo del desarrollo vital tales como educación, empleo, consumo de sustancias y estabilidad familiar (Farrington y Welsh, 2006).

Este tipo de prevención dirigida a la infancia requiere identificar los factores psicosociales susceptibles de generar conductas antisociales. A este respecto, el *Estudio de Cambridge en el Desarrollo de la Delincuencia*, un estudio prospectivo y longitudinal con 411 varones, iniciado cuando contaban 8 años de edad, identificó diversas variables vinculadas a la aparición de delincuencia juvenil, entre ellas: privación socio-económica, comportamiento antisocial de padres y/o hermanos, escasa vigilancia paterna, comportamiento severo y errático en la crianza, hogares rotos y separaciones tempranas causadas por la falta de armonía familiar, baja inteligencia y fracaso escolar, elevada impulsividad y amigos delincuentes (Farrington y West, 1990). Además de estas variables, en la revisión de Capdevila, Ferrer y Luque (2005) se identificaron otros aspectos como el género, la edad, variables familiares y variables del entorno social. En dicha revisión, se apuntaba al vínculo entre las conductas antisociales o delictivas y las pautas educativas inadecuadas por parte de los progenitores, mientras que las pautas educativas adecuadas poseen una función protectora y facilitan la adaptación social (Capdevila, Ferrer, y Luque, 2005).

La detección y prevención temprana de la conducta delictiva y antisocial parece revelarse como una estrategia fundamental para lograr estos objetivos. En este sentido, la escuela es un ámbito privilegiado para la detección de factores de riesgo y para fomentar factores protectores ante la conducta disruptiva y antisocial, dado que en este contexto encontramos a todos los menores, no sólo a aquellos que presenten una vulnerabilidad psicosocial acusada. El trabajo en y desde la escuela es un pilar fundamental para la prevención temprana de la conducta antisocial, así como es un contexto idóneo para



profundizar en el papel que juegan los distintos factores de riesgo y protección desde la primera infancia.

Debe matizarse que la conducta antisocial es relativamente estable a lo largo del tiempo: algunos estudios muestran que la conducta disruptiva temprana posee capacidad predictiva de la conducta delictiva y antisocial en la infancia tardía, en la adolescencia y en la adultez temprana (Dishion y Patterson, 2006; Piquero, 2008). Investigaciones realizadas a este respecto, muestran que el comportamiento antisocial crónico, con frecuencia, comienza con conductas de agresión física y desafiante en la primera infancia (Deković y cols., 2011). Además, la exposición temprana a factores de riesgo puede derivar en dificultades en el ajuste académico y social del niño, así como en el desarrollo de habilidades sociales y de las estrategias para la resolución de problemas (Dekovic y cols., 2011).

Si bien, tal y como reconocen Farrington y Welsh (2006), en el ámbito de la prevención temprana se ha alcanzado una comprensión elevada de los factores de riesgo en la infancia que se relacionan con una posterior implicación en delitos, el conocimiento de los factores de protección es mucho menor; por ello, constituye un área de investigación e intervención de gran interés. Es por ello que, de manera complementaria a la identificación de los factores de riesgo, es relevante favorecer la detección de los factores psicosociales que ejercen un papel moderador entre los factores de riesgo y la conducta disruptiva y antisocial, es decir, detectar aquellos aspectos que inhiben la influencia potencial de los factores de riesgo y favorecen el ajuste psicosocial del niño.

Habilidades emocionales y ajuste en la infancia

La competencia emocional es la capacidad funcional de la persona para alcanzar sus metas tras una situación de activación emocional (Saarni, 1999). Así, hace referencia



a la puesta en marcha de un conjunto de habilidades dirigidas a captar y procesar la información emocional, así como a generar respuestas ante dichas situaciones. La percepción y la comprensión de emociones, para las cuales los niños y niñas muestran una temprana capacidad, están en la base del desarrollo de habilidades emocionales complejas, como la regulación de las emociones. Establecer una base sólida desde los primeros años, con una creciente capacidad para reconocer y etiquetar emociones y para inferir las causas y las consecuencias de las emociones, va a ser un sustento clave para poner en marcha acciones que sirvan al niño para regular su estado emocional y su conducta (Zeidner, Matthews, Roberts, y MacCann, 2003).

