

PSICOLOGÍA DE LA DELINCUENCIA

M^a Jesús López Latorre



CIENCIAS DE LA SEGURIDAD (CISE)
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

PSICOLOGO PERITO DE PARTE.

CELULAR:992426613

WHATSAPP 992426613

facebook

PSICOLOGO PERITO DE PARTE

PSICOLOGÍA DE LA DELINCUENCIA

M^a Jesús López Latorre



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**



CISE
CIENCIAS DE LA SEGURIDAD
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ISBN: 84-690-1594-X

Depósito Legal: AS.5038-08

1ª edición octubre 2006

1ª reimpresión octubre 2007

2ª reimpresión octubre 2008

Dirección Editorial:

Fernando Pérez Álvarez

CISE · Facultad de Derecho, Despacho 006A.

Campus Miguel de Unamuno. 37071 Universidad de Salamanca

Diseño y maquetación: Soluciones Publicidad 923 30 56 20

Impresión: Gráficas Rigel .S.A.

Quedan reservados todos los derechos:

Esta obra no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni puede ser registrada, ni tramitada por sistemas de recuperación de información, por ningún medio, sin el permiso previo por escrito del editor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

DEFINICIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL Y DELICTIVA.	17
1. DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL.	21
2. EL DESORDEN DE CONDUCTA O TRASTORNO DISOCIAL	25
3. TRASTORNO DE CONDUCTA Y DELINCUENCIA	30
4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DELINCUENTE JUVENIL?	32
5. ASPECTOS QUE DEBE CONOCER LA PERSONA QUE TRABAJA CON MENORES DELINCUENTES O EN CONFLICTO SOCIAL	33
BIBLIOGRAFÍA.	38
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	41

CAPÍTULO 2

PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA: VULNERABILIDAD Y RESISTENCIA.	43
1. LA PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA	49
2. FACTORES DE RIESGO MÁS RELEVANTES PARA EL COMIENZO DE LA CONDUCTA DELICTIVA	52
3. MANTENIMIENTO DE LA CONDUCTA DELICTIVA: PERSISTENCIA Y REINCIDENCIA. LA PREDICCIÓN DE LOS DELINCUENTES CRÓNICOS O PERSISTENTES.	62
4. RESISTENCIA O INVULNERABILIDAD. LOS FACTORES PROTECTORES.	66

BIBLIOGRAFÍA	71
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	74

CAPÍTULO 3

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL DELINCUENTE: PROCESOS COGNITIVOS Y CONDUCTA DELICTIVA	75
1. DELINCUENCIA Y PERSONALIDAD	79
2. DELINCUENCIA, COGNICIÓN Y EMOCIÓN	84
3. EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL	97
4. ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS	101
BIBLIOGRAFÍA	108
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	111

CAPÍTULO 4

ASPECTOS SOCIALES DEL DELINCUENTE	113
1. DELINCUENCIA Y FAMILIA	117
2. DELINCUENCIA Y ESCUELA	128
3. DELINCUENCIA Y GRUPO DE PARES	134
BIBLIOGRAFÍA	138
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	141

CAPÍTULO 5

LA INTEGRACIÓN: PERSONA, CONDUCTA Y AMBIENTE	143
1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS INTEGRADORAS.	147
2. LA TEORÍA INTEGRADORA DE FARRINGTON	149
3. EL MODELO INTEGRADOR DE ANDREWS Y BONTA.	152
4. EL MODELO DE WALTERS DEL ESTILO DE VIDA CRIMINAL	155
BIBLIOGRAFÍA.	159
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	160

CAPÍTULO 6

LA PREVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA.	161
1. LA PREVENCIÓN COMO PROCESO	165
2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA.	172
3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA.	181
BIBLIOGRAFÍA.	202
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACION.	206

CAPÍTULO 7

EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DELICTIVA	207
1. LA RESPUESTA DE LA JUSTICIA ANTE EL DELINCUENTE.	211
2. OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN EFICAZ.	220

3. ALGUNOS PROGRAMAS EFICACES DE INTERVENCIÓN	230
BIBLIOGRAFÍA	241
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.	245

CAPÍTULO 8

LA DELINCUENCIA VIOLENTA	247
1. INTRODUCCIÓN	251
2. DEFINICIONES Y CONCEPTOS: AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA VIOLENTA.	252
3. ¿PERSONALIDADES VIOLENTAS? LA IDENTIFICACIÓN DE LOS PROPENSOS A LA VIOLENCIA	262
4. INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO VIOLENTO	279
BIBLIOGRAFÍA.	290
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.	295

CAPÍTULO 9

PSICOPATÍA Y DELINCUENCIA	297
1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL DIAGNÓSTICO DE PSICOPATÍA	301
2. ¿SON LOS PSICÓPATAS UNA ENTIDAD DIFERENTE DEL RESTO DE LOS DELINCUENTES?	304
3. LA EVALUACIÓN DE LA PSICOPATÍA	306
4. LA PATOLOGÍA DEL PSICÓPATA.	322
5. EL TRATAMIENTO DEL PSICÓPATA.	330
6. LA PSICOPATÍA: ESTUDIO DE CASOS.	332

BIBLIOGRAFÍA..... 348

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN..... 351

PRÁCTICAS

PRÁCTICA 1: PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA: FACTORES
DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES..... 355

PRÁCTICA 2: PSICOPATÍA Y CRIMINALIDAD..... 357

¿Cuáles son los principales aspectos a destacar en la investigación actual sobre la psicología de la delincuencia? ¿Cómo enfrentarnos a la prevención y tratamiento de la delincuencia? ¿Qué análisis deben realizarse para desarrollar intervenciones eficaces? ¿Sobre qué bases deben apoyarse los estudios en este campo? ¿Cómo actuar con menores delincuentes de diferente edad?

Estas cuestiones, de indudable relevancia para el campo de actuación con menores y adultos infractores, articulan el siguiente manual sobre Psicología de la Delincuencia.

He intentado contestar a cada una de ellas, ofreciendo los fundamentos conceptuales de este área de estudio y de su estado actual en el panorama nacional e internacional, realizando un análisis de los componentes de las intervenciones que resultan más prometedoras en el abordaje de esta problemática, informando sobre las estrategias que hay que tener en cuenta para llevar a cabo un programa de intervención eficaz con delincuentes, y ofreciendo pautas de prevención que permitan la adaptación personal y social de los menores en riesgo. No debemos olvidar que se trata de personas que por razones evolutivas o circunstancias ambientales presentan problemas que por sí mismos no pueden resolver de una manera adecuada.

Cada vez son más los autores que comparten la opinión de que la delincuencia, especialmente aquella de naturaleza grave o crónica, no es sino una manifestación más -si se quiere, la más perturbadora- de un estilo de vida incompetente. Estos sujetos, entonces, no sólo son delincuentes, sino que resultan fracasados sociales en términos de su ajuste personal, laboral y familiar.

Por otra parte, en el contexto de la conducta antisocial, las investigaciones ya no se centran exclusivamente en buscar la causa del problema. Esto refleja en parte el reconocimiento de los complejos factores que se combinan para producir la conducta delictiva, las muchas vías distintas que conducen a un mismo resultado. Para comprender los mecanismos en los que operan los factores de riesgo

serían necesarios estudios que examinaran los factores múltiples y su desarrollo en el curso del crecimiento. Es probable que haya vías o secuencias múltiples que conduzcan al comportamiento delictivo y que éstas difieran en los jóvenes a distintas edades, de distinto sexo y de cultura diferente. Por ello, las teorías futuras necesitan adoptar un amplio rango de variables a estudiar (individuales, interpersonales y sociales), junto con procesos motivacionales, de inhibición conductual y toma de decisiones, que adopten una perspectiva de desarrollo que permita establecer secuencias evolutivas en la carrera delictiva.

El objetivo en el pasado fue comprobar la evidencia empírica sobre descubrimientos ya existentes, el énfasis en el futuro debe ponerse en la predicción de nuevos resultados, en la planificación de programas donde las teorías y la evidencia avancen juntas y se enriquezcan mutuamente.

El estudio de los factores de riesgo ha revelado que no sólo existe continuidad de la conducta antisocial desde la niñez a la adolescencia y vida adulta, sino también a través de generaciones. La estabilidad y continuidad de esta problemática social significa que las intervenciones diseñadas para mejorar estas conductas son sumamente importantes. Pero no podemos obviar el hecho de que no todos los individuos bajo riesgo de conducta delictiva se convierten en sujetos delincuentes. La evidencia de estas personas resistentes o inmunes ha propiciado una vía de investigación muy prometedora, ya que, al menos a priori, parece más sencillo analizar qué protege a los menores ante el delito que el interrogarse qué es lo que les induce a delinquir, como tradicionalmente se venía haciendo. La cuestión más importante sigue siendo el mejorar la identificación de estos grupos de sujetos. Lo que tenemos que hacer es intentar reproducir en esos chicos de riesgo los factores que pueden hacerles “inmunes” al primer delito, o bien que puedan evitar que sigan implicados en comportamientos delictivos.

En la actualidad, y tras años de investigación, podemos afirmar que para que un tratamiento con delincuentes sea eficaz, debe basarse en: (a) un conjunto de técnicas diferentes que pueda emplearse atendiendo a las necesidades específicas de cada sujeto; (b) estrategias para que el delincuente aprenda a relacionarse con los demás y con su entorno; y (c) un entrenamiento relacionado con la comunidad (escuela, servicios sociales, clubes, etcétera). Asimismo, debe contar con

profesionales capaces y entusiastas, que sirvan de modelos positivos en su interacción con los jóvenes y en consonancia con el estilo de aprendizaje de los mismos. Todo ello con un mismo objetivo: lograr que el delincuente adopte un modo diferente de relacionarse con el mundo y de verse a él dentro de ese mundo. De hecho, podríamos resumir la tarea de socialización como un esfuerzo por ofrecer recursos y habilidades a estos jóvenes para que adquieran un mayor auto-control en el establecimiento de metas y actividades prosociales, que les permitan abandonar una incipiente o consolidada carrera delictiva y les haga sujetos adaptados a su entorno.

Aunque sabemos que es necesario potenciar los escenarios comunitarios para el tratamiento de los delincuentes, la institucionalización es una realidad. No podemos plantearnos si podemos o no educar a los delincuentes en instituciones. Estas existen, y seguirán existiendo. Por tanto, lo importante es aplicar en ellas programas efectivos, para lo cual sería claramente de ayuda un cambio, desde la perspectiva de la psicología organizacional, del diseño tradicional de funcionamiento. Al mismo tiempo, no descuidamos el campo de la prevención, el cual se ha visto enriquecido por la corriente cognitivista al ofrecer resultados prometedores en el trabajo con niños con comportamiento antisocial y jóvenes predelinquentes o en riesgo de serlo.

A continuación el lector encontrará nueve temas con un mismo objetivo: demostrar la necesidad de comprender y conocer, para prevenir e intervenir en el ámbito de la conducta delictiva.

El primero de ellos titulado “Definición de la conducta antisocial y delictiva” nos introduce en la definición e identificación de los menores con conducta antisocial y delictiva, diferenciándolos de aquellos con trastorno disocial, y ofreciendo el marco legal que sirve de referencia para la actuación con los menores infractores. Asimismo, hace un recorrido sobre los diferentes conocimientos que debe poseer el profesional que trabaja en este campo.

En el segundo tema “Predicción de la conducta delictiva: vulnerabilidad y resistencia”, realizado en colaboración con José Luis Alba, se señalan los factores de riesgo más importantes para el inicio y el mantenimiento de la conducta delictiva así como los factores protectores que pueden ayudar al sujeto a hacerse resistente ante influencias antisociales.

El tercer y cuarto tema (realizado en colaboración con Ana D'Ocon) ofrecen, respectivamente, los aspectos psicológicos y sociales del delincuente. En primer lugar, se presenta un análisis detallado de los factores cognitivos y emocionales relacionados con la delincuencia, y en segundo lugar, de los factores ambientales (en concreto, la familia, escuela y grupo de amigos) que en un gran número de ocasiones contribuyen al inicio, mantenimiento y desarrollo del comportamiento antisocial y delictivo.

El quinto tema "La integración: persona, conducta y ambiente", realizado en colaboración con Vicente Garrido, presenta una serie de teorías integradoras que representan algunas de las explicaciones más novedosas en esta materia.

Del análisis de todas estas variables se desprenden una serie de derivaciones para la prevención que son desarrolladas en el tema seis "La prevención de la conducta delictiva". Concretamente, este tema se centra en las medidas de prevención e intervención dirigidas al entorno familiar, situando la moderna perspectiva de la prevención en el marco de la competencia social. También se ocupa del papel de la escuela en la prevención e intervención de la conducta delictiva, reflexionando acerca del modo en que la escuela actúa en el presente como agente de prevención y haciendo un repaso sobre las principales estrategias de actuación para el desarrollo de la competencia social.

El tema siete "El tratamiento de la conducta delictiva" está dedicado, como su nombre indica, al tratamiento del delincuente juvenil y adulto. En primer lugar, aborda la respuesta de la justicia juvenil ante el menor infractor, resaltando dos conceptos clave: la responsabilidad y la competencia. En segundo lugar, analiza los objetivos de la intervención con delincuentes, diferenciando los principios que deben guiar una actuación eficaz de las características de los programas que han resultado prometedores en el tratamiento del delincuente. Y en tercer lugar, muestra algunos programas eficaces de intervención, incluyendo un proyecto para delincuentes juveniles de alto riesgo y con conductas violentas.

Precisamente sobre la delincuencia violenta trata el tema ocho donde a parte de ofrecer definiciones y conceptos, se centra en la identificación de las personalidades con cierta propensión a las conductas violentas y en estrategias de prevención e intervención del comportamiento violento.

El profesor Vicente Garrido Genovés ha colaborado en este manual con el último tema, sin duda enriqueciendo este libro. El capítulo 9 "Psicopatía y delincuencia", nos acerca a la figura del delincuente psicópata para que lo comprendamos mejor, sepamos diagnosticarlo, y en última instancia, podamos ofrecer limitadas pero útiles pautas de tratamiento a estos difíciles delincuentes.

Finalmente, estos nueve temas van acompañados de dos prácticas. La primera sobre la identificación de los factores de riesgo y de protección de un adolescente, que cubriría los primeros cinco temas, y la segunda, más centrada en los últimos cuatro capítulos, sobre el diagnóstico y valoración de la psicopatía en un delincuente.

Deseo que este material pueda ser un verdadero instrumento de ayuda para todos los estudiantes de esta asignatura, así como para los psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, criminólogos, maestros, educadores sociales, fuerzas de seguridad, sociólogos, juristas y personal de instituciones que estén interesados en conocer o desarrollar programas para la prevención y tratamiento de la desviación social, la delincuencia y la violencia en sus diferentes manifestaciones.

Asimismo, espero que sea de utilidad para los profesionales de los servicios psicopedagógicos que tienen como misión elaborar programas de ayuda para jóvenes con dificultades, así como a otros profesionales de los servicios sociales que trabajan con esta población o los responsables de desarrollar estrategias adaptadas a este tipo de adolescentes.

No obstante, mi principal pretensión es que a través de todos vosotros puedan beneficiarse especialmente los jóvenes con graves problemas personales y sociales, cuyos comportamientos les impiden experiencias socializadoras positivas que les hacen más susceptibles, si cabe, de desajustes en su etapa adulta.

María Jesús López Latorre

Julio, 2006

DEFINICIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL Y DELICTIVA

D^a M^a Jesús López Latorre

DEFINICIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL Y DELICTIVA

1. DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL.

1.1. Cómo aprender a identificar la conducta antisocial.

1.1.1 La conducta normal como paradigma de la evaluación.

1.1.2. Características de las conductas: frecuencia e intensidad, cronicidad y magnitud.

2. EL DESORDEN DE CONDUCTA O TRASTORNO DISOCIAL.

2.1. Características de los trastornos de conducta.

2.1.1. Síntomas y síndrome.

2.1.2. Características asociadas y áreas afectadas.

2.2. Características familiares y ambientales.

3. TRASTORNO DE CONDUCTA Y DELINCUENCIA.

4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DELINCUENTE JUVENIL?.

5. ASPECTOS QUE DEBE CONOCER LA PERSONA QUE TRABAJA CON MENORES DELINCUENTES O EN CONFLICTO SOCIAL.

BIBLIOGRAFÍA.

AUTOEVALUACIÓN.

1. DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL

La psicología de la delincuencia ha reconocido, desde hace tiempo, que los *actos delictivos* son sólo un componente más de una categoría más amplia de 'conducta antisocial' que abarca un amplio rango de actos y actividades, tales como peleas, acciones agresivas, hurtos, hechos vandálicos, piromanía, absentismo escolar, huidas de casa o mentiras reiteradas (Kazdin, 1988). Todas estas conductas infringen reglas y expectativas sociales importantes, y muchas de ellas igualmente reflejan acciones contra el entorno, incluyendo a personas y propiedades (Kazdin y Buela, 1994). Así, muchos términos como delincuencia, trastorno de conducta, conductas de exteriorización (conductas impulsivas) o problemas de conducta, denotan con mayor o menor intensidad conductas antisociales.

Ya que la etiqueta de *conducta antisocial* puede reflejar hechos tan dispares, es útil recordar que, en términos generales, hace referencia a cualquier acción que viole las reglas y expectativas sociales o vaya contra los demás (personas y propiedades), con independencia de su gravedad. Tales conductas son observables en jóvenes delincuentes y en menores bajo tratamiento clínico, no obstante, algunas conductas antisociales pueden darse en el *transcurso normal* del desarrollo evolutivo del menor, es decir, se manifiestan durante un período de tiempo, más o menos breve, y desaparecen posteriormente, de forma súbita o gradual, sin llegar a suponer conflictos serios con el entorno.

1.1. Como aprender a identificar la conducta antisocial

Precisamente porque muchas conductas antisociales surgen de alguna manera durante el curso del desarrollo normal, Kazdin y Buela (1994) señalan dos consideraciones generales para identificar el comportamiento antisocial como problema que requiere atención especializada: en primer lugar, que se tome el desarrollo normal como paradigma de evaluación con el que contrastar la conducta antisocial; y en segundo lugar, tener en cuenta las características de la propia conducta que influyen en la probabilidad de que ésta se considere clínicamente significativa (frecuencia, intensidad, cronicidad y magnitud).

1.1.1. La conducta normal como paradigma de la evaluación

Varios estudios han examinado el origen de conductas antisociales y sus patrones de cambio en el curso del desarrollo, y los resultados indican un alto índice de extensión de las conductas en muestras de niños y adolescentes normales (pe., mentir, desobedecer y destruir objetos personales)¹.

Estos estudios son meramente ilustrativos y no han de tomarse como estimaciones precisas a generalizar, porque las definiciones acerca de la conducta antisocial y los diversos métodos para medirla varían entre ellos. No obstante, los ejemplos presentan dos puntos que tienen alguna generalidad, en concreto: (1) que la presencia de conductas antisociales es relativamente común en diferentes fases del desarrollo normal: algunas de estas conductas pueden caracterizar a muchos o incluso a la mayoría de los niños de una determinada edad; y (2) que estas conductas antisociales disminuyen típicamente en el curso del desarrollo. Por consiguiente, la mera aparición de conducta antisocial temprana no es suficiente para decidir que existe un problema clínico, ni es predictiva del curso futuro de acción de un individuo.

1.1.2. Características de las conductas

Por lo tanto, lo que nos va a permitir hablar de gravedad clínica van a ser las características que acompañan a ese comportamiento antisocial. En concreto, estas características son:

- La *frecuencia* o el grado en que un niño se ve envuelto en conductas antisociales: obviamente no es lo mismo un hurto o pelea esporádica, que el niño se vea envuelto continuamente en este tipo de conductas.
- La *intensidad* o importancia de las consecuencias de una conducta cuando esta tiene lugar: conductas como prender fuego o agresión con objetos contundentes pueden ser de baja frecuencia, pero la gravedad de

1. Por ejemplo, algunos estudios han señalado que a los seis años la conducta de mentir es un problema para la mayoría de los niños (53%), pero a los 12 años el porcentaje disminuye hasta un 10%. En el caso de la desobediencia en casa y destrucción de objetos personales, se registra en aproximadamente el 50% y 26% de niños de cuatro y cinco años, si bien en la adolescencia (con 16 años) los índices de estas conductas decrecen entre un 0% y un 20%; y finalmente, en cuanto a las peleas y robos en niños de 10 años es habitual en un 12% y un 3% respectivamente, descendiendo al 8% y 1,2% a los 12 años.

estos actos y la magnitud de sus consecuencias obliga a una atención especial por parte de instancias clínicas o legales.