Las habilidades emocionales juegan un papel clave en el bienestar y la salud de niños y niñas, así como en su aprendizaje y en su ajuste escolar, tanto presente como futuro. En este sentido, numerosos estudios han aportado evidencia respecto al vínculo existente entre las habilidades emocionales de los niños y un superior ajuste emocional, social y escolar (Denham, 2006; Domitrovich, Durlak, Staley, y Weissberg, 2017), mientras que su déficit parece vincularse a la aparición de problemas sociales y de conducta (Trentacosta y Fine, 2010). Diversos trabajos de revisión exponen que la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones se relacionan con mejores habilidades sociales desde la infancia hasta la adolescencia (Bariola y cols., 2011; Trentacosta y Fine, 2010), y que estas habilidades emocionales en los primeros años de vida son predictoras del ajuste emocional y social en etapas posteriores (Denham y cols., 2003; Izard y cols., 2001; Mostow, Izard, Fine, y Trentacosta, 2002; Schultz, Izard, Ackerman, y Youngstrom, 2001). Por el contrario, la investigación hasta la fecha sugiere que el dominio de las habilidades emocionales se relaciona inversamente con los problemas de conducta. En este sentido, existe una relación negativa entre el conocimiento emocional y los problemas externalizantes, como la agresividad, así como con los problemas internalizantes, como la ansiedad o la depresión (Osher y cols., 2016;

Trentacosta y Fine, 2010). En este sentido, la regulación emocional deficitaria se asocia a una mayor incidencia de problemas externalizantes e internalizantes (Bariola, Gullone, y Hughes, 2011; Eisenberg y cols., 2003), lo que puede estar apuntando a un pobre desarrollo de las habilidades emocionales básicas sobre las que se asienta la regulación. La reciente revisión llevada a cabo por García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014), evidencia la asociación negativa existente entre las habilidades emocionales y la conducta agresiva, tanto en niños y adolescentes como en adultos. Las dificultades para interpretar las claves emocionales en un contexto social como la escuela, puede además incidir en la aparición de dificultades de aprendizaje y en el ajuste académico. En este sentido, la competencia emocional favorece la adaptación escolar y el rendimiento académico desde las primeras etapas (Garner y Waajid, 2012; Von Salisch, Haenel, y Freudn, 2013). Las respuestas derivadas de un inadecuado procesamiento de la información emocional pueden dificultar al ajuste del niño a las diversas situaciones en las que se ve implicado cada día, así como comprometer el aprendizaje derivado de ellas o la generación de vínculos positivos con otras personas.

A pesar la reconocida relevancia de las habilidades emocionales para el ajuste psicosocial, y mientras en el ámbito internacional son numerosos los trabajos que aportan evidencias al respecto (Domitrovich y cols., 2017; Izard y cols., 2011), en nuestro país el interés y el esfuerzo sistemático en pro del desarrollo de la competencia emocional es reciente, y cada día son más las experiencias e investigaciones en las que se vinculan las habilidades emocionales a la adaptación desde la infancia (Clouder y cols, 2008; Fernández-Berrocal, Cabello, y Gutiérrez-Cobo, 2017).

Enriquecer la evidencia científica respecto a la importancia de las habilidades emocionales en la infancia y en el ulterior desarrollo se erige como un elemento de promoción del bienestar individual y social. Para alcanzar este objetivo hemos de contar con recursos que nos ayuden a constatar el avance en la adquisición de las habilidades

emocionales, determinar el nivel de desempeño en ellas y detectar las posibles dificultades, todo ello dirigido a poder realizar una evaluación del proceso que permita identificar los aspectos concretos a los que prestar especial atención o sobre los que sea conveniente intervenir. Para ello, es imprescindible contar con herramientas y estrategias de evaluación válidas y fiables que permitan realizar el diagnóstico de la situación y su seguimiento (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon, y Bassett, 2016; Durlack, 2015; MacCann, Lipnevich, y Roberts, 2012; Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka, y Lendrum, 2010).

Considerando lo expuesto, los objetivos de este trabajo son a) aportar las primeras evidencias psicométricas sobre el *Assessment of Children's Emotion Scale-ACES* (Schultz, Izard, y Bear, 2004) en su adaptación española, y b) determinar si las habilidades de reconocimiento emocional y de comprensión emocional están vinculadas a los problemas de conducta en una muestra de niños y niñas entre 7 y 11 años.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 111 niños y niñas (50,5% niños), con una edad media de 9 años y 9 meses ($R = 8,2 - 12,1$ años; $DT = 11,3$ meses). Los datos se recogieron en el marco de un estudio sobre Inteligencia Emocional en el que participaron escuelas pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Madrid.

Herramientas

Conocimiento Emocional: *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)*, Shultz, Izard, y Abe, 2004). Evalúa el reconocimiento de emociones y la comprensión emocional en la etapa de Educación Primaria. La herramienta se compone de tres subtest,

a) expresiones emocionales, que consta de 26 fotografías de expresiones prototípicas de alegría, tristeza, enfado y miedo, b) conductas y c) y situaciones, que consta cada una de 15 frases sobre niños/as en situaciones cotidianas en las que sienten una emoción, y se le pregunta al niño/a sobre las emociones vinculadas con dichas conductas y situaciones. El tiempo para completar el ACES es de 10-12 minutos.

Habilidad verbal: Peabody, test de vocabulario en imágenes (PPVT-III; Dunn, Dunn, y Arribas, 2006). Evalúa el vocabulario receptivo, y es útil como medida de control de la habilidad verbal. En ella, el examinador presenta oralmente una palabra, a la vez que una lámina con cuatro imágenes, entre las que el niño indica la que representa mejor el significado de la palabra dada. El orden de dificultad de las palabras aumenta progresivamente. Las tablas de puntuaciones del instrumento permiten obtener su puntuación estandarizada y el percentil en que se encuentra el niño. El tiempo de aplicación oscila entre los 10 y 15 minutos. La adaptación española tiene una adecuada consistencia interna ($\alpha = 0,91$).

Problemas de conducta: Behavior Assessment System for Children (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004). Es un instrumento que evalúa dimensiones conductuales de ajuste y desajuste. Se compone de varios cuestionarios según la edad y el informante (padres y madres o tutores). Para el presente trabajo se empleó el cuestionario T-2 para tutores de niños de 6 a 12 años, que recoge información sobre las conductas adaptativas y problemáticas del niño en el aula y en el entorno escolar (problemas externalizantes, problemas internalizantes, habilidades adaptativas y problemas escolares). Está compuesto por 149 ítems en formato de respuesta tipo Likert con cuatro alternativas (nunca-alguna vez-frecuentemente-casi siempre). Para el presente estudio se empleó la escala de *Problemas de Conducta*, que incluye ítems como “Roba cosas en el colegio”, “Ha sido expulsado temporalmente” o “Usa lenguaje obsceno”. El tutor/a necesita entre 10 y 20

minutos para completar el instrumento. El cuestionario T2 del BASC ofrece una buena consistencia interna, con valores alfa entre 0,82 y 0,95.

Procedimiento

Para la adaptación de los ítems del (ACES) se realizó un proceso de doble traducción inversa (Hambleton y Patsula, 1999) sometida a acuerdo interjueces. Dos equipos de traductores tradujeron de manera independiente los ítems o diálogos al español. Las dos traducciones fueron comparadas y sometidas a discusión hasta obtener una versión consensuada. Otros dos traductores realizaron la traducción, de forma independiente, de los ítems de la versión en castellano al inglés. Se examinaron aquellas frases o ítems que no mostraban equivalencia en cuanto al significado y se introdujeron las modificaciones pertinentes para lograr dicha equivalencia.

Tras obtener los consentimientos informados se administró la prueba en los centros educativos en sesiones individuales con cada niño, en el marco de un estudio más amplio. Paralelamente, se entregó al profesor/tutor el cuestionario sobre la conducta del niño, el BASC, junto a una serie de instrucciones verbales y escritas para su cumplimentación.

Resultados

Fiabilidad

La fiabilidad del *ACES-Assessment of Children's Emotion Skills*, dada la naturaleza categórica de sus ítems, se analizó mediante el estadístico Ω (basado en correlaciones policóricas). Omega es un estimador robusto para dicho tipo de ítems, y su valor se interpreta de manera similar a los del coeficiente alfa de Cronbach (Zinbarg y cols., 2005). Los resultados, calculados con el programa FACTOR (Lorenzo-Seva y

Ferrando, 2007) mostraron valores satisfactorios en cuanto a las tres dimensiones de la prueba, siendo los valores de omega 0,93 para ACES-Expresiones emocionales, 0,91 para ACES-Conductas, y 0,94 para ACES-Situaciones.