- La *cronicidad* o persistencia de la conducta antisocial: hace referencia a la repetición y prolongación del historial de la conducta en el espacio y el tiempo. Un ejemplo de conducta aislada puede no llamar la atención de los demás hacia el niño, pero la repetición de la misma a lo largo del tiempo y en diferentes contextos confiere a las conductas una mayor significación.
- La *magnitud* o constelación de conductas antisociales: es decir, cuando distintas conductas antisociales se presentan juntas, de tal forma que a mayor variedad de conductas antisociales peor pronóstico.

Todas estas características son importantes para definir la desviación. Así, en casos extremos los niños antisociales son identificados con facilidad porque a diferencia de las conductas antisociales aisladas, breves y no muy intensas que remiten en el curso del desarrollo, estas son conductas antisociales frecuentes, graves, crónicas, repetitivas y diversas, afectan al funcionamiento diario del menor y tienen consecuencias importantes para quienes están en contacto con él (p. ej., los padres o maestros no pueden controlar al niño o la conducta del niño puede ser peligrosa para él o para quienes le rodean -generalmente por problemas de agresión-). En tal caso, las conductas antisociales se consideran como desviaciones significativas de la conducta normal y muchos de estos niños son identificados a través de instituciones de salud mental o de justicia.

Aunque obviamente, no todos los niños con problemas graves de conducta se convierten en adultos antisociales, muchos de ellos sí tienden a continuar estas conductas en la adolescencia llegando a la vida adulta con graves problemas personales, psiquiátricos, laborales o sociales (p. ej. escaso ajuste al trabajo, la pareja y las ocupaciones, delincuencia, alcoholismo, y personalidad antisocial). Como señala un estudio clásico de Robins (1966), la mayor parte de los adultos diagnosticados con personalidad antisocial fueron antisociales en su etapa infantil. Este autor analizó diferentes muestras de niños con conducta antisocial evaluándolos 30 años más tarde, demostrando que la conducta antisocial infantil predecía problemas múltiples en la madurez (de adultos sufrían disfunciones con síntomas psiquiátricos, de conductas delictivas, de

salud y ajuste social). Las conclusiones a las que llegaron Robins y Ratcliff (1978) siguen siendo actuales: el adulto antisocial generalmente falla en mantener relaciones íntimas con otras personas, su desempeño laboral es deficiente, está implicado en conductas ilegales, tiende a cambiar sus planes impulsivamente y pierde el control en respuesta a pequeñas frustraciones. Cuando era niño se mostraba intranquilo, impulsivo, sin sentimientos de culpa, funcionaba mal en la escuela, se fugaba de casa, era cruel con los animales y cometía actos delictivos. Un patrón similar de resultados fue hallado en el estudio Cambridge de West y Farrington, en el que se señala que la delincuencia es un elemento más dentro de un estilo de vida antisocial (West y Farrington, 1973; Farrington, 1994).

Estudios longitudinales han mostrado de forma consistente que la conducta antisocial y delictiva identificada en la infancia o adolescencia predice un curso continuado de disfunción social, conducta problemática y mal ajuste escolar. La tabla siguiente destaca las características principales que algunos de estos niños tienden a presentar de adultos.

El hecho de que la conducta antisocial se halle relacionada a través de distintos períodos de la infancia y la vida adulta, confirma su continuidad e implica una serie de pasos intermedios. De ahí, la necesidad especial de *identificar* la aparición de la conducta antisocial al principio de la infancia, debido a las implicaciones que pueda tener este trabajo para conocer sus causas y diseñar estrategias preventivas y terapéuticas (Garrido y López, 1997; López y Garrido, 2000).

TABLA 1. Pronóstico a largo plazo de jóvenes identificados con problemas de conducta

<p>1. Estado psiquiátrico. Mayor deterioro psiquiátrico, consumo de drogas y alcohol, y síntomas aislados (ej.; ansiedad, quejas somáticas); mayor historial de hospitalización psiquiátrica.</p> <p>2. Conducta delictiva. Mayores índices de conducción bajo efectos de alcohol o drogas, conducta delictiva, arrestos, condenas y períodos de cárcel; mayor gravedad de acciones delictivas.</p> <p>3. Ajuste laboral. Menos probabilidad de ser contratados; historial de contratos más breves, trabajos menos cualificados, cambios de trabajo, menor salario y dependencia más frecuente de ayudas económicas.</p>
--

4. Logros académicos. Mayores índices de abandono de los estudios y peores resultados académicos.

5. Participación social. Menor contacto con familiares, amigos y vecinos; poca participación en organizaciones sociales.

6. Salud física. Mayor tasa de mortalidad y de hospitalización por problemas físicos (además de psicológicos).

NOTA: Estas características están basadas en comparaciones de niños normales con niños tratados clínicamente, y de comparaciones entre jóvenes delincuentes y no delincuentes (Kazdin y Buela, 1994).

Esta idea de una personalidad antisocial que crece en la infancia y persiste en la vida adulta con numerosas manifestaciones conductuales, entre ellas las delictivas, fue popularizada por Robins (1966). Posteriormente esta misma idea fue recogida como categoría psiquiátrica en la tercera y cuarta edición del Manual Diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-III-R y DSM-IV, APA), con la denominación de ‘Trastorno disocial o de conducta’ en la infancia y Trastorno Antisocial de la Personalidad’ en adultos².

2. EL DESORDEN DE CONDUCTA O TRASTORNO DISOCIAL

El término de *trastorno (desorden) de conducta o trastorno disocial* pretende agrupar a aquellos menores que “evidencian un patrón de conducta antisocial persistente, en donde existe una desadaptación generalizada en el funcionamiento diario en casa o en la escuela, por la violación repetida de los derechos básicos de los demás y las normas sociales fundamentales apropiadas a la edad, o cuando los adultos -familiares y amigos- califican su conducta de ingobernable”. De esta forma, trastorno de conducta queda reservado para la conducta

2. Los ítems que incluye el “Trastorno antisocial de la personalidad” (TAP) aparecen expuestos en el capítulo 8. Asimismo, en el tema 9 se puede encontrar algunas de las críticas que se han hecho a este diagnóstico, especialmente las referentes a que en el mismo tienen cabida tanto los psicópatas como los delincuentes multirreincidentes (Aluja, 1991), y que se trata de una clasificación diagnóstica que prima especialmente el carácter ilegal de la personalidad antisocial (De Diego, 1989; Aluja, 1989).

antisocial clínicamente significativa y que sobrepasa claramente el ámbito del normal funcionamiento (niveles graves de disfunción) (Kazdin y Buela, 1994).

El trastorno disocial, como puede apreciarse en la tabla 2, incluye 15 conductas o síntomas, pero para poder diagnosticar este trastorno como un síndrome es necesario que ocurran varias de ellas al mismo tiempo (al menos tres) y durante un cierto período de tiempo (al menos seis meses).

TABLA 2. Síntomas incluidos en el Trastorno Disocial según el DSM-IV

1. A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros.
2. A menudo inicia peleas físicas.
3. Ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas.
4. Ha manifestado crueldad física con otras personas.
5. Ha manifestado crueldad física con animales.
6. Ha robado enfrentándose a la víctima (ej.: asaltar, robar bolsos).
7. Ha forzado a alguien a una actividad sexual.
8. Ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves.
9. Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas.
10. Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona.
11. A menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones (esto es, «tima» a otros).
12. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (ej.: almacenes, casas).
13. A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciándose antes de los 13 años.

14. Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, mientras vivía en casa de sus padres o en un hogar institutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo).

15. Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad.

Como puede observarse, una característica principal de este síndrome radica en la conducta agresiva, y de hecho muchos estudios retrospectivos y prospectivos han mostrado que la agresión en la niñez y en la adolescencia está asociada con una conducta delictiva posterior, especialmente si los comportamientos agresivos también se producen fuera del hogar (Rutter y Giller, 1988; Ollendick, 1996).

2.1. Características de los trastornos de conducta

2.1.1. Síntomas y síndromes

Cualquier acción antisocial específica que muestren los niños, puede considerarse un *síntoma* individual o conducta en cuestión. Sin embargo, es probable que varias conductas antisociales distintas ocurran juntas, se presenten «en paquetes», y formen un *síndrome* o constelación de síntomas. El trastorno de conducta (véase tabla 2), como síndrome, incluye varias características centrales como la agresión, peleas, robos, destrucción de la propiedad, desafiar o amenazar a otros o escapar de casa.

2.1.2. Características asociadas y áreas afectadas

También es probable que ocurran otras conductas que no son en sí mismas antisociales pero que pueden estar presentes agravando, si es posible, el trastorno manifestado. Entre estos *síntomas alternativos o características asociadas* se encuentran los relacionados con la hiperactividad (que incluyen exceso de actividad motriz, agitación, impulsividad, falta de atención...), el alboroto, los alardes y el culpar a los demás.

Además los niños y adolescentes con trastornos de conducta tienden a presentar anomalías en ciertas *áreas del desarrollo* distintas de las que se usan para definir la conducta antisocial: la académica (como se refleja en sus bajos logros académicos, el abandono precoz de la escuela, y deficiencias en el aprendizaje y en el rendimiento escolar), y la de *relaciones interpersonales* (los niños con una elevada agresividad y otras conductas antisociales suelen ser rechazados por sus compañeros, tienen pocas habilidades sociales y fracasan en sus interacciones con padres, maestros, miembros de la comunidad, etc.; además, son menos tendentes a someterse a la autoridad de los adultos, mostrar cortesía y responder de modo que se promuevan interacciones positivas). Estas características explican, a menudo, que sean considerados “incompetentes socialmente”, y la razón de esta incompetencia social puede deberse, en parte, a una serie de *procesos atributivos y cognitivos* (de hecho, muchos jóvenes antisociales tienen dificultades para adoptar la perspectiva de los demás y para resolver problemas en sus interacciones sociales).

Los síntomas anteriores, conductas correlacionadas y áreas de deterioro se refieren a problemas *concurrentes* que tienden a mostrarse en la conducta de niños con trastornos clínicos. Son niños que presentan multitud de problemas. El resultado de todo ello es que sufren en su autoestima, pueden abusar de sustancias y relacionarse con otros chicos que muestran conductas desviadas. El efecto son más complicaciones con el tiempo. El término “cascada de efectos” de Patterson y Yoerger, precisamente designa el fenómeno de que cuanto más extrema es la conducta antisocial de una persona, más probable es que presente una cascada de problemas secundarios; es decir, un síntoma en la secuencia es una causa para otro que le sigue. Por ejemplo, la investigación revela que los síntomas antisociales son *causa directa* del fracaso en la escuela, el rechazo de los compañeros, la afiliación a grupos de compañeros desviados y la delincuencia, mientras que son una *causa indirecta* de un estado de ánimo depresivo (a través de la influencia del rechazo de los compañeros), del abuso de sustancias (a través de la afiliación a grupos desviados) y de una débil integración laboral (a través del fracaso en la escuela). Parece que estos síntomas tienen un conjunto de causas comunes. Cuando los actos antisociales son generalizados a otros escenarios (como la escuela), el efecto de la desobediencia, las rabietas incon-

troladas y la negativa a recibir correcciones producen respuestas altamente predecibles del ambiente social (Garrido y Martínez, 1997).

Pero las características de los niños antisociales, no son los únicos factores que colocan a los niños en situación de riesgo, también es importante valorar otros muchos factores como la familia, la escuela o el grupo de amigos.

2.2. Características familiares y ambientales

Características familiares

Entre las características más sobresalientes se encuentran: (1) la *psicopatología e inadaptación* de los padres (especialmente, conducta delictiva y alcoholismo); (2) las *prácticas y actitudes disciplinarias* (prácticas disciplinarias especialmente duras, relajadas, irregulares e inconsistentes); (3) las *relaciones conflictivas padres-hijos* (menor aceptación de los hijos, menor comunicación y participación en actividades familiares, menor afecto y apoyo emocional, y menor apego); y (4) las *relaciones entre los padres* (caracterizadas por la infelicidad, los conflictos personales y las agresiones).

Condiciones ambientales

El contexto en que viven niños y adolescentes ha de ser definido dado su papel de crear riesgos para los trastornos de conducta ya que pueden ser causa de estrés para los padres o disminuir el umbral de resistencia a los factores de estrés diarios. Entre estos factores se incluyen: familias numerosas, hacinamiento, alojamiento inadecuado, escasa o nula educación de los padres, desventajas socioeconómicas y ambientes escolares desfavorecidos.

Ejemplo de un caso (*sobre Valores familiares*) que ilustra la importancia de las *características familiares y contextuales* (extraído de Kazdin y Buela, 1994): Para este caso la madre fue enviada a la clínica a petición de la escuela de su hijo por su elevado índice de peleas y expulsiones de la escuela. La madre llamó y programó una cita para una evaluación de admisión. No fue ni llamó para cancelar o posponer la cita. No contestaba en casa y no hubo más contacto. Unos cuatro meses después llamó de nuevo, fijó otra cita y días más tarde fue para la evaluación inicial. Ella y su hijo de 10 años realizaron la evaluación de admisión que incluía

diversas pruebas. Como parte de la conversación del día de la evaluación, el psicólogo le preguntó sobre la llamada anterior cuatro meses antes y se alegró de que hubiera ido. La madre se excusó por no haber aparecido en la cita anterior. Dijo que no había podido ir porque había «roto una regla familiar». El psicólogo naturalmente le preguntó cuál era. Ella le dijo que su marido y ella, y en esto una serie de familiares, se disparaban a menudo (con armas). Sin embargo hay una regla familiar: «Nunca dispares a nadie en público». La madre dijo que había roto esta regla, que algunos vecinos la vieron disparar a su marido y que pasó tres meses en prisión. Ahora que había salido ya podía comenzar el tratamiento.

El anterior ejemplo ilustra perfectamente que la estructura joven-padres-contexto es un sistema que provoca influencias múltiples y recíprocas, que afectan a cada participante y a los sistemas que operan. Abordar el contexto en el que vive el menor es un elemento necesario para conceptualizar la conducta antisocial o delictiva, evaluarla y diseñar programas de intervención (Kazdin y Buela, 1994; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Garrido y López, 1997; López y Garrido, 2000).

3. TRASTORNOS DE CONDUCTA Y DELINCUENCIA

Es importante aclarar la relación entre trastorno de conducta y delincuencia. Ambos conceptos, aunque *coinciden* parcialmente en distintos aspectos y ambos entran en la categoría general de conducta antisocial, *no son lo mismo*. El primero es una categoría psiquiátrica aplicada a menores de 18 años, el segundo una designación legal basada normalmente en el contacto oficial con los Juzgados de Menores.

Mucho de lo que se sabe acerca de la conducta antisocial se ha aprendido con el estudio de delinquentes juveniles institucionalizados, pero la información derivada de estos jóvenes puede no representar plenamente a los que no han sido juzgados o, por supuesto, aquellos tratados clínicamente. Por otra parte, los jóvenes con trastornos de conducta pueden realizar o no conductas delictivas o tener contacto con la policía y la justicia.

Hemos comentado que un delincuente juvenil o joven infractor puede reunir las condiciones que le hacen acreedor de un diagnóstico de desorden de conducta, por ello se ha usado esta categoría para diagnosticar la conducta antisocial

y delictiva entre los niños y los adolescentes (Rutter y Giller, 1988). Sin embargo no siempre es así: algunos chicos cometen delitos de modo aislado sin que en su historia de vida aparezcan esos factores antisociales graves y crónicos. Involucrarse en problemas y cometer algún delito es una experiencia bastante común que la mayoría abandona en su desarrollo hacia la madurez. Son los menores que tienen mejor pronóstico y es raro que traspasen la adolescencia con una carrera delictiva vigente.

Ahora bien, muchos delincuentes, y especialmente los reincidentes (con conducta delictiva persistente y seria), podrían ajustarse sin ningún problema a este diagnóstico, ya que manifiestan de forma recalcitrante conductas antisociales y un grave deterioro en su ajuste personal e interpersonal. Este grupo de delincuentes persistentes, pequeño en número, es además responsable de una gran proporción de delitos, de ahí que se hayan convertido en un objetivo prioritario de la labor preventiva (Benda y Tollett, 1999).

Esas otras conductas problemáticas que suelen ir asociadas con la conducta delictiva persistente son las siguientes: hiperactividad y déficit de atención; deficiencias en el aprendizaje y bajo rendimiento escolar; pobres habilidades de relación interpersonal y rechazo por parte del grupo de amigos; y pobres habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. A estas características del sujeto tendríamos que añadir las propias de su ambiente inmediato, especialmente de su familia: problemas conyugales (infelicidad, conflictos y agresiones), abuso de alcohol y conducta delictiva, prácticas de crianza basadas en el castigo y la inconsistencia, pobre supervisión, bajo estatus socioeconómico, menor aceptación de los hijos, menor comunicación, menor afecto y apoyo emocional, y menor apego (véase Kazdin, 1987; Rutter y Giller, 1988; Wilson, 1980).

Teniendo en cuenta estas aportaciones, es claro que desde ahora podemos establecer una exigencia de todo estudio diagnóstico que pretenda ser fiable en su análisis del chico delincuente: su comprensión de los principales aspectos individuales (conductuales, cognitivos y afectivos) y sociales (ambientales, familiares, escolares y en el grupo de pares o iguales), junto con un examen detallado de los hechos más relevantes que precedieron, cualificaron y siguieron a su actividad delictiva (López Latorre y Garrido, 1993; Garrido y López, 1998).

4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DELINCUENTE JUVENIL?

Con las expresiones “delincuente juvenil”, “menor delincuente”, y “menor infractor” solemos referirnos a aquellos preadolescentes, adolescentes o jóvenes adultos que violan la ley penal de un país y que cuentan con una administración de justicia separada: “Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor” (Balsa y Franco, 1999). Pero además de estos términos, se usan y aceptan otros como el de *menores en situación de conflicto social*. Como mencionan Balsa y Franco (1999) no es sólo un cambio de terminología (que finalmente siempre etiqueta) sino de concepción. Hablar de situaciones de conflicto social es referirse a la existencia de un proceso y no de un “producto” o situación final y sobre los procesos siempre cabe incidir con la intención de obtener unos determinados resultados, que en nuestro caso no son otros que los del desarrollo personal y la incorporación social de los menores o los jóvenes.

En nuestro país el término *menor delincuente* se emplea para designar a los menores de edad penal: aquellos con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Estos menores han cometido un hecho tipificado como falta o delito y deberán ser juzgados según una ley especial para ellos -ley reguladora de la responsabilidad penal del menor (art. 19)-. Este nuevo código también prevé la posibilidad de que si el delito es cometido por un joven mayor de 18 años y menor de 21, pueda ser considerado como menor de edad y se le podrá aplicar la ley especial para los menores (art. 69).

Por consiguiente, la actividad de los Juzgados de Menores se ha visto notablemente incrementada, ya que su competencia se extiende a todos los menores de 18 años, y en ocasiones alcanza hasta los que tienen 21 años, lo que debería haber implicado asimismo la ampliación de los servicios encargados de la reeducación de estos jóvenes delincuentes³. Sin embargo, hasta ahora, muchos expedientes están pendientes de procedimiento, y de los que han sido resueltos, se han aplicado como medidas judiciales la “amonestación” e “internamiento”,

3. El periódico El País (27-5-2000), ya informaba que seis autonomías pedían que se retrasase la Ley del Menor por falta de fondos para aplicarla, ya que se necesitaban más de 50.000 millones de pesetas para financiar la construcción de nuevos centros, la reforma de los ya existentes y el contrato de personal que hiciera cumplir las medidas que dictaminaba la nueva ley.

siendo muy bajo el porcentaje de medidas de “libertad vigilada”, y de otras *medidas alternativas* (prestación de servicios en beneficio de la comunidad, tratamiento ambulatorio, etc.) especialmente por falta de recursos para aplicar adecuadamente estas sanciones. Siguen faltando nuevos centros, reformar los ya existentes y contratar a más profesionales para cumplir las medidas que dictamina la nueva ley.

Utilizaremos el término genérico de “conducta o acto delictivo” para hacer referencia a un acto prohibido por las leyes penales de una sociedad (Garrido, Montoro y López, 1992). Pero esta no es la única definición acerca de lo que es un *delito*. Los significados acerca del delito pueden variar según la persona, los contextos históricos y grupos sociales que hagan uso de esta expresión. Pensemos por ejemplo que algunos actos son suprimidos del dominio ilegal y otros se añaden (p. ej. conducir sin cinturón); de forma parecida, las normas de respetabilidad no son absolutas, hechos que antes se consideraban antisociales o inmorales van ganando una mayor tolerancia social (p. ej. la homosexualidad). En definitiva, las concepciones morales de lo correcto-incorrecto y bueno-malo se modifican con el paso del tiempo y a través de lugares, culturas y grupos sociales.

Pero independientemente de las numerosas interpretaciones, procesos y variables que acompañan a la definición de conducta antisocial o delictiva, en general ésta se manifiesta en actos que atentan contra las normas sociales y los derechos de los demás. El comportamiento del delincuente causa reprobación y le sitúa en conflicto con la sociedad, por lo que cada país en función de su organización política y jurídica, destina ciertas medidas o estrategias legales para controlar las manifestaciones delictivas (Garrido, 1990; López y Garrido, 1999). En el capítulo 7 hablaremos más detenidamente de la respuesta de la justicia ante el delincuente.

5. ASPECTOS QUE DEBE CONOCER LA PERSONA QUE TRABAJA CON MENORES DELINCUENTES O EN CONFLICTO SOCIAL

La labor educativa y social que se lleva a cabo con los menores infractores no puede realizarse sin un previo conocimiento sobre este ámbito de actuación y la problemática de esta población. El trabajo sobre los menores con medidas

judiciales es un campo muy concreto que precisa aún más de un conocimiento específico que ayude al profesional a desempeñar su trabajo de forma más satisfactoria. Este conocimiento se puede englobar en tres grandes áreas: Conocimientos legales; Conocimientos psicológicos; y Conocimientos sociales.

Conocimientos Legales

Es indudable que ya que el ámbito en el que va a desempeñar su acción el profesional se encuentra dentro del entorno judicial, debe poseer ciertos conocimientos legales sobre la situación en la que se ubican este tipo de menores.

Las leyes que regulan el comportamiento antisocial de los menores delincuentes han sido objeto de un amplio debate en diferentes sectores de las ciencias sociales y, por supuesto, en el mismo campo del derecho. Hasta la nueva *Ley reguladora de la responsabilidad penal del menor*, el marco legal que regulaba la acción con menores infractores y la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores era la Ley Orgánica 4/1992 (Ley de Menores de 1992), de 5 de junio, que establecía como menores delincuentes a aquellos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años (Balsa y Franco, 1999). Sólo los Países Bajos mantenían los 12 años como minoría de edad penal, y a excepción de España y los Países Bajos, junto a Turquía e Inglaterra que establecen edades inferiores (11 y 10 años, respectivamente), la mayoría de países europeos ostentaban edades más elevadas, en torno a los 13 años. En cuanto a la mayoría de edad penal, España la tenía fijada en los 16 años, al igual que la extinta URSS y Portugal. De nuevo sólo aparece por debajo Turquía, con una mayoría fijada en los 15 años. Y de nuevo también, el resto de los países europeos situaba la mayoría penal en edades superiores, generalmente los 18 años (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999).

En particular, el problema radicaba en que esta ley de menores se remontaba a la Ley de Tribunales Tutelares de Menores del año 1948, a la que reformaba parcialmente (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999). Así, según esta Ley de Menores de 1992, cuando un niño o niña de más de 12 años cometía una falta o delito, se iniciaba el procedimiento por el Fiscal de Menores que, en su caso, daba lugar a una resolución del Juez de Menores, imponiendo alguna medida o sanción.

Antes de la Ley de Menores de 1992 apenas se contemplaba un trabajo con el menor en la comunidad. Esto en parte explica la escasez de tradición de programas comunitarios con menores delincuentes en España. Tal vez una excepción lo constituye Barcelona, que ya en 1990, de todos los menores que se presentaron por vez primera en el juzgado de menores de esta ciudad, sólo el 4.8% fue objeto de internamiento; además, el 4.1% de estos últimos fue remitido a un centro de internamiento abierto. Por otra parte, es significativo también que un 12.2% de los casos fuera resuelto con una medida de mediación menor-víctima (reparación extrajudicial y servicios a la comunidad), pudiendo ser ésta una entidad pública o privada, o una víctima particular. Cataluña es una región puntera en el desarrollo de esta alternativa comunitaria, empleándose varios años antes de la aparición de la Ley del Menor, y en la actualidad sus resultados son muy prometedores en términos tanto de aceptación popular como por parte de los propios participantes (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999).

El 10 de septiembre de 1998, informado por el Consejo del Poder Judicial, el Gobierno envió al Parlamento para su definitiva aprobación el «Anteproyecto de Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores», aprobada en enero de 2000. Esta ley continua la línea iniciada por la ley 4/92 a la que deroga, y regula los procedimientos y actuaciones a seguir con los menores infractores con responsabilidad jurídica. Dentro de este término se incluyen, como se indicó anteriormente, a los jóvenes entre 14 años y menores de 18 años, y en algunos supuestos incluso a los jóvenes entre 18 y de 21 años, que hayan realizado hechos susceptibles de ser tipificados como infracciones penales (Ortega, 1999; Garrido, Stangeland y Redondo, 1999).

La Ley también ha ampliado el catálogo de medidas, y ha supuesto una clara exigencia al Estado y a las comunidades autónomas, ya que a través de sus entidades de protección y reforma deben poner a disposición de la Justicia de Menores los medios y recursos materiales y humanos necesarios para la ejecución de las diferentes medidas judiciales que afectan a los menores. Pero, como ya hemos señalado, falta montar gran parte de la infraestructura física y personal que demanda la propia ley y que en su mayor parte hoy no existe (López, Alba y Garrido, 2005).

Conocimientos Psicológicos

Para que el profesional pueda desarrollar su trabajo fácil y eficazmente, es necesario que posea y domine ciertos conocimientos psicológicos sobre los menores delincuentes con los que tratará. Debe tener claro ciertos conceptos sobre la delincuencia que le ayudarán a comprender las necesidades del menor, y le darán la pista sobre la mejor manera de actuar para lograr su integración en la sociedad.

Junto a los aspectos evolutivos y de desarrollo socioemocional, las pautas y modelos socioeducativos recibidos, la trayectoria escolar o institucional, el grupo de iguales o de referencia, es importante conocer y determinar cuáles y qué efectos tienen otras experiencias significativas, ya que el proceso de socialización también está determinado por otros factores como los cuidados recibidos en la infancia -el estilo de crianza, las manifestaciones de afectividad y atención recibidas-; la disciplina imperante tanto en la familia como en la escuela u otras instituciones sociales; las respuestas y canalización dadas a la agresividad o manifestaciones de violencia; la naturaleza de las tareas y responsabilidades exigidas y su momento de inicio; y el acceso a la cultura, adquisición de conocimientos sociales y participación en las instituciones y la vida social (Balsa y Franco, 1999).

Conocimientos Sociales. El análisis de las conductas infractoras y de sus protagonistas nos demuestra que en las mismas están presentes no sólo factores psicológicos, sino también familiares, escolares o socio-ambientales. La forma de actuar del delincuente no sólo depende de su personalidad, muchas veces sus acciones nacen de la interacción con su medio social. Las relaciones interpersonales como vínculo con la sociedad y su cultura, así como las actividades y objetivos del grupo de pertenencia o de relación, nos ofrecen no sólo una buena aproximación o diagnóstico de la situación sino, sobre todo, argumentos desde los que fundamentar las propuestas y las acciones socioeducativas.

De hecho la persona no puede ser considerada como algo aislado, sino que vive, crece y se desarrolla dentro de un contexto interactivo y dinámico. Por ello, el profesional debe conocer los factores situacionales y ambientales que rodean

al delincuente, especialmente las influencias procedentes del núcleo familiar, del grupo de pares, del marco escolar y del comunitario, pero también el entramado social, sus problemas, desigualdades y recursos.

En temas posteriores analizaremos con detalle lo referente a la psicología del delincuente y sus aspectos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

GARRIDO, V. Y LÓPEZ-LATORRE, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch. Valencia.

GARRIDO, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.

KAZDIN, A.E. Y BUELA CASAL, G. (1994). *Conducta Antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la Infancia y la Adolescencia*. Ediciones Pirámide, Madrid.

RUTTER, M. Y GILLER, H. (1988). *Delincuencia Juvenil*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

LÓPEZ LATORRE, M.J.; ALBA, J.L. Y GARRIDO, V. (2005). *La intervención educativa en el marco de la Ley del Menor*, en GARRIDO, V. (ed.), *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1. Fundamentos de la intervención*, Valencia, Ed. Tirant lo Blanch, 107-148.

Citada

ALUJA, A. (1989). Psicopatía versus Trastorno Antisocial de la Personalidad: Estudio comparativo. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 2, 5-28.

ALUJA, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barcelona: PPV.

BALSA, A. Y FRANCO, J. (1999). *El educador social en el ámbito de la Justicia de Menores*. En J. ORTEGA ESTEBAN (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 119-135). Barcelona: Ariel.

BENDA, B.B. Y TOLLETT, C.L. (1999). A study of recidivism of serious and persistent offenders among adolescents. *Journal of Criminal Justice*, 27, 2, 111-126.

DE DIEGO VALLEJO, R. (1989). Extracto de la Tesis Doctoral. *Psicodiagnóstico discriminativo del Trastorno Antisocial de la Personalidad*. Universidad Pontificia de Salamanca, Abril 1989.

- FARRINGTON, D.P. (Ed.) (1994). *Psychological explanations of crime*. Dartmouth Publishing Company.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1998). Factores criminógenos y psicología del delincuente. *Revista de Cuadernos de Derecho Judicial*, 15, 69-115.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1997). *Psicología e Infancia desviada en España*. En J. URRRA Y M. CLEMENTE (Eds.), *Psicología Jurídica del Menor* (pp.21-65). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- GARRIDO, V. Y MARTÍNEZ, M.D. (1997a). *Educación social para delincuentes*. Tirant Lo Blanch, Valencia.
- GARRIDO, V. (1990). *La conducta delictiva*. En L. MAYOR Y F. TORTOSA (Drs.), *Ambitos de aplicación de la psicología motivacional* (pp.233-283). Bilbao: DDB.
- GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARRIDO, V.; MONTORO, L. Y LÓPEZ-LATORRE, M^a.J. (1992). *Por qué es difícil tener éxito en la reeducación de los delincuentes juveniles* (Introducción a la Obra). En V.GARRIDO Y L. MONTORO (Eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp.15-28). Tirant lo Blanch, Valencia.
- KAZDIN, A.E. Y BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- KAZDIN, A.E. (1987). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- KAZDIN, A.E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (1993). *Los orígenes de la moderna psicología criminal en España: reflexiones para una política criminal actual*. En L. ARROYO (Ed.), *Estudios de Criminología I* (pp. 43-66). Universidad de Castilla-La Mancha.
- LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (1999). Contribuciones Psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil. En J. Ortega (Ed.), *Educación Social Especializada* (pp. 91-105). Barcelona: Ariel.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (2000). *Hijos con conducta antisocial*. En F. TORTOSA Y F. ESCRIVÁ (Eds), *Máster Universitario de Psicología y Gestión Familiar* (pp. 168-182). Valencia: Universitat de València. ADEIT.

OLLENDICK, T. (1996). Violence in youth: where do we go from here? Behavior therapy's response. *Behavior Therapy*, 27, 485-514.

ORTEGA, J. (1999). *Educación social especializada, concepto y profesión*. En J. ORTEGA ESTEBAN (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 15-44). Barcelona: Ariel.

PATTERSON, G.R., REID, J.B. Y DISHION, T.J. (1992). *Antisocial boys: a social interactional approach*. Eugene, OR: Castalia.

ROBINS, L.N. (1966). *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams & Wilkins.

ROBINS, L. N. Y RATCLIFF, K.S. (1978). Risk factors in the continuation of childhood antisocial behavior into adulthood. *International Journal of Mental Health*, 7 (3-4), 96-116.

RUTTER, M. Y GILLER, H. (1988). *Delincuencia Juvenil*. Ediciones Martínez Roca, S.A., Barcelona.

WEST, D., Y FARRINGTON, D. (1973) *Who becomes delinquent?* London: Heinemann.

WILSON, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminology*, 20(2), 203-235.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

· Si conoces algún caso de delincuente juvenil, ¿podrías comprobar si también presenta un trastorno disocial? En caso contrario, ¿puedes señalar las características que comparten y las que los diferencian?

· ¿Por qué crees que decimos que los casos extremos de conducta antisocial representan un gran deterioro en el funcionamiento diario del menor, tanto en casa como en el centro escolar?

· ¿Por qué es importante considerar las características de los padres y el ambiente familiar en general, como factores de riesgo de la conducta antisocial?

· Si los casos de conducta antisocial extrema se perfilan dentro de un complejo entramado de sucesos: ¿Crees que el tratamiento debe centrarse únicamente en las conductas antisociales concretas del menor? ¿En qué debería centrarse? Razona tus respuestas.

PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA: VULNERABILIDAD Y RESISTENCIA

**D^a M^a Jesús López Latorre
D. José Luis Alba Robles**

PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA: VULNERABILIDAD Y RESISTENCIA.

VOCABULARIO DE AYUDA.

1. LA PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA.

1.1. Los predictores del delito. Estudios longitudinales.

1.2. Críticas a la predicción de la conducta delictiva.

2. FACTORES DE RIESGO MÁS RELEVANTES PARA EL COMIENZO DE LA CONDUCTA DELICTIVA.

2.1. El estudio longitudinal “Cambridge” de West y Farrington.

3. MANTENIMIENTO DE LA CONDUCTA DELICTIVA: PERSISTENCIA Y REINCIDENCIA. LA PREDICCIÓN DE LOS DELINCUENTES CRÓNICOS O PERSISTENTES.

3.1. Predictores de la delincuencia persistente.

4. RESISTENCIA O INVULNERABILIDAD. LOS FACTORES PROTECTORES.

4.1. ¿Por qué hay sujetos que no delinquen?.

4.2. Factores protectores durante la niñez, adolescencia y vida adulta.

4.2.1. Reflexión: Vías que conducen a la conducta antisocial.

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

VOCABULARIO DE AYUDA

Competencia Psicosocial. Capacidad para comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales. Incluye un conjunto de variables de dirección interior, tales como la autopercepción positiva, sociabilidad, empatía, asertividad, actitudes favorables hacia la escuela, buen desempeño escolar, control de la conducta agresiva, habilidad para demorar la gratificación, locus de control interno, responder con acierto ante el refuerzo social y estrategias para solucionar los problemas.

Estresores. Aquellos factores biológicos o ambientales, considerados como una clase especial de eventos, que se caracterizan por ser especialmente difíciles y emocionalmente contundentes y por provocar, sobre algunos individuos, un estado de fuerte presión o sobrecarga.

Estudio Longitudinal. Estudio que sigue la evolución del sujeto a lo largo del tiempo, mientras que éste es entrevistado o evaluado en intervalos periódicos, ofreciendo información muy útil sobre el curso del desarrollo de pautas conductuales concretas.

Estudio Transversal. A diferencia de los estudios longitudinales donde se analizan cómo cambian los sujetos con respecto a una variable específica en varios momentos temporales, los transversales estudian grandes grupos de personas estimando sus posiciones con respecto a esa variable en un solo momento temporal.

Factores de Riesgo. Conjunto de factores individuales, sociales y/o ambientales que pueden facilitar e incrementar la probabilidad de desarrollar desórdenes emocionales o conductuales (p.ej. comportamiento delictivo).

Factores Protectores. Conjunto de factores individuales, sociales y/o ambientales que pueden prevenir o reducir la probabilidad de desarrollar desórdenes emocionales o conductuales (p.ej. comportamiento delictivo).

Falsos Negativos. Son aquellos sujetos que fueron excluidos del grupo de alto riesgo de ser delincuentes porque no presentaban el grupo de factores precursores de la delincuencia y que sin embargo, con el tiempo sí se convirtieron en delincuentes.

Falsos Positivos. Son aquellos que fueron incluidos en el grupo de futuros delincuentes en base a la presencia de una serie de predictores de delincuencia, pero con el tiempo no llegaron a serlo.

Grupo de Alto Riesgo. Se considera a un grupo de individuos como de alto riesgo cuando posee variables personales y/o condiciones sociales que incrementan la probabilidad de que en el curso de la vida manifiesten desórdenes conductuales y/o emocionales y se involucren en actividades criminales.

Resistencia. Utilización de las estrategias de afrontamiento adecuadas que permiten superar los eventos de vida considerados como estresores severos y persistentes.

Válidos Negativos. Son aquellos sujetos que fueron excluidos del grupo de alto riesgo de ser delincuentes porque no presentaban el grupo de factores precursores de la delincuencia y en realidad, no se convirtieron en delincuentes.

Válidos Positivos. Son aquellos sujetos que ante la presencia de una serie de predictores o factores de riesgo, fueron predichos como futuros delincuentes y en realidad llegaron a serlo.

1. LA PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA

Los psicólogos han hecho numerosas contribuciones a la explicación, prevención y tratamiento de la delincuencia y existen amplias revisiones que recogen estas aportaciones (como la de Wilson y Herrnstein, 1985; Hollin, 1989; Blackburn, 1993; Bartol, 1991; Garrido, 1984). Si bien una de las tareas psicológicas más importantes en los últimos años, ha sido la predicción de la conducta delictiva o antisocial, que consiste en formular hipótesis sobre el patrón comportamental futuro de una persona o el curso de acción que seguirá un determinado fenómeno un tiempo después, basándose en la presencia o ausencia de una serie de factores de riesgo. Por factores de riesgo entendemos el conjunto de factores individuales, sociales y/o ambientales que pueden facilitar e incrementar la probabilidad de desarrollar desórdenes emocionales o conductuales (Garrido y López Latorre, 1995).

No vamos a negar que se trata de una tarea complicada, no se pueden hacer simplificaciones con respecto a los factores específicos que causan la conducta antisocial, ya que ésta surge en función de influencias múltiples. La misma complejidad de la conducta humana en general, los distintos niveles de influencia a los que se ve sometida (biológicos, psicológicos, sociológicos...) y la heterogeneidad de las conductas denominadas antisociales, excluyen las respuestas simples. De hecho, las teorías psicológicas más actuales representan un intento de integración, en el que desde una perspectiva ecléctica se asume que la delincuencia surge en función de influencias múltiples.

No obstante, podemos estudiar a los individuos sobre los que tenemos que hacer un juicio predictivo, conocer su historial penal o clínico, podemos hablar con sus familiares y amigos, podemos pasarles pruebas psicológicas... En resumen, la predicción es algo que admite de rigor y de método.

1.1. Los predictores del delito. Estudios longitudinales

Cuando intentamos saber cómo surge un delincuente nos tenemos que centrar en el campo de la predicción, es decir, debemos averiguar cuáles son los predictores más importantes de la delincuencia, los factores de riesgo que

pueden estar potenciando el desarrollo del comportamiento antisocial y la actividad criminal desde la infancia a la edad adulta.

La cuestión inicial de mayor interés es si se pueden identificar los factores que colocan al niño en una situación de riesgo de conducta antisocial (Andrews y Bonta, 1994). Estos ‘factores de riesgo’ que predisponen a niños y adolescentes hacia la conducta antisocial han sido analizados extensamente en numerosos estudios longitudinales (p.ej. el de Spivack y Cianci; el de Elliot, Dunford y Huizinga; el estudio Cambridge de West y Farrington; o el realizado en la isla Kauai por Werner y su equipo), ofreciendo un perfil de riesgo del delincuente juvenil basado en los siguientes criterios (López Latorre, 1996; Garrido y López, 1995):

- Familias con múltiples problemas tanto de índole socio-económica (pobres ingresos, bajo nivel cultural, aislamiento social...), como en su misma estructura y dinámica funcional (dificultades de comunicación y de relación entre sus miembros, malos tratos, métodos de crianza inadecuados, escasa supervisión de los hijos...).
- Problemas escolares (bajo rendimiento académico, absentismo escolar y conducta problemática).
- Y un conjunto de variables personales relacionadas con la irresponsabilidad y el escaso autocontrol (impulsividad, dificultades para demorar la gratificación, para apreciar y comprender los puntos de vista de otras personas y escasas habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales). Podemos suponer ante este perfil que el joven en riesgo de conducta antisocial es un adolescente con graves problemas de ajuste a su entorno.