Descriptivos

En la siguiente tabla (véase tabla 1) se muestran las medias, desviaciones típicas y rangos para las variables de estudio (edad, habilidad verbal, conocimiento emocional y conducta).

Tabla 1. Medias, Desviaciones típicas y Rangos para las variables de estudio.

DIMENSION	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>R</i>	<i>N</i>
Edad (meses)	116,84	11,30	98-145	110
PPVT (Pt)	49,27	28,33	0,10-94	111
ACES.Expresiones	21,40	3,268	0-26	111
ACES.Conductas	8,95	2,387	0-14	111
ACES.Situaciones	10,81	2,521	0-15	111
BASC.ProblemasConducta (Pt)	51,12	12,62	40-100	111

Relación entre el conocimiento emocional y la conducta disruptiva

Con el objetivo de esclarecer en qué medida el conocimiento emocional influye en la conducta disruptiva del niño, controlando y analizando la influencia de la edad, el sexo y la habilidad verbal, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquica hacia atrás para la dimensión Problemas de conducta del BASC. El modelo más parsimonioso que incrementaba, de manera estadísticamente significativa, la varianza explicada, evidenció el vínculo existente entre la dimensión de Reconocimiento y etiquetación de emociones, evaluada por la primera dimensión del ACES-Expresiones Emocionales (véase tabla 2).

Tabla 2. Regresión jerárquica sobre los Problemas de Conducta

	β	Total R ²	Sig. Cambio	N
BASC.ProblemasConducta		,278	,003	110
ACES.Expresiones	-,40**			
Sexo	,27**			
PPVT	-,26**			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Como se observa, la escala de reconocimiento y etiquetación de emociones (ACES-Expresiones) fue predictora estadísticamente significativa de la conducta disruptiva en el aula, siendo la relación negativa, es decir, un mayor conocimiento de las emociones se vinculó a menos problemas de conducta, siendo el principal predictor del 27,8% de la varianza explicada.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio preliminar muestran el vínculo existente entre la conducta disruptiva en alumnado de esa etapa y su habilidad para reconocer y para poner nombre a las emociones que observa. Estos resultados se han podido obtener gracias a la adaptación del *ACES-Assessment of Children's Emotion Skills*, una nueva herramienta para evaluar el Conocimiento Emocional en la etapa de Educación Primaria, que ha mostrado valores excelentes en cuanto a su consistencia interna. Reconociendo la limitación que supone el tamaño muestral reducido, y el hecho de trabajar en un único centro escolar, encontramos que los resultados son ciertamente prometedores y sugieren que continuar esta línea de investigación –y eventualmente, intervención- puede resultar muy interesante.

Como ya se ha aludido anteriormente, la aparición temprana de problemas de conducta en la escuela, unida a la falta de habilidades sociales, puede ser precursora de

conductas disruptivas (Capdevila y cols., 2005), entre las que se encuentran las vinculadas a la conducta antisocial. Frente a esto, las habilidades emocionales pueden tener un papel protector, entre ellas el reconocimiento y la etiquetación de emociones, que posibilitan una adecuada adquisición de las habilidades emocionales más complejas como la comprensión y la regulación emocional, también vinculadas a la adaptación en la infancia (Domitrovich y cols., 2017; Izard y cols., 2011; Osher y cols., 2016). Las habilidades emocionales influyen en la adaptación social, dado que ayudan al niño a desenvolverse positivamente en sus interacciones con los demás. En la medida en que el niño emplee sus habilidades emocionales, podrá desarrollar sus habilidades sociales y lograr relaciones interpersonales más satisfactorias (Denham, 2006; Trentacosta y Fine, 2010). En su día a día, la inadecuada percepción, comprensión y regulación de las emociones, somete a los niños al riesgo de tener dificultades en situaciones personales y sociales. Estos déficits pueden implicar que no capten o no entiendan cómo se sienten ellos mismos u otras personas del entorno, lo que puede derivar en interacciones sociales poco ajustadas y carentes de sensibilidad; respuestas poco adaptativas que pueden conducir a asentar problemas emocionales y dificultades de relación social. En este sentido, los hallazgos también sugieren que medidas educativas para el desarrollo de las habilidades emocionales –aspecto sobre el que puede trabajarse en la etapa infantil previa- podrían proponerse como medida protectora frente a la conducta antisocial. Así, las intervenciones dirigidas a prevenir la conducta disruptiva y antisocial han de considerar aspectos relacionados con el procesamiento de la información emocional, e incorporar sistemas de evaluación que permitan extraer conclusiones válidas acerca de su valor en la reducción de los índices de delincuencia. La evaluación rigurosa de las habilidades para expresar, percibir, comprender y regular las emociones es, por tanto, un elemento clave para avanzar en este ámbito (Denham y cols., 2016; MacCann y cols., 2012; Wigelsworth y cols., 2010).