La importancia de estas investigaciones se ve resaltada si dirigimos nuestra atención hacia el campo de la *prevención*. De hecho, la predicción está muy unida a la prevención, ya que si somos capaces de identificar o predecir a aquellos niños que están en un mayor riesgo de ser delincuentes, podremos llevar a cabo intervenciones preventivas que eviten o interrumpan una evolución hacia comportamientos propiamente delictivos (Garrido y López, 1995; Otero-López et al., 1994).

Cuando se ha evaluado la eficacia del tratamiento en chicos delincuentes, se ha observado resultados poco prometedores porque la *reincidencia* tras la intervención sigue siendo elevada. Aunque esto no significa que la rehabilitación sea imposible, lo cierto es que el tratamiento de los problemas de conducta funciona muy bien cuando el chico es relativamente joven y cuando sus padres son instruidos en habilidades de crianza; en cambio, cuando el adolescente ha desarrollado patrones crónicos de conducta antisocial o delincente, el tratamiento deviene sumamente difícil. De ahí que la intervención preventiva sea factible bien con chicos en riesgo de convertirse en delincuentes -prevención primaria- o en aquellos que manifiesten levemente conductas antisociales -prevención secundaria-, para poder evitar que continúen una evolución hacia comportamientos propiamente delictivos. Por tanto, y dada la importancia de prevenir la delincuencia eficazmente (es decir, antes que aparezca el problema), hemos de ser capaces de identificar a aquellos niños que están en un mayor riesgo de ser delincuentes.

2.2. Críticas a la predicción de la conducta delictiva

Obviamente, el objeto de toda predicción es identificar correctamente a los futuros delincuentes y a los no delincuentes, y disminuir progresivamente el número de falsos positivos y falsos negativos. La investigación actual está intentando corregir este tipo de equivocaciones usando mejores predictores, combinando factores de riesgo e introduciendo los resultados de pronósticos con sujetos en riesgo que permanecen como no delincuentes o que desisten del delito con el tiempo.

Debemos considerar, no obstante, que en materia de delincuencia (al igual que en conducta humana en general), hoy por hoy es imposible hacer predicciones exactas sobre el comportamiento futuro, afirmando con total seguridad si alguien participará o no en actos delictivos. El estado actual de desarrollo de las ciencias psicológica y criminológica, sólo permite operar en términos de probabilidades modestas. La predicción es probabilística y sirve para hacer estimaciones *moderadas* sobre la ocurrencia de un determinado evento.

Aunque al final de las predicciones deben asumirse ciertas cuotas de error, son cada vez más los autores que coinciden en señalar la conveniencia de programar *estrategias* que identifiquen e intervengan en incipientes problemas con la finalidad de reducir la tasa de conducta antisocial (Farrington, 1992; Blackburn, 1993). La idea general es que cuanto antes comience un sujeto a manifestar problemas de conducta, más probabilidad tendrá que estos problemas se extiendan y continúen en una variedad de problemas en la vida adulta (historia laboral inestable y poco cualificada, alcoholismo, trastornos mentales, delincuencia, etc.).

Por tanto, la predicción lo que intenta es averiguar y comprender los factores de riesgo que pueden impulsar a un sujeto hacia una carrera delictiva, es decir, que lo hacen vulnerable a la delincuencia y los condicionantes de su permanencia o persistencia, es decir, los que cualifican la reincidencia de los delincuentes (más o menos extensa en el tiempo). Sin embargo, son cada día más los autores que propugnan el estudio y comprensión de estos factores de riesgo en interacción con los ‘factores protectores’ o conjunto de factores individuales, sociales y/o ambientales que pueden prevenir o reducir la probabilidad de desarrollar desórdenes emocionales o conductuales y que hacen a la persona “resistente” ante la delincuencia (de este aspecto hablaremos con mayor detenimiento al final de este tema).

2. FACTORES DE RIESGO¹ MÁS RELEVANTES PARA EL COMIENZO DE LA CONDUCTA DELICTIVA

Actualmente se coincide en señalar muchos de los factores que predisponen a niños y adolescentes hacia la conducta antisocial, algunos de los cuales son aspectos clave que trazan a una persona a lo largo del ciclo vital. La lista de factores de riesgo que están involucrados es larga (véase tabla 1), si bien

1. Dentro de los factores de riesgo, suele utilizarse la distinción realizada por Andrews y Bonta (1994) entre los *factores de riesgo estáticos* y los *dinámicos*. Los primeros son aspectos del pasado del delincuente (como su edad o su historial delictivo) que no pueden ser modificados. Los segundos, también denominados “necesidades criminógenas”, forman parte del presente del sujeto y son modificables, por lo que deben constituirse en los objetivos de un programa de tratamiento. Entre ellos se encuentran tener amigos delincuentes, actitudes antisociales, etc.

mencionaremos brevemente los más importantes para hacernos una imagen de los precursores que pueden empujar a una persona hacia la delincuencia.

TABLA 1. Principales factores de riesgo en el inicio de la delincuencia²

Variables Personales / Individuales
· Complicaciones prenatales, bajo peso al nacer.
· Rendimiento académico deficiente y funcionamiento intelectual bajo (fracaso escolar). Bajo nivel cultural. Escasas habilidades verbales, absentismo escolar y abandono precoz de la escuela, poco interés por lo académico, escasa concentración, conducta disruptiva.
· Personalidad irritable y polémica, búsqueda de sensaciones, tendencia al psicoticismo (indiferencia por los demás), baja activación cortical (hiperactividad). Dificultades para acatar normas y someterse a la autoridad.
· Conductas antisociales variadas (agresividad, hurtos, vandalismo, fugas...) y/o de inicio precoz. Malos tratos y desatención severa en la infancia. Trastornos psicológicos y de comportamiento.
· Irresponsabilidad y escaso autocontrol. Impulsividad. Dificultades para demorar la gratificación. Baja tolerancia a la frustración.
· No considerar las consecuencias de sus actos. Dificultades para apreciar y comprender los puntos de vista de otras personas (empatía y toma de perspectiva social). Pensamiento egocéntrico. Dificultad para expresar afecto.
· Actitudes favorables hacia la conducta antisocial. Creencias justificadoras. Extremismo religioso y/o político. Escasos o nulos sentimientos de culpa.
· Pensamiento concreto más que abstracto (inmediatez de respuesta, ausencia de planificación y rigidez cognitiva). Dificultad para adaptarse a los cambios.
· Poca motivación de logro (carecer de metas personales y objetivos).

2. Esta tabla ha ido completándose a lo largo del tiempo con la ayuda de diferentes profesionales (psicólogos, criminólogos, policías, trabajadores sociales, pedagogos...).

- Falta de perseverancia. Fácilmente influenciable. Pobre razonamiento crítico. Sesgos cognitivos (atribuciones sesgadas). Locus de control externo (bajo autoconcepto, pobre autoestima, falta de autoconfianza).
- Escasas habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales. Escasa asertividad.
- Accesibilidad al consumo de alcohol/drogas. Consumo de drogas. Educación fuera del ámbito familiar (centros de acogida, protección...).

Variables Familiares

- Prácticas de disciplina basadas en el castigo y/o la inconsistencia. Nula disciplina. Disciplina laxa. Autoritarismo excesivo. Falta de roles y modelos paternos apropiados. Padres inexpertos en habilidades de crianza. Falta de habilidades para solucionar conflictos o problemas.
- Tendencia a dar órdenes, recompensar la conducta inapropiada con atención e ignorar la conducta prosocial. Valores permisivos hacia la conducta antisocial .
- Pobre supervisión paterna y ausencia de reglas claras en el hogar. Escasas demandas y bajas expectativas sobre el menor. Escasa preocupación por el rendimiento escolar.
- Falta de comunicación, actitudes de rechazo, y menor calidez, afecto y apoyo emocional. Discriminación dentro del entorno familiar.
- Abandono/Negligencia. Relaciones entre los padres infelices y conflictivas.
- Familia numerosa con bajo estatus socio-económico. Bajo o nulo nivel cultural. Desempleo. Empleo precario. Pobres condiciones de habitabilidad. Condiciones carenciales o deficitarias generales.
- Movilidad residencial Aislamiento social. Escasa utilización de los recursos formales e informales de apoyo. Abuso de alcohol/drogas y conducta delictiva/agresiva. Violencia familiar (física, sexual, psicológica o emocional...). Problemas psicológicos.

Variables Socio-ambientales

- Ambiente escolar donde predominan los castigos frente a los refuerzos, malas condiciones laborales, escasa atención a los problemas de los alumnos y pocas recompensas.
- Hacinamiento.
- Escasa cohesión y comunicación grupo-aula (profesorado-padres). Interacciones negativas con el profesorado. Falta de expectativas sobre el alumno y escaso fomento de la responsabilidad individual y colectiva. Estatus socialmente negativo y marginal en el entorno escolar por parte del menor
- Rechazo compañeros y/o profesores. Cambios continuos de centros escolares. Acoso (Bullying). Carencia de amigos prosociales. Asociación amigos antisociales
- Violencia audiovisual. Vecindarios o grupos extensos favorecedores de la antisocialidad. Entorno Marginal. Aprobación cultural y social de la violencia.

Como podemos apreciar en la tabla anterior, un grupo de predictores importante radica en las **variables personales o individuales**. Entre los factores personales se han reseñado por su importancia los siguientes:

1. Rendimiento académico e intelectual bajo. Las deficiencias académicas y los niveles bajos de funcionamiento intelectual se mencionan como predictores de la delincuencia. Esta relación se ha demostrado con distintas medidas del rendimiento intelectual y escolar (p ej. pruebas verbales y no verbales, calificaciones, pruebas de rendimiento...), y medidas de la conducta antisocial (p ej. autoinformes, informes del maestro, antecedentes delictivos...). Pero aunque los delincuentes tienden a puntuar más bajo en los test estandarizados de inteligencia que los no delincuentes, el CI (coeficiente intelectual) no siempre afecta de una manera directa a la conducta delictiva. Hoy se plantea la influencia indirecta a través del *fracaso escolar*. De hecho, la literatura especializada ha demostrado que la gran mayoría de los delincuentes ha fracasado en la escuela y que sus

conductas perturbadoras en el aula se relacionaron con la conducta delictiva posterior.

2. Temperamento. El temperamento engloba aquellos aspectos dominantes de la personalidad que muestran alguna consistencia a través de las situaciones y el tiempo. Las diferencias del temperamento se basan a menudo en características tales como la actividad del niño, respuesta emocional, sus momentos de mal humor y adaptabilidad social. Dentro de esta categoría se han señalado, entre otros, las altas puntuaciones en psicoticismo, impulsividad y búsqueda de sensaciones como variables potenciadoras de la conducta antisocial.

3. Otro conjunto de variables personales tiene que ver con la **irresponsabilidad** y el **escaso autocontrol** lo que dificulta el ajuste social del individuo. Pero para representar un factor de riesgo, ha de darse más que la mera presencia de conducta incontrolable: la edad de comienzo, el número de conductas antisociales y de situaciones en las que son evidentes (p. ej. en casa, la escuela o la comunidad) son asimismo relevantes; los niños con un comienzo precoz y mayor incontrolabilidad, están bajo un mayor riesgo.

En líneas generales, los delincuentes se caracterizarían:

- Por ser impulsivos y con poca capacidad de autocontrol (no reflexionan entre el impulso y la acción).
- Por dificultades para demorar la gratificación (es decir, prefieren lo accesible e inmediato aunque tenga menos valor que esperar a algo más apetecible pero lejano en el tiempo)
- Por no considerar las consecuencias de sus actos.
- Por dificultades para apreciar y comprender los puntos de vista de otras personas (baja empatía).
- Por un pensamiento concreto más que abstracto, lo que explicaría su inmediatez de respuesta y ausencia de planificación en las situaciones que exigen un curso de acción. Esto les hace ser en ocasiones tercos y rígidos en sus puntos de vista, y persisten en su conducta aunque ésta no sea a largo plazo apropiada o efectiva.

- Por un Locus de control externo, que explica la mayor tendencia de los delincuentes a la auto-exculpación y a explicar su conducta como si ésta dependiera de personas o circunstancias ajenas a su control.
- Por sus escasas habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales, es decir, de habilidades de pensamiento necesarias para resolver los problemas que todos encontramos en la interacción con otras personas.

Parece razonable esperar, que el sujeto con pobres habilidades de solución de problemas experimente continuas situaciones de fracaso y frustración en obtener lo que desea, generando sentimientos de agresividad que le lleven a elegir una vía inadecuada para conseguir sus objetivos.

Por otra parte, es de destacar la enorme importancia de la **familia** en la predicción de la conducta antisocial, proporcionando un amplio conjunto de variables familiares relacionadas con el surgimiento, desarrollo y mantenimiento de la conducta delictiva. Se menciona, el bajo estatus socio-económico, la ausencia del padre del hogar, el abuso de alcohol y la conducta delictiva, la familia numerosa (si bien, la importancia del número de miembros de una familia como factor de predicción está matizada por el nivel de ingresos), y especialmente, las prácticas de crianza basadas en el castigo y la inconsistencia, una pobre supervisión paterna, y actitudes de rechazo hacia los hijos (véase Rutter y Giller, 1988; Werner, 1989; Junger-Tas, 1994; Farrington, 1994; Kazdin et al., 1992; López y Bañuls, 1995).

Podemos decir que la familia del joven delincuente, a menudo, se nos presenta como una familia problemática donde falla su estructura (ausencia de uno de los padres, gran número de hijos, etc.), sus funciones (proteger, supervisar, dar cariño, etc.), o ambos aspectos.

Con respecto a los factores vinculados al **ámbito escolar**, tendríamos por un lado una motivación, conducta y logro escolar deficitarios, y por otro, un ambiente escolar donde predominan los castigos, escasa atención a los problemas de los alumnos y pocas recompensas.

Los factores del niño, los padres y la familia que se han examinado se consideran generalmente los que mejor predicen la conducta antisocial. No

obstante, se pueden añadir **otros factores** de riesgo como un matrimonio temprano, complicaciones perinatales y prenatales, nacimientos prematuros y falta de peso al nacer, y accesibilidad al alcohol y las drogas (Kazdin y Buela, 1994; Repucci et al., 1999; Sanmartín, 2004). Otras influencias como la exposición a programas de televisión violentos o agresivos en la infancia, también se han señalado como factores de riesgo de conducta agresiva en el curso de la adolescencia y madurez (Clemente, 1995; Sanmartín, 2000, 2002).

Finalmente, los amigos son otra variable a estudiar en la explicación de la delincuencia, especialmente la juvenil. La tendencia de los delincuentes a unirse con otros ha sido uno de los grandes temas tratados en la investigación criminológica tradicional.

2.1. El estudio longitudinal “Cambridge” de West y Farrington

Estudio prospectivo y longitudinal de 411 sujetos varones, dirigido inicialmente por Donald J. West y continuado hasta la actualidad por David Farrington. El primer contacto con la muestra se llevó a cabo en 1961. Esta estaba compuesta en su mayor parte por chicos de ocho años de la clase trabajadora, blanca, urbana y de origen británico. La finalidad de este estudio, tal y como el propio Farrington señala, era “describir el desarrollo del comportamiento delincuente y criminal en varones de un suburbio de la ciudad, investigar hasta qué punto se podía predecir de antemano, y explicar por qué la delincuencia juvenil empezó, por qué continuó o no en la mayoría de edad y por qué el delinquir en el adulto generalmente termina cuando los hombres tienen entre 20 y 30 años”.

Se cumplieron ocho entrevistas personales desde que el sujeto tenía 8 años hasta los 32, y esta información fue completada con la proveniente de padres, profesores, compañeros y archivos oficiales. Haciendo un resumen de este estudio longitudinal sobre delincuentes, Farrington y West concluyeron que un grupo de factores familiares (como pobreza, familia numerosa, mala relación matrimonial, y métodos de crianza de los hijos inefectivos), entre los que la existencia de antecedentes delictivos en los padres era un elemento frecuente, tendía a favorecer la aparición de un conjunto de aspectos socialmente desviados en los años finales de la adolescencia e inicio de la edad adulta, caso de la

delincuencia, el consumo excesivo de alcohol y drogas, la conducción temeraria, la promiscuidad sexual y la conducta agresiva.

West y Farrington (1973) hallaron que los jóvenes que más tarde resultaron condenados -una quinta parte de la muestra- diferían significativamente de sus compañeros (que no sufrieron una condena), en muchos factores que habían sido medidos cuando estos sujetos tenían entre 8 y 10 años de edad. Tendían a provenir de familias con bajos ingresos, con padres con una historia laboral deficiente y con temporadas de desempleo. Estos delincuentes oficiales se caracterizaban asimismo por tener trabajos poco cualificados y con períodos inestables de empleo. De hecho, en un estudio de 1986, Farrington y sus colaboradores vuelven a plantear esta hipótesis llegando a la conclusión que el desempleo está íntimamente relacionado con el delito, especialmente entre los 15 y 16 años de edad, período que coincide con el abandono de la escuela.

Otros factores distintivos fueron: familia numerosa, hábitat deficiente, una crianza fundamentada en la inconsistencia y el castigo, mala relación entre los padres, elevada frecuencia de separaciones entre ellos, baja inteligencia y logro escolar, y conducta problemática y deseosa de excitaciones.

West y Farrington titularon su libro de 1973 "La forma de vida delictiva", porque encontraron que a los 18 años, los delincuentes se diferenciaban de los no delincuentes en casi todos los factores investigados: bebían más alcohol, jugaban y fumaban más, consumían más drogas, se llevaban peor con sus padres, tenían peores empleos, se implicaban en más peleas y en conductas de vandalismo y mantenían una mayor actividad sexual. Por lo que concluyeron que el delinquir era un aspecto más de un síndrome mucho más amplio de la conducta antisocial que se manifestaba de diferentes formas a lo largo del tiempo, desde la infancia a la edad adulta.

Ahora bien, ¿cuáles eran las diferencias cuando ambos grupos habían cumplido 32 años? ¿En qué medida los delincuentes volvían a reproducir en sus hijos el mismo tipo de ambiente familiar que ellos habían tenido de niños? ¿Diferían los sujetos que abandonaron el delito y los que "llegaron tarde" (después de los 21 años) de los sujetos reincidentes?.

De la muestra original de 411 chicos, vivían un total de 403 hombres y 378 de ellos pudieron ser contactados en su 32 cumpleaños, de los cuales 138 habían sido condenados alguna vez (23 sujetos lo fueron en al menos seis ocasiones, lo que representa un 6% de la muestra como la responsable de casi la mitad de todos los delitos registrados). De entre éstos, 55 habían finalizado su carrera delictiva antes de cumplir 21 años (los 'desisters'), mientras que 61 habían seguido cometiendo delitos después de esa edad (los 'persisters'). Por otra parte, 22 sujetos habían delinquido por vez primera después de cumplir los 22 años (los 'latecomers').

Si bien, en general, los delincuentes se convierten en menos desviados entre los 18 y los 32 años (ya que disminuye la frecuencia de sus delitos), las diferencias observadas entre éstos y los no delincuentes siguen manteniéndose a la edad de 32 años: no suelen ser dueños de la casa donde habitan, cambian a menudo de domicilio y sus viviendas presentan pobres condiciones; son más proclives a estar divorciados o separados y su relación de pareja se caracteriza por la falta de armonía y los malos tratos; presentan problemas con sus hijos y son más propensos a vivir separados de ellos; su historia laboral está ligada al desempleo, la insatisfacción y las pagas bajas -especialmente los *latecomers*-; se implican más a menudo en riñas y peleas; son más proclives a ser habituales bebedores y consumidores de drogas (cocaína, heroína, marihuana...); roban en el trabajo y cometen otros tipos de delitos contra la propiedad; finalmente, son los más frecuentemente clasificados como *fracasos sociales*. Incluso los sujetos que de la muestra original no delinquieron a lo largo de los años de estudio, mostraron diversos trastornos como respuestas a sus ambientes criminógenos: se mostraron inquietos, ansiosos, recelosos, inhibidos o apáticos, y la mayoría de ellos fueron calificados por sus padres a la edad de ocho años como tímidos, muy reservados y con pocos o ningún amigo.