Como conclusión, cabe resaltar la pertinencia de desarrollar estudios que aborden simultáneamente la competencia emocional e indicadores de desajuste psicosocial, de modo que permitan examinar las interrelaciones entre estos constructos y la manera en la que emergen a lo largo del tiempo (Trentacosta y Fine, 2010), así como dirigir parte del esfuerzo en la prevención de la delincuencia al estudio de los factores protectores de la conducta disruptiva en la infancia, dado que se conoce el potencial precursor de éstos en la comisión de delitos en años posteriores (Deković y cols., 2011; Dishion y Patterson, 2006; Piquero, 2008). Las habilidades del niño/a para captar las claves emocionales, interpretarlas correctamente, reflexionar sobre ellas y ofrecer respuestas reguladas son componentes clave para su ajuste interpersonal (Izard, 2001). De los resultados de este trabajo preliminar, así como de la literatura citada, se concluye que avanzar en la detección temprana de la conducta disruptiva, así como fomentar la competencia emocional desde la infancia debido a su papel proyector, pueden contribuir a un mayor alcance de los objetivos de reducción de la conducta antisocial y, eventualmente, delictiva (McCord y cols. 2001; Shonkoff y Phillips 2000).

Referencias bibliográficas

- Bariola, E., Gullone, E., y Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical child and family psychology review*, 14(2), 198.
- Capdevila, M., Ferrer, M., y Luque, E. (2005). La reincidència en el delictes en la justícia de menors. *Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Recuperado el*, 30(04), 2007.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., y Paschen, H. (2008). Educación emocional y social. Análisis internacional. *España: Informe Fundación Marcelino Botín*.
- Deković, M., Slagt, M. I., Asscher, J. J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V. I., y Prinzie, P. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, 31(4), 532-544.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early Education y Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., y Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 299-317.
- Dishion, T. J., y Patterson, G. R. (2016). The development and ecology of antisocial behavior: linking etiology, prevention, and treatment. *Developmental psychopathology*.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Dunn, L. M., Dunn, L.M. y Arribas, D. (2006). *PEABODY, Test de vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E., Shepard, S. A., y Losoya, S. (2003). Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3-19.

- Farrington, D. P., y Welsh, B. C. (2006). A half century of randomized experiments on crime and justice. *Crime and justice*, 34(1), 55-132.
- Farrington, D. P., y West, D. J. (1990). The Cambridge study in delinquent development: A long-term follow-up of 411 London males. In *Kriminalität* (pp. 115-138). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 584-591.
- Garner, P. W., y Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 330-343.
- Hambleton, R. K., y Patsula, L. (1999). Increasing the validity of Adapted Tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-16.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Izard, C.E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. (2007). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. University Rovira y Virgili.
- MacCann, C., Lipnevich A. A., y Roberts, R. D. (2012). New Directions in Assessing Emotional Competencies From Kindergarten to College. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 315-319.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., y Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., y Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681
- Piquero, A. R. (2008). Taking stock of developmental trajectories of criminal activity over the life course. In *The long view of crime: A synthesis of longitudinal research* (pp. 23-78). Springer, New York, NY.

- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R.W. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., y Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), 53-67.
- Schultz, D., Izard, C. E., y Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and psychopathology*, 16(2), 371-387.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A., y National Research Council. (2000). The developing brain.
- Trentacosta, C. J., y Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Tonry, M. (2004). *Thinking about crime: Sense and sensibility in American penal culture*. Oxford University Press.
- conocimiento emocional influye en la conducta disruptiva Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15-19.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Lendrum, A., y Kalamouka, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26, 173-186.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., y Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133.