Con respecto al ambiente familiar que estaban proporcionando a sus hijos entre 8 y 10 años, era muy semejante al que ellos mismos habían vivido cuando tenían su misma edad (bajo ingreso familiar, pobre vivienda, trabajo inestable con períodos largos de desempleo, disputas conyugales y separación de sus hijos).

No obstante -y tal y como se esperaba- los delincuentes “persistentes” eran los que mostraban un mayor deterioro en esos mismos aspectos. Un hecho esperanzador consistió en que los sujetos que desistieron en su carrera delictiva después de los 21 años, y los que empezaron pasada esa edad, tenían un hábitat y empleo muy parecidos a los no delincuentes, si bien su conducta era más desviada (especialmente por lo que se refiere a la bebida y a las peleas) que la de este último grupo.

Si tuviéramos que caracterizar o hacer un **perfil de riesgo** del delincuente común desde la niñez a la vida adulta sobre la base de este estudio, podríamos hacerlo en los siguientes términos:

TABLA 2. El Perfil del Delincuente Común

	Variables Familiares	Variables Personales	Variables Escolares	Variables Laborales
I N F A N C I A	Familia multiproblemáticas. Antecedentes delictivos. Prácticas de Crianza severas e inconsistentes. Escasa Supervisión. Relación fría padres-hijo. Bajos Ingresos. Empleo inestable, poco cualificado.	Conducta problemática en casa y escuela. Pocos lazos y apego por actividades convencionales. Irresponsabilidad. Escaso autocontrol.	Pobre logro educativo. Insatisfacción escolar.	---
A D O L E S C E N.	Ídem	A las anteriores características se une: Antecedentes delictivos. Consumo de alcohol/drogas. Peleas, riñas. Vandalismo.	Ídem	Empleo poco cualificado. Empleos inestables con períodos de desempleo. Bajo salario.
A D U L T E Z	Separado o Divorciado. No son dueños de las casas donde viven. Problemas conyugales. Viviendas en pobres condiciones. Movilidad Residencial. En general, similar ambiente familiar al que vivió cuando niño y adolescente.	Ídem	---	Ídem

En líneas generales, por tanto, podríamos decir que el delincuente común -un varón que comete delitos contra la propiedad- tiende a haber nacido en una familia problemática, con conflictos, bajos ingresos, numerosa y con padres delincuentes. Cuando el chico es joven -menor de ocho años-, sus padres lo vigilan muy poco, las relaciones padres-hijos son poco sólidas y afectivas, utilizan prácticas de crianza severas o inconsistentes y están probablemente en conflicto y separados. En la escuela, se caracteriza por el absentismo, la conducta perturbadora (rebelde, hiperactivo e impulsivo) y resultados académicos bajos. Después de dejar la escuela, el delincuente suele conseguir empleos poco cualificados, con bajo salario y con numerosos períodos de desempleo. Su conducta delictiva tiende a ser más versátil que especializada (es decir, no sólo comete delitos contra la propiedad, como el robo, sino que también puede cometer actos violentos, consumir droga, beber alcohol en exceso y conducir peligrosamente).

Sus delitos probablemente lleguen a ser más numerosos durante la adolescencia (13-19 años) y cuando llega a los 30, el delincuente probablemente esté separado o divorciado, desempleado o con trabajos de bajo salario, y si tiene hijos, éstos estarán recibiendo un ambiente familiar con similares características de privación, discordia, desorden y escasa supervisión al que él experimentó cuando era niño; y así se perpetúa de una generación a otra una serie de problemas sociales en los que el delinquir es sólo un elemento más de un estilo de vida antisocial.

3. MANTENIMIENTO DE LA CONDUCTA DELICTIVA: PERSISTENCIA Y REINCIDENCIA. LA PREDICCIÓN DE LOS DELINCIENTES CRÓNICOS O PERSISTENTES

Los estudios longitudinales deben ser capaces de predecir no sólo quién cometerá delitos, sino quiénes cometerán los más graves y con mayor frecuencia. Es cierto que la mayoría de los delincuentes cometen delitos sólo ocasionalmente, pero como han señalado numerosos estudios también se observa que un pequeño número de delincuentes, los persistentes, es el responsable de la mayoría de los delitos registrados.

Es fácil observar que subyace el convencimiento de que la conducta antisocial o delictiva juvenil es una precursora de la delincuencia adulta, de forma que su identificación precoz, puede tener importantes repercusiones en las tareas preventivas.

Loeber et al (1991), basándose en una revisión de estudios longitudinales que evaluaban la conducta antisocial y delictiva, señalaron que las siguientes hipótesis se relacionan con una delincuencia persistente a lo largo del tiempo (cuatro o más delitos): (a) hipótesis de la densidad o frecuencia de conducta antisocial: cuanto más frecuente sea, más persistente en el tiempo; (b) hipótesis de los escenarios múltiples: es más estable cuanto tienda a observarse en una mayor diversidad de situaciones; (c) hipótesis de la variedad: a mayor variedad de problemas de conducta, mayor persistencia; y (d) hipótesis del comienzo temprano: cuanto antes aparezca, más tenderá a mantenerse a lo largo del tiempo.

3.1. Predictores de la delincuencia persistente

Al igual que en el comienzo de la conducta antisocial, se han identificado factores de riesgo para el mantenimiento de estas conductas. De diversos estudios longitudinales sobre los predictores de delincuencia en chicos y chicas, se ha afirmado que una variedad de conductas-problema y condiciones dentro del ambiente familiar son predictores eficaces de este tipo de delincuencia. En concreto, se distingue entre predictores comportamentales o exponenciales (agresión interpersonal, consumo de drogas, absentismo escolar, ausencia sin permiso, mentiras, robo, problemas generales de comportamiento y bajo nivel de éxito escolar), y predictores circunstanciales o condiciones de vida (combinación de variables familiares, estatus socioeconómico y grupo de amigos).

Estos son los signos precoces que la investigación ha señalado como predictores de la delincuencia persistente (seis delitos o más a los 25 años):

1. Los problemas de conducta precoces: comportamientos agresivos, impulsivos, desobedientes, y antisociales de los niños antes de los 10 años de edad.
2. Las variables familiares individuales ayudan moderadamente a predecir la delincuencia ulterior. Los mejores predictores son una combinación de

factores procedentes del núcleo familiar: prácticas educativas, falta de supervisión, el rechazo del niño, la criminalidad y la agresividad de los padres o hermanos, junto con indicadores de privación social -bajos ingresos, pobre vivienda y familia numerosa-. La falta de disciplina es ligeramente menos fuerte como predictor que en el inicio de la conducta delictiva, y la ausencia de los padres apenas muestra impacto predictivo.

3. Los arrestos juveniles o condenas son un predictor de futuros arrestos en la vida adulta.

4. Con respecto al logro educativo, los malos resultados escolares entre los 8 y 10 años son hasta cierto punto anunciadores de delincuencia futura, y ello fundamentalmente, por los problemas de conducta que suelen acompañarles.

5. Finalmente, el asociarse con pares delincuentes no parece demostrar que facilite la persistencia en la comisión de delitos. Sin embargo, la literatura empírica no es demasiado clara con respecto a la relación delincuencia-asociaciones antisociales. La tendencia de los delincuentes a unirse con otros ha sido uno de los grandes temas tratados en la investigación criminológica tradicional. Existen autores que no asignan una significación causal a este hecho, mientras que para otros la asociación con grupos antisociales permite distinguir a los delincuentes de los no delincuentes, especialmente si se trata de jóvenes con débiles lazos hacia grupos y actividades convencionales (en el tema 4 hablaremos de este aspecto en profundidad).

En la siguiente tabla 3, se resumen los predictores más importantes de la delincuencia persistente:

TABLA 3. Factores precursores de la delincuencia persistente

<p>Variabes Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conductas problemáticas precoces, generalizadas y recurrentes antes de los 12 años (comportamientos agresivos, impulsivos, antisociales, desobedientes....).
--

- CI bajo (coeficiente intelectual).
- Escasa participación y creencias en actividades convencionales.
- Conductas delictivas precoces (arrestos o condenas antes de los 15 años).
- Delincuencia autodeclarada.

Variables Familiares

- Antecedentes delictivos familiares.
- Prácticas de crianza inconsistentes.
- Escasa supervisión.
- Disputas conyugales.
- Familias multiproblemáticas (clima frío, conflictos, falta de armonía...).
- Privación socioeconómica (pobre vivienda, bajos ingresos, familia numerosa...).

Variables Escolares

- Bajo logro educativo entre los 8 y 10 años y problemas disciplinarios.

Variables Laborales

- Desempleo e inestabilidad laboral.

Los factores son sólo destacados por su similitud con los presentados en relación con el inicio de la conducta antisocial. Pero la complejidad de los pronósticos no se explica con la mera enumeración de los factores de riesgo. Enumerar estos factores individualmente puede ser útil para expresar su relación con el inicio y mantenimiento de la conducta antisocial, pero al mismo tiempo resulta muy compleja la interpretación de los datos porque los factores suelen estar interrelacionados. Esta coincidencia hace difícil identificar la contribución específica de cada factor. Además, los factores de riesgo pueden irse acumulando con el paso del tiempo e incluso pueden operar conjuntamente o en relación con otras variables (Kazdin y Buela, 1994).

No hay duda de que unos factores de riesgo son más importantes que otros. Así, por ejemplo, los signos iniciales de conducta antisocial son los que predicen de forma más destacada. De todas formas, la presencia de uno o dos factores de riesgo no puede ser la única base de una predicción; sólo la acumulación de un número mayor de factores aumenta considerablemente el riesgo de conducta antisocial y delictiva.

4. RESISTENCIA O INVULNERABILIDAD. LOS FACTORES PROTECTORES

Es obvio que no todos los individuos bajo riesgo de conducta delictiva se convierten en sujetos delincuentes. La evidencia de estas personas resistentes o inmunes (o “falsos positivos”), ha obligado a plantear una cuestión ya difícilmente soslayable en los estudios sobre prevención e intervención de la delincuencia: ¿Qué es lo que hace que niños que poseen un alto índice de riesgo (al disponer de precursores clave de la delincuencia), no lleguen sin embargo a convertirse en delincuentes?.

4.1. ¿Por qué hay sujetos que no delinquen?

Las teorías del control de Walter Reckless y Travis Hirschi tratan de contestar a esta pregunta. Sus respuestas tienen que ver con los vínculos sociales que posee el sujeto; son explicaciones que giran en torno a cómo las personas llegan a desarrollar lazos fuertes a las convenciones y resisten las tentaciones de agredir o robar.

Para HIRSCHI, el vínculo que establece el sujeto que no delinque con la sociedad convencional se compone de cuatro elementos:

1. “Adherencia o apego a personas significativas” (cuanto más apego siente un sujeto por sus padres o por la escuela, menor probabilidad tendrá de cometer actos delictivos),
2. “Participación” (creencia y aceptación en las actividades convencionales),
3. “Implicación” (tiempo consumido en actividades convencionales) y
4. “Creencia” (atribución de validez moral a las normas sociales).

La conducta delictiva surgirá siempre que se produce un debilitamiento en estos lazos interpersonales, con lo que el joven se encuentra 'libre' de comprometerse en actividades delictivas.

RECKLESS en su *teoría de la contención* da una gran importancia a las características o cualidades personales del individuo que pueden aislarle de los impulsos internos y de las influencias criminógenas del entorno.

Estos mecanismos de contención consisten en controles externos e internos. Los *externos* proceden del control ejercido por los diversos grupos sociales, pero especialmente de los grupos significativos, e incluyen: (1) sentimientos de pertenecer a una comunidad, (2) códigos morales consistentes, (3) roles sociales coherentes, y (4) refuerzo de los valores y objetivos convencionales.

Los *internos* se refieren a aquellos aspectos que hacen de la personalidad una estructura sólida, en concreto: (1) autoconcepto positivo, (2) compromiso con metas legítimas y a largo plazo, (3) objetivos realistas, (4) alta tolerancia a la frustración, y (5) identificación con la legitimidad y respeto por las leyes.

Es evidente pues la importancia de una serie de atributos personales y fuertes lazos familiares como elementos que pueden proteger al niño de alto riesgo a convertirse en un delincuente. De hecho algunas de estas características se encuentran entre los factores protectores señalados en la literatura actual. En concreto, suelen mencionarse estas tres constelaciones de factores:

1. *Atributos disposicionales o fuentes personales*: actividad, inteligencia, autonomía, temperamento, habilidades sociales (sociabilidad, empatía, solución de problemas...) y locus de control interno.

2. *Núcleo familiar*: lazos afectivos familiares que proporcionan la atención, el afecto y el apoyo emocional necesarios en los primeros años de vida; pautas de crianza y reglas en el hogar claras, sólidas y competentes; comunicación de calidad entre los miembros de la familia; disponibilidad de personas alternativas a los padres capaces de cuidar al niño (abuelos, tíos...); modelos positivos de identificación; y compromiso con valores morales y sociales.

3. *Red de apoyo social y emocional*: profesores, vecinos, amigos, compañeros de trabajo, instituciones... que puedan prestar ayuda a la familia en momentos de crisis.

4.2. Factores protectores durante la niñez, adolescencia y vida adulta

La siguiente tabla muestra los factores protectores, en las diferentes etapas del desarrollo, más importantes reseñados por la investigación; factores tanto personales como ambientales que pueden fomentar la resistencia ante la antisocialidad y delincuencia.

TABLA 5. Factores Protectores en las Diferentes Etapas del Desarrollo³

INFANCIA-NIÑEZ	ADOLESCENCIA
Factores Personales	Factores Personales
<ul style="list-style-type: none"> - Ser primogénito. - Tener pocas enfermedades graves, buen desarrollo global. - Tener un temperamento agradable y atractivo para los adultos. - Mostrar autonomía. Ser activo y responsable. - Ser inteligente. Buenos resultados académicos. - Tener capacidad de concentración. - Ser obediente y organizado en sus tareas. - Tener orientación social, competencia y habilidades sociales adecuadas: locus interno, empatía, solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser responsables y motivación de logro. - Tener pocas enfermedades graves y de recuperación rápida (ni físicas ni psicológicas). - Ser sociable, de temperamento flexible, y poco irritable (saber manejar el enfado, control emocional). - Mostrar autonomía y autodirección. - Ser inteligente. Buen rendimiento académico. - Mostrar buenas habilidades verbales y habilidad lectora. - Ser competente socialmente, buenas interacciones y habilidades sociales. Valores prosociales. - Ser poco impulsivo. Empatía y solución de problemas. Reflexivo y crítico. - Autoestima positiva (sentimientos de autoeficacia). Creer en sus capacidades y valorarse. - Optimista, independiente y realista (no influenciable). - Saber acatar la autoridad de los adultos. Saber mostrar cortesía y agradecimiento. - Participar en actividades extraescolares. Aficiones prosociales, actividades recreativas, grupos /clubes juveniles. - Ser perseverante. Disfrutar frente a los retos.

3. Esta tabla ha ido completándose a lo largo del tiempo con la ayuda de diferentes profesionales (psicólogos, criminólogos, policías, trabajadores sociales, pedagogos...).

<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar una actividad moderada e intereses variados - Ser buen compañero en la escuela - Participar en actividades deportivo-lúdicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia al fracaso y frustración. Capacidad de adaptarse a los cambios y superar dificultades. - Habilidades para superar los contratiempos. - Locus de control interno. - Interpretaciones adecuadas de las conductas ajenas. - Lazos afectivos con personas significativas. - No abusar o consumir alcohol/drogas.
<p>Factores familiares y socio-ambientales</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Familia poco numerosa y espacio entre hermanos igual o menor de dos años. - Condiciones adecuadas de habitabilidad (vivienda) sin cambios periódicos de residencia (que permitan la integración del menor tanto social como personal y escolar). - No vivir en barrios marginales y/o con aprobación social de la violencia y antisocialidad. - Estabilidad laboral en algún miembro de la familia. - Patrones de crianza consistentes con normas racionales y claras, que permitan la autonomía y realización personal. - Supervisión de los hijos. Control de los programas televisivos y videojuegos violentos. - Expectativas ajustadas y elevadas sobre el menor. Estimulación y apoyo del menor (físico, psicológico, intelectual y educativo...). - Buena comunicación familiar y fuertes lazos afectivos. Buen apego. - Implicación en la vida diaria del menor. Interés y cuidado por su bienestar y evolución en todos los terrenos. - Atención y cuidado de los hijos durante los primeros años. - Compromiso de la familia -incluyendo la extensa- con valores sociales y morales. Miembros competentes socialmente. Habilidades sociales y de resolución de problemas. Familiares sin antecedentes delictivos/ agresivos /drogadicción. - Disponibilidad de terceras personas para el cuidado, atención y referencia del niño. Recursos económicos-culturales-educativos en fuentes de ayuda y apoyo. - Integración en una escuela eficaz (calidad profesional y humana del profesorado, interés por el menor, calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades extraescolares, cohesión y comunicación del grupo-aula...). - Amigos socialmente ajustados y sin comportamientos antisociales. - Amplia red de apoyo social y emocional. - Actividades lúdicas y de carácter prosocial en el entorno del menor. 	

Los sujetos del grupo de alto riesgo que pueden adaptarse sin dificultad, suelen caracterizarse cuando son *adultos* por ser competentes en sus responsabilidades, estar orientados a la acción, estar satisfechos con su estatus laboral y personal; haber recibido educación adicional; y, contar con importantes fuentes de apoyo social y emocional.

2.4.1. Reflexión: vías que conducen a la conducta antisocial

La identificación de los factores de riesgo tiene una gran importancia para señalar antecedentes cuya presencia aumenta la probabilidad de su ocurrencia, pero es menos satisfactoria que contestar a la pregunta ¿qué causa la conducta antisocial? Sin embargo, en el contexto de la conducta antisocial, las investigaciones ya no se centran exclusivamente en buscar la causa del problema. Esto refleja en parte el reconocimiento de los complejos factores que se combinan para producir la conducta delictiva, las muchas vías distintas que conducen a un mismo resultado.

La investigación ha avanzado en el examen de los mecanismos por los que operan los factores de riesgo. Una de las líneas de trabajo se ha centrado en las diferencias bioquímicas analizando la serotonina, la testosterona y el colesterol con la conducta agresiva. Otros han observado correlaciones biológicas de la conducta antisocial con ciertas anormalidades neurológicas, y bajos niveles de activación cortical.

Otras investigaciones se han centrado en los factores ambientales que conducen a la aparición de conductas antisociales: el papel de la interacción entre padres e hijos donde la conducta agresiva del niño es alentada, o los hallazgos de ciertos procesos cognitivos y sociales (sesgo de atribución) que conducen a la conducta antisocial.

También se sabe que los signos precoces de conducta antisocial y disfunción académica son factores de riesgo de la delincuencia posterior.

Precisamente el reto de los estudios sobre predicción y carrera delictiva es el determinar cuáles de estos factores inciden con mayor fuerza en un momento determinado de la vida del sujeto, para favorecer que éste se convierta en un delincuente. El reto de los estudios sobre predicción y resistencia, es el determinar los factores que protegen al sujeto de implicarse en actividades delictivas. La cuestión más importante sigue siendo el mejorar la identificación de estos grupos de sujetos. Lo que tenemos que hacer es intentar reproducir en esos chicos de riesgo los factores que -creemos- pueden hacerles “inmunes” al primer delito, o bien que puedan evitar que sigan implicados en una carrera delictiva.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

FARRINGTON, D. (1992). *Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia*. En GARRIDO, V. Y MONTORO, L. (Eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp.127-154). Tirant lo Blanch, Valencia.

GARRRIDO, V. Y LÓPEZ-LATORRE, M.J. (1998). *Factores criminógenos y psicología del delincuente*. En *Cuadernos de Derecho Judicial. La criminología aplicada* (pp. 69-116).

GARRIDO, V. Y LÓPEZ-LATORRE, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch, Valencia.

KAZDIN, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.

KAZDIN, A.E. Y BUELA CASAL, G. (1994). *Conducta Antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la Infancia y la Adolescencia*. Ediciones Pirámide, Madrid.

RUTTER, M. Y GILLER, H. (1988). *Delincuencia Juvenil*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

SANMARTÍN, J. (coord.) (2004): *El laberinto de la violencia*, Barcelona, Ed. Ariel.

Citada

ANDREWS , D.A. Y BONTA, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Anderson Publishing Co.

BARTOL, C.R. (1991). *Criminal Behavior: A psychosocial approach* (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BLACKBURN, R. (1993). *The Psychology of criminal conduct. Theory, research and practice*. John Wiley & Sons Ltd.

CLEMENTE, M. (1995). *Violencia y televisión*. Nóesis.

FARRINGTON, D.P. (1992). *Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia*. En V. GARRIDO Y L. MONTORO (Eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp.127-154). Tirant lo Blanch, Valencia.

FARRINGTON, D.P. (1994). Early Developmental prevention of juvenile delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 4(3), 209-227.

GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch: Valencia.

GARRIDO, V. (1984). *Delincuencia y Sociedad*. Ed. Mezquita, S.A., Madrid.

HOLLIN, C.R. (1989). *Psychology and crime. An introduction to criminological psychology*. Routledge, London.

JUNGER-TAS, J. (1994). Changes in the family and their impact on delinquency. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 1(1), 27-51.

KAZDIN, A.E.; SIEGEL, T.C. Y BASS, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 733-747.

KAZDIN, A.E. Y BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.

LOEBER, R.; STOUTHAMER-LOEBER, M.; VAN KAMMEN, W. Y FARRINGTON, D.P. (1991). Initiation, escalation and desistance in juvenile offending and their correlates. *The Journal of Criminal Law & Criminology*, No.1, 36-82.

LÓPEZ LATORRE, M.J. (1996). *Psicología de la investigación criminal*. Valencia: Memoria inédita.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y BAÑULS, R. (1993). La familia en la prevención de la delincuencia. *Anuari de Psicologia*, 2, 1, 88-96.

OTERO-LÓPEZ, J.M.; ROMERO, E. Y LUENGO, A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20(73), 675-709.

REPUCCI, N.D., WOOLARD, J.L. Y FRIED, C.S. (1999). Social, community and preventive interventions. *Annual Review of Psychology*, 50, 387-418.

RUTTER, M. Y GILLER, H. (1988). *Delincuencia Juvenil*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

SANMARTÍN, J. (2000): *La violencia y sus claves*, Barcelona: Ed. Ariel.

SANMARTÍN, J. (2002): *La mente de los violentos*, Barcelona: Ed. Ariel

SANMARTÍN, J. (coord.) (2004): *El laberinto de la violencia*, Barcelona: Ed. Ariel.

WERNER, E.E. (1989). *Vulnerability and Resiliency: A longitudinal perspective*. En M. BRAMBRING, F. LÖSEL Y H. SKOWRONEK (Eds.), *Children at risk: Assessment, Longitudinal Research, and Intervention* (pp.157-172). Walter de Gruyter & Co., Berlín.

WEST, D., Y FARRINGTON, D. (1973) *Who becomes delinquent?* London: Heinemann.

WILSON, J. Y HERRNSTEIN, R. (1985). *Crime and Human Nature*. New York: Simon & Schuster.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

- ¿Por qué decimos que la predicción y la prevención son dos procesos muy unidos?.
- Partiendo de tu experiencia profesional o académica, trata de completar con más factores, las tablas de factores de riesgo y de protección de la conducta delictiva.
- Si un joven tiene muchos indicadores de riesgo, ¿significa que el tratamiento va a resultar ineficaz? ¿Cómo crees que puede orientarse el tratamiento de los delincuentes que presentan muchos factores de riesgo?.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL DELINCUENTE: PROCESOS COGNITIVOS Y CONDUCTA DELICTIVA

D^a M^a Jesús López Latorre

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL DELINCUENTE: PROCESOS COGNITIVOS Y CONDUCTA DELICTIVA

1. DELINCUENCIA Y PERSONALIDAD.

1.1. Consideración actual de las variables de personalidad.

2. DELINCUENCIA, COGNICIÓN Y EMOCIÓN.

2.1. Cognición impersonal y cognición interpersonal.

2.1.1. Inteligencia emocional.

2.2. Inteligencia y conducta delictiva.

2.3. Cognición interpersonal y conducta delictiva.

2.3.1. Autocontrol-Impulsividad.

2.3.2. Razonamiento abstracto versus concreto.

2.3.3. Locus de Control.

2.3.4. Percepción social, toma de perspectiva social y empatía.

2.3.5. Solución cognitiva de problemas interpersonales.

2.3.6. Valores.

3. EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL.

4. ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS.

4.1. La teoría cognitivo social aplicada a la conducta delictiva.

4.1.1. La teoría del aprendizaje social de la conducta delictiva de Akers.

4.2. Explicaciones sociológicas.

4.2.1. Las técnicas de neutralización de Sykes y Matza.

4.2.2. La teoría de la asociación diferencial de Sutherland y Cressey.

4.2.3. La teoría del auto-control de Gottfredson y Hirschi.

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

Los psicólogos ven la delincuencia como un tipo de conducta similar en muchos aspectos a otros tipos de conducta antisocial o desviada, por lo que las teorías, métodos y conocimientos sobre esos otros comportamientos pueden ser aplicados al estudio de la delincuencia. También incluyen factores situacionales y ambientales, especialmente las influencias procedentes del núcleo familiar, del grupo de pares, del marco escolar y del comunitario (López y Garrido, 1999).

Pero no todos los factores personales son igualmente importantes en el análisis de la conducta criminal como no lo son todas las variables situacionales: algunas variables tienen un fuerte poder predictivo mientras que otras son débiles predictores de la conducta delictiva. Por ejemplo, junto con el origen de clase social baja, el dolor personal (ansiedad, depresión...) y la anomia y alienación (sentimientos de soledad, de sentirse sin rumbo, impotencia, conciencia de oportunidades muy limitadas...), son factores de riesgo menos importantes de criminalidad que otros indicadores de propensión a la antisocialidad derivados de la familia y otros agentes de socialización (cohesión y prácticas de crianza, amigos antisociales, indicadores de logro académico...), y especialmente del propio individuo y su historia conductual (actitudes, creencias, cogniciones, emociones, impulsividad).

En el tema anterior hemos revisado los factores de riesgo más importantes para el inicio y mantenimiento de la conducta delictiva, en este nos centraremos en algunos de los descubrimientos psicológicos más importantes sobre las relaciones entre delincuencia y personalidad, inteligencia, variables cognitivas y afectivo-motivacionales. Esta visión será completada con el tema siguiente que abordará las relaciones entre la delincuencia y la familia, la escuela y los amigos. Es decir, podremos comprobar en qué medida el *perfil de riesgo* del delincuente juvenil se ve respaldado por las conclusiones a las que llegan algunos de los estudios empíricos más importantes en la predicción de la conducta delictiva.

1. DELINCUENCIA Y PERSONALIDAD

Las variables de personalidad han sido poco atendidas e incluso ignoradas en la corriente criminológica principal aún cuando la evidencia arrojada por la investigación es claramente favorable a la relación entre personalidad y delincuencia (Sobral et al., 1998). La personalidad en su relación con la conducta

delictiva o antisocial es un tema de estudio sumamente complejo, no sólo por la dificultad inherente a las numerosas definiciones y teorías que se han realizado en torno a esta noción, sino también por las complicaciones metodológicas que subyacen a su estudio.

Aunque el término personalidad ha sufrido continuas revisiones en el tiempo que explican la gran cantidad de modelos teóricos y metodológicos con los que se ha abordado su estudio, cuatro notas diferenciales permanecen ligadas a esta noción: la unicidad, la estabilidad, la internalidad y la consistencia.

- *Única*, porque hace del ser humano, un individuo irrepetible y diferenciado de los demás.
- *Estable*, porque se desarrolla a través del ciclo vital.
- *Interna*, porque no es directamente observable, aunque puede ser inferida en base a constructos externos operativos como la conducta.
- *Consistente*, porque si existen unos elementos internos o estructura subyacente de personalidad, se supone que el repertorio conductual de una persona será esencialmente regular, pudiendo predecir su actuación en diversos contextos o situaciones a pesar de las fluctuaciones del ambiente.

Esta consistencia transituacional se halla respaldada por el patrimonio hereditario del organismo. De esta base genotípica se actualizarán ciertas tendencias latentes constituyendo una demostración o inclinación a actuar, y a cuyo conjunto se denomina *disposición del sujeto*. Este es el elemento permanente de la personalidad, en función del cual se ordena y manifiesta la vida anímica particular en lo que respecta a espontaneidad, receptividad y modo de reaccionar distintivos.

Precisamente en base a estos rasgos ha habido numerosos intentos de buscar los elementos o características que diferencian a los criminales de los no criminales.

1.1. Consideración actual de las variables de personalidad

Hay que tener en cuenta que la persona, objeto a estudiar, es una totalidad individual y única, que sufre modificaciones en el transcurso de la existencia

especialmente por la influencia del ambiente que le rodea. La personalidad obra en un ambiente cultural cargado de valores afectivos, desde la atmósfera íntima del hogar hasta la de la escuela, el vecindario y la sociedad en general, por lo que hablar de características o variables de personalidad no implica negar la influencia del entorno o la posibilidad de variación del ser humano. Aunque los factores genéticos por sí solos no pueden explicar múltiples hallazgos de la manifestación de la conducta antisocial, existe evidencia empírica sobre la transmisión genética de ciertas características que pueden incrementar las probabilidades de que un sujeto cometa actos delictivos¹.

Pero con esto no hay que entender que la herencia transmite una inclinación criminal cerrada en sí y delimitada, sino ciertas propiedades que pueden favorecer que su portador se convierta en delincuente bajo la intervención de elementos del ambiente susceptibles de reclinar sus acciones hacia la antisocialidad. De hecho, la postura más defendida en el presente ante la debatida cuestión herencia-medio en la configuración de la personalidad del delincuente, se presenta en términos interaccionistas al argüir la necesidad de que confluyan condiciones ambientales e internas del organismo para que pueda llegar a desarrollarse el comportamiento delictivo.

Esta posición teórica coincide a su vez con otros cambios significativos en el seno de la investigación criminológica. En primer lugar, el rechazo del estudio etiológico de la delincuencia frente a una aceptación creciente por los estudios de predicción. En segundo lugar y claramente relacionado con el anterior, la sustitución del concepto de la *personalidad criminal* por el de *carrera delictiva* que representa un marco más amplio de explicación de la delincuencia: renuncia al estudio de rasgos o causas fijas e integra todos los procesos, biológicos, sociales y psicológicos, que puedan tener alguna relación con la implicación delictiva de un sujeto; asimismo discrimina cuándo, cómo interaccionan y con

1. Una de las pruebas más concluyentes procede de los estudios sobre adopción y gemelos realizados por Mednick y su equipo en Dinamarca. Estos autores han demostrado que tener un padre biológico delincuente incrementa significativamente el riesgo de que el hijo también lo sea; en la medida en que sólo pueden heredarse las características biológicas, se sigue de aquí que ciertos factores biológicos hereditarios figuran entre las causas de la conducta delictiva. Además, si el padre biológico es un delincuente crónico (con tres o más condenas), se triplica la probabilidad de que el hijo también llegue a serlo. Estos resultados derivan de una cohorte total de 14.427 adopciones y resultan difíciles de atacar desde el punto de vista metodológico (Garrido, 1990).

qué fuerza intervienen para iniciar o mantener la carrera delictiva, señalando un posible recorrido probabilístico de antisocialidad. Y en tercer y último lugar, el reconocimiento de la importancia de las variables cognitivo-motivacionales para el estudio y comprensión de la delincuencia, en cuanto pueden revelar cómo percibe y se representa un sujeto determinada situación, cómo la soluciona, qué juicios hace sobre la misma o qué proceso determina su elección delictiva (Garrido, Montoro y López, 1992; Ross, 1992).

De este modo, dentro de la perspectiva clásica de la evaluación psicológica, se han incluido medidas sobre la inteligencia, la personalidad y el razonamiento moral o variables cognitivas, con objeto de mostrar la variabilidad individual y las características peculiares que puedan explicar el comportamiento antisocial del individuo delincuente. Se trata de trabajos que sin obviar la influencia del ambiente y de otras variables individuales, buscan desde una perspectiva integradora aspectos de la personalidad que o bien facilitan o bien inhiben la implicación de un sujeto en actividades antisociales. En este sentido se han señalado, entre otras, las altas puntuaciones en psicoticismo, extraversión e impulsividad como variables que pueden potenciar la conducta antisocial, y el alto grado de desarrollo cognitivo y moral o habilidades sociales adecuadas como variables inhibitorias.

Una de las contribuciones más sólidas en la explicación de la conducta delictiva ha consistido, precisamente, en la identificación de la variable 'búsqueda de sensaciones', en función de la cual el comportamiento criminal es una respuesta a la necesidad constante de estimulación (Aluja y Torrubia, 1996; Arnett, 1996). Así, según este supuesto, las personas con una fuerte necesidad de riesgo-excitación tendrán una mayor predisposición hacia la conducta antisocial. La actividad delictiva constituiría un modo de satisfacer esta necesidad por el nivel de riesgo y aventura que supone. En buena medida, las variables de extraversión (sociabilidad, optimismo, impulsividad) y *psicoticismo* (hostilidad, crueldad, insensibilidad) propuestas por Eysenck basan su relación con la delincuencia en el hecho de que ambas implican un claro componente de necesidad de estimulación (Eysenck, 1964). Precisamente, el modelo propuesto por este autor es el que ha motivado gran parte de las aportaciones en el área de las relaciones entre delincuencia y personalidad, y sigue siendo fuente de la que se nutren numerosos trabajos.

Según la tesis eysenckiana, el perfil estructural del sujeto delincuente quedaría definido por un alto nivel de Extraversión (E), Neuroticismo (N) y Psicoticismo (P), dimensiones a las que otorga una fuerte carga genética. Así, los extravertidos son impulsivos y activos y amantes de los riesgos. A diferencia de los introvertidos, presentan una baja excitabilidad, lo que les lleva a no condicionar fácilmente y, de ahí, a no adquirir un sistema inhibitorio de respuestas antisociales. El neuroticismo se asocia a inquietud y desajuste emocional, y el psicoticismo con la búsqueda de sensaciones, ausencia de empatía y de lazos afectivos. Sin embargo, en contra de lo postulado por este autor, sólo la variable Psicoticismo parece mostrar un elevado poder predictivo del desarrollo de comportamientos antisociales, N y E por el contrario no suelen tener una relación tan clara con la conducta antisocial.

No obstante, es importante recordar que si bien en la teoría de Eysenck lo biológico tiene un fuerte poder explicativo, para este autor, la situación y el ambiente son igualmente relevantes, pues el proceso de socialización que se recibe en la infancia puede inhibir o incrementar el riesgo de cometer en el futuro actos delictivos. Adopta pues, una postura interaccionista donde los factores de personalidad en combinación con estímulos ambientales (en forma de estilos educativos) pueden dar lugar a la conducta criminal.

Hemos apreciado la consideración de la personalidad en su relación con el comportamiento delictivo. La tendencia actual en el estudio de la delincuencia se dirige a posturas interaccionistas que consideran las variables ambientales y psicológicas como elementos imprescindibles para abordar el complejo problema de la delincuencia, y en esa interacción, la *cognición* se nos presenta como un componente fundamental. Los esfuerzos se dirigen a mostrar los factores que puedan explicar el por qué ciertos individuos generan y mantienen comportamientos antinormativos y sobre la base de esa información, diseñar programas preventivos y de tratamiento que aseguren que el sujeto antisocial, ya sea niño, joven o adulto, adquiere modelos prosociales incompatibles con la delincuencia, se convierte en una persona responsable y socialmente autónoma, y aprende a respetar las leyes, normas y obligaciones implícitas a la convivencia humana.

2. DELINCUENCIA, COGNICIÓN Y EMOCIÓN

Las variables cognitivas se han convertido en uno de los focos más importantes de investigación en el campo de la psicología de la delincuencia actual. Bajo el término cognición se incluye una gran variedad de procesos cognitivos y emocionales que pueden facilitar o inhibir las manifestaciones antisociales, tales como el razonamiento moral, resolución de problemas, empatía, impulsividad, pensamiento crítico, razonamiento abstracto y conducta de elección. Aunque los resultados sobre esta relación no son del todo concluyentes y proceden de trabajos aislados, existe evidencia de que muchos delincuentes muestran un *retraso* en la adquisición de destrezas cognitivas esenciales para el ajuste social (Ross, 1992; Garrido, 1987a; Ross et al., 1990).

El modo cómo piensan, perciben y valoran su mundo, razonan o crean expectativas y solucionan problemas, juega un importante papel en su conducta antisocial, y especialmente en su deficitario ajuste emocional y social. Pero estos déficit *no deben* ser interpretados como causantes directos de la conducta antisocial pues muchas otras personas aparentemente bien ajustadas, personal y socialmente, manifiestan algunos de los déficit hallados entre los delincuentes. Simplemente favorecen que el individuo presente *claras desventajas* en su interacción con las personas de su convivencia diaria y por lo tanto, puedan sesgar sus percepciones acerca de las actitudes y conductas de otros sujetos y resolver posibles conflictos con medios inadecuados.

Antes de presentar el desarrollo de cada una de las categorías que se incluyen bajo el término cognición, es necesario que diferenciamos entre la *cognición impersonal o inteligencia* y la *cognición interpersonal o emocional -o social-*.

2.1. Cognición personal y cognición interpersonal

Actualmente se distingue entre Cognición impersonal y Cognición interpersonal: la primera se refiere al pensamiento que trata con el mundo físico, el tiempo, el movimiento y el espacio (sería el equivalente a la capacidad intelectual tal y como se ha entendido tradicionalmente). Por el contrario, la cognición interpersonal o social, se refiere a esa faceta del pensamiento y la percepción

que nos permite solucionar problemas interpersonales, comprender a otras personas, hacer inferencias respecto a sus intenciones y acciones, y ponernos en su lugar.

Aunque todavía no conocemos la delimitación concreta entre ambos tipos de inteligencia, existe un cuerpo sustancial de investigación que indica que las habilidades cognitivas que ponemos en funcionamiento para resolver problemas impersonales e interpersonales son diferentes.

Así, las correlaciones entre la capacidad cognitivo-social y la capacidad intelectual reflejada en los tests convencionales no son elevadas. Hay autores que aseguran que el CI predice en un 20% el éxito relativo en la vida. El 80% restante depende de otras competencias entre las que destacan la habilidad para auto-motivarse, persistir ante las dificultades o frustraciones, controlar el impulso y demorar la gratificación inmediata, empatizar con otras personas, y mantener un buen control emocional. Son habilidades que nos preparan ante los retos y contratiempos de la vida (auto-eficacia), nos enseñan a conocer y manejar nuestros sentimientos, y a interpretar e influir efectivamente en los sentimientos de otras personas. Gardner (1993) ha utilizado el término *inteligencia personal* para referirse a este conjunto de destrezas, Goleman (1996) lo ha hecho con la expresión más amplia de *inteligencia emocional*.

2.1.1. Inteligencia emocional

Daniel Goleman (1996) ha planteado en su libro *Inteligencia Emocional* la importancia de las emociones en el desarrollo y adaptación personal y social. La idea fundamental de la tesis de Goleman es que existen dos formas de aprehender la realidad, dos inteligencias semi-independientes que interactúan para construir nuestra vida mental, una racional -la que piensa- y otra emocional -la que siente-. Generalmente existe un equilibrio entre ambas, pero ocasionalmente, las emociones pueden confundir o hacer errar a nuestros razonamientos: cuanto más intenso es un sentimiento, más dominante se convierte la mente emocional y más inefectiva la racional.

Para Goleman (1996), estos son los dominios que se incluyen en el término inteligencia emocional: el auto-conocimiento, el gobierno de las emociones, el auto-control y auto-motivación, la empatía y las relaciones interpersonales.

1. El auto-conocimiento

Es la piedra angular de la inteligencia emocional, sobre ella se construyen otras habilidades como la empatía o el manejo de las emociones. Consiste en reconocer los sentimientos conforme van surgiendo, es una capacidad autorreflexiva que nos hace conscientes de nuestros estados anímicos y del modo en que pensamos sobre ellos.

2. El gobierno de las emociones

Se trata de la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada y de aprender a recuperarse ante los acontecimientos negativos de la vida, por lo tanto de saber oponerse a los sentimientos prolongados de ansiedad, melancolía o irritabilidad.

3. Auto-control y auto-motivación

Una vez conocemos nuestras emociones y somos capaces de gobernarlas, podemos disponer de ellas para conseguir fines productivos. Esta capacidad es esencial para concentrarnos en los objetivos, automotivarnos para alcanzarlos, conseguir dominar las dificultades, ser tenaces y creativos, y resolver problemas.

4. La empatía

Es la habilidad personal más importante. Escribe en reconocer las emociones de los demás, en sintonizar con los deseos y necesidades de otras personas. Pero a menudo, estos sentimientos no son explícitos, requieren de la capacidad de intuir o traducir señales sociales ambiguas, por lo tanto cuanto más abiertos estamos a nuestros sentimientos (más nos conocemos) más hábiles somos en entender los sentimientos ajenos, de leer mensajes no verbales, y de fijarnos en el contenido y no tanto en la forma de lo comunicado.

5. La competencia psicosocial

Comprende la capacidad para comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales. Requiere en buena medida manejar las emociones de los sujetos con los que se interactúa, lograr que se encuentren

cómodos, aliviar sus sentimientos, y responder con acierto ante el refuerzo social; para ello es necesario que intervenga el conjunto de variables de dirección interior al que nos hemos referido en los puntos anteriores.

Veamos lo que dice el propio Goleman sobre las RAÍCES DE LA EMPATÍA (pp.162-165):

“(...) La conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás. Las personas que no tienen la menor idea de lo que sienten, se encuentran completamente desorientadas con respecto a los sentimientos de quienes les rodean. Son, por así decirlo, sordos a las emociones y carecen de la sensibilidad necesaria para percatarse de las notas y los acordes emocionales que transmiten las palabras y las acciones de sus semejantes. En este sentido, los tonos, los temblores de voz, los cambios de postura y los elocuentes silencios les pasan totalmente inadvertidos.

Confundidos acerca de sus propios sentimientos, son igualmente incapaces de percibir los sentimientos ajenos. Y esta incapacidad no sólo supone una importante carencia en el ámbito de la inteligencia emocional sino que también implica un grave menoscabo de su humanidad, porque la raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación, dimana de la empatía o capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás.

Esa capacidad, que nos permite saber lo que sienten los demás, afecta a un amplio espectro de actividades (desde las ventas hasta la dirección de empresas, pasando por la compasión, la política, las relaciones amorosas y la educación de nuestros hijos) y su ausencia, que resulta sumamente reveladora, podemos encontrarla en los psicópatas, los violadores y los pederastas.

No es frecuente que las personas formulen verbalmente sus emociones y éstas, en consecuencia, suelen expresarse a través de otros medios. La clave, pues, que nos permite acceder a las emociones de los demás

radica en la capacidad para captar los mensajes no verbales (el tono de voz, los gestos, la expresión facial, etcétera).

(...) A diferencia de la mente racional, que se comunica a través de las palabras, las emociones lo hacen de un modo no verbal. De hecho, cuando las palabras de una persona no coinciden con el mensaje que nos transmite su tono de voz, sus gestos u otros canales de comunicación no verbal, la realidad emocional debe buscarse tanto en el contenido de las palabras como en la forma en que nos está transmitiendo el mensaje. Una regla general utilizada en las investigaciones sobre la comunicación afirma que más del 90% de los mensajes emocionales es de naturaleza no verbal (la inflexión de la voz, la brusquedad de un gesto, etc.) y que este tipo de mensaje suele captarse de manera inconsciente, sin que el interlocutor repare en la naturaleza de lo que se está comunicando y se limite tan sólo a registrarlo y responder implícitamente. En la mayoría de los casos, las habilidades que nos permiten desempeñar adecuadamente esta tarea también se aprenden de forma tácita”.

Según Goleman (1996), la empatía se encuentra en la base del altruismo y el juicio moral, y nos hace sujetos más sensibles y ajustados personal y socialmente. Nos lo expresa del siguiente modo (pp.175-177):

“(...) Sentir con otro es cuidar de él y, en este sentido, lo contrario de la empatía sería la antipatía. La actitud empática está inextricablemente ligada a los juicios morales porque éstos tienen que ver con víctimas potenciales. ¿Mentiremos para no herir los sentimientos de un amigo? ¿Visitaremos a un conocido enfermo o, por el contrario, aceptaremos una inesperada invitación a cenar? ¿Durante cuánto tiempo deberíamos seguir utilizando un sistema de reanimación para mantener con vida a una persona que, de otro modo, moriría?.

Estos dilemas éticos han sido planteados por Martin Hoffman, un investigador de la empatía que sostiene que en ella se asientan las raíces de la moral. En opinión de Hoffman, es la empatía hacia las posibles víctimas, el hecho de compartir la angustia de quienes sufren, de quienes están en peligro o de quienes se hallan desvalidos, lo que nos

impulsa a ayudarlas. Y, más allá de esta relación evidente entre empatía y altruismo en los encuentros interpersonales, Hoffman propone que la empatía -la capacidad de ponernos en el lugar del otro- es, en última instancia, el fundamento de la actitud ética.

Según Hoffman, el desarrollo de la empatía comienza ya en la temprana infancia (...) Después del primer año, cuando los niños comienzan a tomar conciencia de que son una entidad separada de los demás, tratan de calmar de un modo más activo el desconuelo de otro niño ofreciéndole, por ejemplo, su osito de peluche. A la edad de dos años, los niños comienzan a comprender que los sentimientos ajenos son diferentes a los propios y así se vuelven más sensibles a las pistas que les permiten conocer cuáles son realmente los sentimientos de los demás. Es en este momento, por ejemplo, cuando pueden reconocer que la mejor forma de ayudar a un niño que llora es dejarle llorar a solas, sin prestarle atención para no herir su orgullo.

En la última fase de la infancia aparece un nivel más avanzado de la empatía, y los niños pueden percibir el malestar más allá de la situación inmediata y comprender que determinadas situaciones personales o vitales pueden llegar a constituir una fuente de sufrimiento crónico. Es entonces cuando suelen comenzar a preocuparse por la suerte de todo un colectivo, como, por ejemplo, los pobres, los oprimidos o los marginados, una preocupación que en la adolescencia puede verse reforzada por convicciones morales centradas en el deseo de aliviar la injusticia y el infortunio ajeno.

Sea como fuere, lo cierto es que la empatía es una habilidad que subyace a muchas facetas del juicio y de la acción ética”.

Aunque este campo de investigación es todavía incipiente, son muchas las hipótesis que se barajan cuando se intenta relacionar la inteligencia emocional o un funcionamiento deficiente de la misma, con temas como el de la conducta delictiva. Los delincuentes constituyen un grupo de personas con aparente dificultad para anticipar las consecuencias de sus acciones, demorar la gratificación inmediata, enfrentarse a las frustraciones, comprender -o al menos respetar- las necesidades y sentimientos de sus víctimas, y controlar la conducta. Desde este

punto de vista podría hipotetizarse que puntúan más bajo en inteligencia emocional que los sujetos que no delinquen, pero hasta el momento no existen pruebas que evalúen estas facultades en conjunto.

Veamos ahora, y en primer lugar, los estudios que señalan ciertas relaciones entre la inteligencia impersonal, medida a través del CI, y la conducta criminal. En segundo lugar estableceremos la evidencia empírica en cuanto a las relaciones entre la cognición interpersonal y la delincuencia.

2.2. Inteligencia y conducta delictiva

Ya hemos comentado que las deficiencias académicas y los niveles bajos de funcionamiento intelectual se mencionan como predictores de la delincuencia debido, fundamentalmente, a que los grupos de delincuentes obtienen puntuaciones más bajas en pruebas de inteligencia que los grupos de no delincuentes.

Pero si bien, los delincuentes tienden a puntuar más bajo en los tests de inteligencia, la relación entre inteligencia y conducta antisocial dista de ser sencilla. Hoy se plantea la influencia indirecta del nivel intelectual a través del **fracaso escolar**. Esto es, la baja inteligencia dificulta el logro académico lo que a su vez impacta sobre un amplio rango de factores ligados a la conducta delictiva (escasa adaptación social, oportunidades mermadas de empleo cualificado y bien pagado, asociación a pares antisociales...). Lo cierto es que la conducta es un reflejo de las características personales en interacción con el ambiente y una de las más importantes características es la inteligencia; se confirma por tanto, la relación entre inteligencia y delincuencia al menos en el sentido de que un bajo nivel intelectual representa un importante hándicap para la adecuada adaptación social del individuo (Garrido y López Latorre, 1995).

La literatura especializada ha demostrado que la gran mayoría de los delincuentes juveniles ha fracasado en la escuela y que sus conductas perturbadoras en el aula se relacionaron con la conducta delictiva posterior. Por lo tanto, si la unión delincuencia-CI está mediatizada por el logro educativo y el compromiso interpersonal, parece lógico pensar que aquellos programas de intervención que tratan de compensar las dificultades del aprendizaje y estimular el desarrollo de

las capacidades que resultan necesarias para una adecuada integración social, pueden reducir la antisocialidad y delincuencia.

Finalmente, con respecto a la relación entre *déficit intelectual* y violencia, algunos estudios neuropsicológicos han planteado que ciertos sujetos con rasgos psicopáticos y antecedentes de violencia presentan una reducida lateralización del hemisferio izquierdo, lo que podría explicar su manifiesta incapacidad para autorregular su conducta a través de diálogos internos. Pero si bien el déficit intelectual puede ser una importante limitación para la adaptación social del individuo, los planteamientos más recientes sugieren que las diferencias individuales en agresión, están más relacionadas con *aspectos cognitivos* que con un bajo nivel intelectual, en el sentido de que los primeros pueden estar sesgando las interpretaciones de las situaciones interpersonales y potenciando modos de reaccionar violentos (Sanmartín, 2000, 2002).

2.3. Cognición interpersonal y conducta delictiva

La influencia de la situación o circunstancias en la conducta del individuo está mediatizada en buena medida por los procesos cognitivos, por su forma de pensar y ver la realidad. De hecho, la mayor parte de los autores actuales defiende que *algunos* delincuentes difieren de los no delincuentes en *algunos* aspectos de su funcionamiento cognitivo

Aunque sabemos que bajo el término cognición se incluye una gran variedad de procesos, tales como el razonamiento moral, resolución de problemas, empatía, impulsividad, pensamiento crítico, razonamiento abstracto, etc., todos ellos son aspectos que nos permiten acercarnos al modo como el sujeto delincuente se comprende a sí mismo y al mundo que le rodea. Veamos las categorías más importantes.

2.3.1. Autocontrol-Impulsividad

Un número considerable de investigaciones señala que el delincuente actúa de forma impulsiva porque falla a la hora de autocontrolar su conducta, de pararse a reflexionar sobre la mejor línea de acción a seguir en una situación determinada, de tomarse un tiempo para analizar las circunstancias momentáneas,

de demorar la acción o de considerar las consecuencias que pueden derivarse de la misma. Es decir, fracasan en “pararse y pensar antes de actuar”: cuando les surge una idea o un deseo responden inmediatamente, sin pararse a considerar si deberían responder o cómo deberían hacerlo. Muchos jóvenes violentos no piensan, actúan y responden.

Otros estudios han encontrado que muchos delincuentes no han aprendido a demorar la gratificación, es decir, prefieren lo accesible e inmediato aunque tenga menos valor que esperar a algo más apetecible pero lejano en el tiempo (Farrington, 1994).

Mientras que la impulsividad de algunos delincuentes se reconoce enseguida, las razones de este comportamiento impulsivo no están tan claras. Lo que sabemos es que no han desarrollado el hábito de pararse a pensar antes de actuar, o de analizar las situaciones y considerar las diferentes alternativas de respuesta, bien porque no han descubierto que hacer eso merece la pena o porque cuando lo intentaron en el pasado sus limitadas habilidades impidieron que sacaran beneficio de ello. Vemos, pues, que la impulsividad de un delincuente refleja un patrón cognitivo fuertemente instaurado que está orientado a la acción en lugar de a la reflexión; es decir, actúan sobre el mundo antes que pensar acerca de él.

La impulsividad también ha sido contemplada como una variable de personalidad que junto a la hiperactividad y problemas en la atención, predicen delincuencia posterior. A esta constelación de factores se le conoce como síndrome HIA ('hiperactividad-impulsividad-déficits de atención').

2.3.2. Razonamiento abstracto versus concreto

Si los delincuentes poseen una forma de pensar o razonar orientada a la acción en lugar de a la reflexión, podemos decir igualmente que poseen un pensamiento concreto más que abstracto, lo que explicaría su inmediatez de respuesta y ausencia de planificación en todas las situaciones que exijan un curso de acción. Sólo si pueden ver, tocar, escuchar u oler algo, pueden comprenderlo; pero si tienen que pensar en abstracto (algo en lo que ellos no tienen una percepción inmediata), presentan serias dificultades.

De esta manera, los individuos con un estilo cognitivo concreto pueden ser capaces de adquirir la información necesaria para tomar la decisión correcta en una situación dada, pero pueden tener dificultades cuando deben de organizar o integrar esa información para razonar cuál será la mejor respuesta a adoptar, por lo que pueden ser propensos a tomar decisiones precipitadas. Son tercos y rígidos en sus puntos de vista, y persisten en su conducta aunque ésta no sea a largo plazo apropiada o efectiva. No son capaces de reconocer que hay más de una alternativa para resolver los problemas o para conseguir ciertas metas.

Además, si fallan en las habilidades de razonamiento abstracto, pueden planteárseles problemas en las relaciones sociales complejas, porque comprender a los otros no sólo implica hacer interpretaciones sobre lo que dicen o hacen, sino sobre aspectos no tan evidentes como sus pensamientos o sentimientos, y esto exige de un pensamiento abstracto. La percepción interpersonal de muchos de estos sujetos se restringe a juzgar a los demás por su apariencia o sus conductas manifiestas; no son capaces de advertir los matices de la interacción social ni ir más allá de las características superficiales para llegar a entender qué pasa en el "interior", pues todo esto requiere de un razonamiento abstracto del que carecen.

También tienen más probabilidad de inquietarse con el "aquí-y-ahora" al no ser capaces de utilizar el razonamiento abstracto para prever a largo plazo los resultados de sus acciones. Tampoco pueden predecir o planificar adecuadamente ya que todo esto requiere pensar acerca de las relaciones entre un número de factores y tratar con otros desconocidos.

La falta de razonamiento abstracto se asocia a su vez con la 'rigidez cognitiva', entendida como la tendencia a mantener una misma idea a pesar de que haya evidencia contraria o de hacer hincapié exclusivamente en los aspectos de la realidad que concuerdan o confirman las expectativas o convicciones personales. Así, su pensamiento es inflexible, intolerante y lleno de ambigüedades. Esta forma de proceder puede propiciar una conducta repetitiva, aunque le ocasione problemas, al ser el sujeto incapaz de desarrollar visiones alternativas y presentar una escasa tolerancia al estrés; por extensión, se facilitaría asimismo la aparición de conductas delictivas como única forma de afrontar la situación estresante.

Finalmente, una incapacidad para conceptuar en el ámbito abstracto puede dificultar la internalización de los valores morales, restringiendo con ello el desarrollo del razonamiento moral del sujeto y su comprensión del mundo social. Por ello, se han diseñado algunos programas de tratamiento para mejorar esta habilidad, unos enseñando directamente habilidades de razonamiento moral a través de la discusión de dilemas morales, y otros centrándose en factores indirectamente relacionados con este tipo de razonamiento, como el egocentrismo, toma de perspectiva y empatía, y solución de problemas cognitivos interpersonales.

2.3.3. Locus de Control

Este término hace referencia al lugar donde los individuos ubican los determinantes de las cosas que a ellos les pasan. Decimos que una persona tiene locus de control *interno* cuando se siente responsable de lo que le sucede en la vida, se siente agente decisorio en las recompensas y castigos derivados de sus actos. Si por otra parte, una persona cree que tiene poco dominio sobre las circunstancias, y que todo depende del destino o de aspectos externos más allá de su control, se dice que posee un locus *externo*. Mientras que los “internos” perciben que lo que hacen en la vida está determinado por factores que están en ellos mismos, como la habilidad o el esfuerzo, los jóvenes que son “externos” creen que lo que les ocurre está determinado no por sus esfuerzos o habilidades, sino por la suerte u otros factores externos como las acciones de otras personas que tienen el poder o la posición para controlarlos.

Existen pruebas que confirman esta mayor tendencia de los delincuentes a la auto-exculpación y a explicar su conducta como si ésta dependiera de personas o circunstancias ajenas a su control, lo que implica que no se sienten responsables de sus experiencias y, consecuentemente, creen tener muy poco control sobre los acontecimientos (Díaz y Báguena, 1989). El delincuente o cualquiera que crea que todo lo que le ocurre está determinado no por sus propios esfuerzos sino por las acciones de los demás, puede estar poco motivado para conseguir el éxito en la escuela o en cualquier otro lugar. No lo intenta porque cree que su esfuerzo será inútil.

Las personas debemos sentir que controlamos o ejercemos algún control sobre los eventos y cosas que nos suceden. Cuando esto no ocurre pueden invadirnos sentimientos de tristeza, o lo más importante, sentimientos de incompetencia y poca autovalía. Precisamente, el bajo autoconcepto se ha ligado al locus de control externo y de este modo la conducta delictiva sería un medio para lograr una sensación de control sobre el mundo, de competencia personal, o lo que es lo mismo, una forma compensatoria de alcanzar la autoestima.

2.3.4. Percepción social, toma de perspectiva social y empatía

En la percepción social intervienen un conjunto de habilidades sumamente importantes para las relaciones interpersonales, como la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona comprendiendo cómo piensa o siente (empatía), y la de aceptar perspectivas distintas que le permitan reconocer las reglas, convenciones, actitudes y conducta de los grupos sociales (toma de perspectiva social).

Se ha sugerido que estas habilidades se adquieren durante el proceso de socialización, y que los delincuentes son más deficientes en esta área interpersonal. Así, muchos delincuentes se caracterizan por un pensamiento egocéntrico; no son capaces de distinguir entre su propio estado emocional, pensamientos y percepciones, y los de los demás. Ven el mundo únicamente desde su propia perspectiva y se encuentran limitados para comprender las de otras personas. Y precisamente, conocer y comprender puntos de vista diferentes es esencial para planificar eficazmente la conducta en aquellas situaciones que implican relaciones sociales.

Sin esta habilidad, el sujeto puede estar predispuesto a percibir la situación presente sobre la base de sus experiencias pasadas, a interpretar erróneamente las acciones e intenciones de los demás y a no estimar los efectos de sus conductas en otras personas (Ross et al., 1990). Al final de este complejo proceso de interacciones el sujeto puede ver confirmadas las expectativas que se había formulado en un principio porque efectivamente con su conducta, basada en estimaciones erradas, ha podido provocar reacciones en los demás que se asemejan a las que realmente esperaba.

2.3.5. Solución cognitiva de problemas interpersonales

Un ajuste social adecuado requiere la capacidad de enfrentarse con éxito a las situaciones problemáticas que puedan surgir en la interacción con otras personas, y los procesos cognitivos son fundamentales en la comprensión, mediación y resolución de estos conflictos interpersonales.

Varios autores nos informan de que los delincuentes juveniles y adultos poseen una escasa capacidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales, por lo que serán: (1) menos capaces de reconocer problemas potenciales (si no saben que tienen un problema o que podrían tenerlo, no es probable que tengan éxito en evitarlo o solucionarlo), (2) de construir respuestas alternativas ante los mismos (pueden tener una solución fija para todos los problemas o no pensar en otras soluciones ni intentar aproximaciones diferentes), (3) de establecer relaciones de causa-efecto entre sus acciones y las de otras personas (de modo que echan la culpa a los demás en lugar de reconocer que son sus acciones y actitudes las que pueden haber causado esas reacciones negativas hacia ellos), y (4) de calcular las consecuencias que siguen a sus conductas tanto para él como para los demás, de establecer pasos intermedios en la solución de los problemas y de comprender la conducta de los otros.

Con respecto a la delincuencia violenta, unas deficientes habilidades cognitivas para *solucionar problemas interpersonales* se han asociado con una pobre adaptación social, impulsividad y agresividad. Los delincuentes violentos parecen generar pocas soluciones a situaciones de problemas interpersonales y también producen soluciones más agresivas y menos efectivas (Kazdin y Buela, 1994; Ross et al., 1990).

2.3.6. Valores

Si los valores guían la conducta, podemos pensar que la actividad delictiva de las personas estaría motivada por el tipo de valores mantenidos por ellas.

Parecen existir ciertas diferencias entre los valores compartidos por delincuentes juveniles y no delincuentes. Los primeros prefieren valores de carácter personal, como “tener una vida cómoda”, “sentir placer”, “tener armonía interna”,

etc., mientras que los segundos anteponen valores de carácter social como “tener verdadera amistad” y “ser responsables”. Los delincuentes tienen una mayor capacidad para la tolerancia de la conducta ilegal, es decir, *comprenden* mejor que la gente pueda cometer delitos

Los valores de numerosos delincuentes también tienden a un alto grado de egocentrismo. Cuando deciden qué es lo correcto, es probable que sólo consideren cómo les afectará a ellos, sin contemplar los posibles efectos en los demás.

Esta limitación de habilidades socio-cognitivas, particularmente el pensamiento egocéntrico, ocasiona que los jóvenes que la padecen no hayan podido desarrollar valores que van más allá de lo situacional, a corto plazo o pragmático. Así, estos individuos tienen menos probabilidades de desarrollar una adecuada comprensión de la comunidad, las normas sociales, la justicia... Sin estas nociones, es muy probable que no respeten las reglas, leyes y convenciones sociales (Garrido, 1987b).

3. EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL²

Ya hemos visto que la delincuencia y la agresión están multideterminadas y para comprenderlas debemos considerar tanto factores biológicos como factores sociales. Pero entre los factores que influyen también se puede destacar el aprendizaje de determinados estilos de percibir e interpretar las situaciones sociales. Obviamente, el modo en como los sujetos “leen” o interpretan los estímulos sociales, va a influir en sus reacciones.

Precisamente, los modelos cognitivos sociales coinciden en señalar que las cogniciones median entre los estímulos ambientales y la conducta, incluida la conducta antisocial y agresiva. Esta afirmación nos puede llevar a deducir que los pensamientos determinan las acciones, y que si cambiamos la cognición del sujeto podemos cambiar asimismo su conducta. La investigación cognitiva social sigue actualmente el modelo de Procesamiento de Información Social (P.I.S.) de

2. Subapartado desarrollado por la profesora Gemma Pons del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Valencia.

Dodge y colaboradores (1995). En este modelo, la cognición social es entendida como el procesamiento de información organizado³.

Desde esta perspectiva se propone que la conducta antisocial se produce y mantiene por la ruptura de los pasos de procesamiento cognitivo secuencial que median entre el estímulo y la respuesta. Así, aquel sujeto que no tenga habilidades para dar respuestas competentes o posea un estilo de procesamiento sesgado o deficiente, manifestará con más probabilidad conducta desviada o antisocial.

Los pasos del procesamiento cognitivo secuencial son:

Paso 1. Procesos de Codificación de la información relevante a partir de los numerosos indicios que hay en cualquier estímulo ambiental. Este paso se realiza a través de la atención selectiva y la focalización en un subconjunto de indicios.

Paso 2. Procesos de Representación. Los indicios de los estímulos son representados en la Memoria a Largo Plazo y se les da significado. En las situaciones sociales esta representación implica interpretaciones de las intenciones y atribuciones de las causas del estímulo.

Paso 3. Procesos de Búsqueda de respuesta. Las respuestas que están fuertemente asociadas con determinadas representaciones mentales del estímulo, o son más fácilmente accesibles por lo limitado del repertorio, son más probables que sean seleccionadas. Se han detectado asociaciones entre atribuciones hostiles (Paso 2) y acceso a respuestas agresivas (Paso 3). Generalmente, el acceso a una respuesta es una función automática, pero cuando la respuesta no es obvia la búsqueda pasa a ser controlada y se experimenta como la resolución de un problema.

Paso 4. Procesos de Selección de Respuesta que se lleva a cabo aplicando reglas de evaluación para decidir si la respuesta encontrada está, o no, por encima del umbral de aceptabilidad para realizarse. Los criterios para la

3. Sigue la metáfora del ordenador: se compara el procesamiento cognitivo humano con la unidad de procesamiento central de un ordenador, que es capaz de llevar a cabo numerosas funciones al mismo tiempo sin que interfieran unas con otras.

selección varían mucho de un sujeto a otro. De nuevo, las evaluaciones sesgadas aumentan la probabilidad de conducta agresiva (pej.: si el niño evalúa que las respuestas agresivas le llevan a resultados instrumentales positivos y es eficaz en ejecutar tales respuestas, aumentará la probabilidad de que se den).

Paso 5. Procesos de Actuación que transforman la respuesta seleccionada en conductas verbales y motoras.

La aplicación de este modelo al estudio empírico de los problemas de agresividad, ha mostrado que los niños agresivos ante la información social perciben, interpretan y adoptan decisiones en modos que incrementan la probabilidad de actuar agresivamente. Se hipotetiza que estas competencias de procesamiento de información surgen a partir de la interpretación del niño de sus experiencias. Algunos de estos resultados se presentan a continuación, exponiéndose las diferencias en cada uno de los procesos de información:

1. *Interpretación*: El acto agresivo, desde este punto de vista, es una respuesta o reacción a un acto que se percibe con intencionalidad dañina para el sujeto. A esta atribución errónea se le denomina "fenómeno del sesgo de atribución hostil". De esta forma, parece los niños agresivos sobrestiman la cantidad de agresiones que se les dirige, si bien hay que tener en cuenta que viven en medios en los que con frecuencia se les agrede o ataca.

2. *Acceso de respuesta* (se incluiría en el proceso de búsqueda de respuesta). Las diferencias entre los niños agresivos y los no agresivos parecen encontrarse en que los primeros manifiestan deficiencias en la capacidad para acceder a respuestas no agresivas.

3. *Selección de respuesta* (se incluye en los procesos de decisión de la respuesta). La forma de decisión implica evaluar las respuestas generadas según algún criterio. Al evaluar las posibles respuestas a situaciones sociales se pueden considerar: la cualidad de cada respuesta (positiva, neutra o negativa), el resultado probable, y el grado de confianza sobre la capacidad para llevarla a cabo (auto-eficacia). Los agresivos tienen problemas en los tres procesos de evaluación de respuesta:

1. Porque evalúan la conducta agresiva mejor que la neutra o la prosocial.
2. Esperan resultados más favorables de las conductas agresivas que de las neutras o de las prosociales.
3. En relación con la autoeficacia, parece que muestran más confianza en sus conductas agresivas y menos en su capacidad de inhibir respuestas agresivas cuando se les provoca.

Dodge, Pettit, Bates y Valente (1995), evaluaron los patrones de procesamiento de la información social mediando parcialmente el efecto del abuso físico temprano sobre problemas de conducta posteriores. El *objetivo* de este estudio era observar la influencia de la disciplina física abusiva, considerada como una faceta de la socialización, sobre el desarrollo de la conducta agresiva y el papel de los patrones de procesamiento de la información adquiridos. El estudio que realizaron era longitudinal, contando con una muestra de 584 niños que evaluaron por primera vez cuando todavía no estaban matriculados en el jardín de infancia, realizando evaluaciones posteriores en el primer curso de escolarización (N=514), el segundo curso (N=485), el tercer curso (N=480) y el cuarto curso (N=480). La evaluación se realizó con entrevista grabada, instrumentos que rellenaban y observación directa.

La *hipótesis* de partida era que los niños víctimas de disciplina abusiva desarrollarán con mayor probabilidad patrones de codificación inadecuados, como por ejemplo: patrones de codificación inadecuados por hipervigilancia a indicios hostiles (es decir, sobrevaloran los indicios hostiles y consideran cualquier conducta, incluso neutra, como hostil), sesgo de atribución hostil (es decir, atribuyen hostilidad con más facilidad que otros), acceso a más porcentaje de respuestas agresivas (ya que están más entrenados en este tipo de respuesta y tienen más facilidad de que se den), y evaluaciones de que las respuestas agresivas llevan a resultados instrumentales e interpersonales positivos (es decir, creen que obtienen más beneficios con las conductas agresivas, posiblemente porque en su ambiente realmente sea así). A su vez, estos patrones de procesamiento de información social (P.I.S.) predicen “problemas de conducta”.

Los *resultados* fueron que:

Los niños (algo más que las niñas) que sufren disciplina física abusiva por parte de sus padres pueden volverse hipervigilantes a los indicios hostiles (presentan errores de codificación), se encuentran perceptualmente predispuestos a atribuir hostilidad (presentan sesgos atribucionales de hostilidad), y pueden adquirir un repertorio de respuestas agresivas muy accesibles (presentan más número de respuestas agresivas y su evaluación de estas respuestas es más positiva).

Además estos niños que reciben malos tratos físicos, tienen 4 veces más posibilidades de sufrir problemas de conducta en comparación con los niños que no han recibido este tipo de disciplina de sus padres.

4. ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS

4.1. La teoría cognitivo-social aplicada a la conducta delictiva⁴

Las teorías inspiradas en la perspectiva del aprendizaje social, desde su máximo representante, Albert Bandura, han constituido un marco teórico especialmente fructífero en el área de estudio de la delincuencia, debido al importante apoyo empírico que ha recibido de parte de la investigación y también por sus amplias implicaciones aplicadas. El hilo conductor de todas estas teorías es el hecho de que proponen diversos mecanismos de aprendizaje para explicar el comportamiento delictivo, así como la relevancia que otorgan a los diversos contextos de socialización en los que el sujeto puede adquirir y mantener sus actitudes y actividades ilícitas.

Desde esta perspectiva se adopta un modelo de causación en el que los acontecimientos ambientales, los factores personales y la conducta actúan como determinantes recíprocos que interactúan entre sí. Para comprender totalmente la relación interactiva entre conducta y entorno, el análisis debe prolongarse a lo largo del tiempo y ampliarse incluyendo los determinantes cognitivos que actúan

4. Subapartado desarrollado por las profesoras Gemma Pons y Ana D'Ocon del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Valencia.

en el sistema de interrelación. Por ejemplo, las contrarrespuestas a los actos antecedentes no sólo están influidas por sus efectos inmediatos sino también por lo que piense el individuo que puede comportarle los cursos de sus acciones. De esta forma, por ejemplo, el niño agresivo continuará emitiendo o incluso aumentará su conducta coercitiva, a pesar de que sea castigado inmediatamente, si con la persistencia espera conseguir lo que desea. Sin embargo, el mismo castigo inmediato servirá como inhibidor y no como estimulador de la coacción cuando piense que su conducta aversiva no resultará útil.

Sin embargo, las cogniciones no se producen en el vacío ni actúan como causas autónomas de la conducta, sino que las concepciones que el individuo tiene de sí mismo y de la naturaleza de las cosas se desarrolla y verifica por medio de cuatro procesos distintos: (1) experiencia directa obtenida a partir de los efectos producidos por sus actos, (2) experiencia vicaria de los efectos producidos por las conductas de otras personas, (3) juicios manifiestos por los demás, y (4) deducciones a partir de los conocimientos previos por medio de la inferencia.

Por otro lado, las influencias personales y ambientales actúan como determinantes interdependientes, por lo que una buena investigación sobre el funcionamiento humano no podría basarse en evaluar sólo el porcentaje de variación de la conducta debido al sujeto o sólo el debido a la situación, sino más bien tendría que basarse en analizar de qué forma se condicionan entre sí.

4.1.1. La teoría del aprendizaje social de la conducta delictiva de Akers

La teoría de Akers (1997), formulada en un primer momento junto a Burgess en 1966, define, describe e integra los mecanismos de aprendizaje delictivo y los combina con el concepto de reforzamiento diferencial. Esta teoría incluye cuatro constructos principales:

1. Asociación diferencial: es aquel proceso mediante el cual el sujeto se expone a definiciones normativas favorables o desfavorables a la conducta ilegal. Este proceso puede tener dos dimensiones: una directa o interaccional, donde el sujeto se asocia o identifica con personas que actúan ilícitamente; otra normativa o indirecta, cuando el sujeto es expuesto a patrones normativos o de creencias distintos a los habituales.

Las asociaciones diferenciales pueden producirse tanto en los grupos primarios (familia, amigos) como en aquellos secundarios o de referencia (medios de comunicación, figuras de autoridad, etc.) La mayor influencia la ejercen aquellas asociaciones que poseen mayor frecuencia, duración, prioridad o intensidad, así como las que provienen de las relaciones más importantes para el individuo.

2. *Definiciones*: son los significados o actitudes que una persona vincula a una determinada conducta. Son las racionalizaciones y actitudes morales o evaluativas que orientan los comportamientos y los valoran como adecuados o inadecuados, deseables o indeseables. Las definiciones influyen en la conducta de dos formas diferentes: cognitivamente, o a través de ciertos valores, creencias o actitudes; y conductualmente, precipitando algunos comportamientos ilícitos.

3. *Reforzamiento diferencial*: es el proceso de balance entre los refuerzos y castigos anticipados o reales que siguen o son consecuencia de la conducta. Cuanta mayor cantidad, probabilidad y frecuencia de refuerzo obtiene una conducta delictiva, mayor probabilidad tiene esa persona de volver a delinquir.

4. *Imitación*: consisten en involucrarse en alguna conducta tras la observación en otros de una conducta semejante. La imitación depende de tres aspectos básicos: características del modelo, ya que se precisa cierta identificación con el mismo; características de la propia conducta observada, así como de la utilidad y la posibilidad real de realizarla; y consecuencias observadas en el modelo, es decir, de las ventajas que obtiene al realizar esa conducta.

El aprendizaje de la conducta delictiva es, por tanto, un proceso dinámico que se desarrolla en dos momentos distintos. El primero es el *aprendizaje inicial* de la conducta, que se produce como consecuencia del balance resultante para el sujeto entre sus definiciones aprendidas, la imitación de modelos y su ponderación anticipada de los refuerzos y los castigos esperables por su conducta. El segundo momento se produce por la *repetición de la conducta*, que sobre todo depende de los reforzadores y de los castigos reales obtenidos cuando el comportamiento se lleva a cabo.

Por lo tanto, y según indica el mismo Akers, los refuerzos y castigos reales que recibe el sujeto influyen sobre dos elementos diferentes, aunque interrelacionados: en primer lugar sobre la repetición o no de cierta conducta, pero también sobre las definiciones aprendidas, es decir sobre los significados y actitudes que el individuo vincula a esa misma conducta. No se trata ya sólo de que el comportamiento se repita o no, sino de que las actitudes varían también en función del comportamiento. Cuando un delincuente efectúa varios robos y nunca le va bien, sus opiniones y actitudes al respecto de la conducta de robar también cambian, lo cual no significa que llegue a considerar que robar es inmoral, sino que hacerlo no le merece la pena.

Otro aspecto importante de la teoría de Akers es la relación entre estructura social y aprendizaje social, intentando explicar la manera en que la delincuencia se conforma dentro de una estructura social determinada, pero sin intentar explicar el fenómeno delictivo en su conjunto, sino enfatizando los procesos mediante los cuales se aprenden las conductas delictivas. Así, el autor indica que la sociedad y la comunidad, al igual que la clase social, la raza, el género, la religión y otras estructuras sociales, ofrecen los contextos generales de aprendizaje para los individuos; mientras que la familia, los grupos de amigos, las escuelas y otros grupos ofrecen los contextos más inmediatos que promueven o dificultan la conducta delictiva conforme con las normas. Por lo tanto, considera que la estructura social concreta en la que viven los individuos es un elemento de influencia fundamental, ya que constituye el ambiente real e inmediato en el que tiene lugar el aprendizaje de la conducta.

Esta teoría está claramente inspirada en la teoría sociológica de la “asociación diferencial” de Sutherland, y es que la importancia del funcionamiento cognitivo en el ajuste del individuo es difícil de ignorar.

4.2. Explicaciones sociológicas

Incluso en aproximaciones en principio sociológicas se han dado explicaciones sobre la delincuencia en las que se incorporan aspectos cognitivos a considerar. Estas aproximaciones han sido reformuladas desde la perspectiva psicológica, mostrándose muy valiosas para la psicología criminal: por ejemplo, ciertas versiones de la teoría subcultural que han especificado actitudes, valores y

creencias personales favorecedoras de la actividad criminal (p.ej. la teoría de la *oportunidad diferencial* de Cloward y Hollin de 1960, la *teoría de la reactancia* de Cohen de 1955, y la *teoría del conflicto* de la cultura de clase baja de Miller de 1958), la contribución de Sykes y Matza desde las teorías del control, o la teoría de la asociación diferencial formulada por Sutherland y Cressey en 1978, que aunque sociológica en origen, presenta múltiples lazos con las teorías psicológicas del aprendizaje social. Veamos algunas de ellas.

4.2.1. Las técnicas de neutralización de Sykes y Matza

G.M. Sykes y D. Matza desde las teorías del control proporcionan una excepcional contribución al análisis de la cognición del crimen. Estos autores están menos inclinados a aceptar la imagen de los delincuentes como personas que se comprometen con valores criminales o desviados, de hecho establecen que la mayor parte de los delincuentes comparten los valores convencionales de la sociedad, lo que hacen es aprender una serie de técnicas de neutralización o verbalizaciones a través de las cuales racionalizan y justifican la conducta desviada (redefiniendo su comportamiento como una conducta no delictiva y preservando su autoimagen como un sujeto no delincuente). Aunque estas técnicas no son exclusivas de la subcultura de la delincuencia, en ésta se hace un uso más extensivo de las mismas pues les ayudan a separarse temporalmente de los valores convencionales y participar en actividades ilegales.

Las técnicas a través de las cuales la culpa es neutralizada incluyen:

1. *Negación de la responsabilidad* (los actos son atribuidos a factores fuera del control del individuo -violencia infantil, alcohol, drogas...-).
2. *Negación del daño cometido* (admite responsabilidad por el acto pero no por los daños causados).
3. *Negación de la víctima* (se invierten los papeles agresor-víctima y ésta pasa a ser la culpable o merecedora del castigo impuesto, abuso u hostigamiento).
4. *Descalificación de los condenadores* (los abogados, policía, jueces... son calificados de inmorales, hipócritas o criminales), y

5. *Apelación a ideales o lealtades superiores* (lealtad, solidaridad, patriotismo...).

Estas neutralizaciones resaltan la importancia del rol de la cognición en la delincuencia mostrando que es posible que ciertos procesos ‘desactiven’ las cogniciones que inhiben la conducta criminal. Un individuo puede haber aprendido principios prosociales pero no llevarlos a cabo si usa técnicas de neutralización que actúan a modo de cortocircuito del razonamiento y los valores morales.

4.2.2 La teoría de la asociación diferencial de Sutherland y Cressey

Con respecto a la *teoría de la asociación diferencial* formulada por Sutherland y Cressey (1978), se destacan especialmente dos variables que han sido estudiadas por la psicología en su relación al crimen: las actitudes antisociales y las asociaciones antisociales. Es decir, por un lado se asume que los actos criminales reflejan cogniciones favorables a las actividades criminales: una persona se convierte en delincuente a causa de un exceso de ‘definiciones’ favorables a la violación de la ley. Pero por otro, estas definiciones se aprenden a través de la asociación con personas significativas, del mismo modo como se pueden aprender las definiciones desfavorables a los actos delictivos.

Estos autores propusieron que la delincuencia no es el resultado de la inadaptación de los sujetos de la clase baja, sino del aprendizaje que individuos de cualquier clase y cultura realizan de conductas y valores criminales. El esquema de la teoría de la asociación diferencial establece, pues, que la conducta delictiva es aprendida en interacción social con otros, y especialmente en grupos íntimos como los compañeros. Este aprendizaje incluye el aprendizaje de técnicas y motivos para delinquir. Los motivos se aprenden a partir de las definiciones de los otros favorables a la violación de las leyes. Los individuos se convierten en delincuentes por asociación diferencial o contacto preferente con definiciones favorables a la delincuencia, entendiendo por definiciones los significados particulares que realiza el individuo a partir de experiencias particulares que después generaliza, convirtiéndose en un modo personal de ver las cosas. Así la cadena causal iría desde la asociación con personas que mantienen definiciones favorables al crimen, a la adquisición de actitudes antisociales, y de aquí, a la conducta delictiva en situaciones particulares.

4.2.3. La teoría del auto-control de Gottfredson y Hirschi

La teoría del auto-control, o teoría general de la delincuencia, de Gottfredson y Hirschi (1990) destaca como factor principal del origen de los comportamientos delictivos las características individuales de algunos sujetos que los sitúan frente a un mayor riesgo de delinquir. Así, dado que algunos sujetos presentan una serie de rasgos latentes que le ponen en un riesgo mayor de involucrarse en actividades delictivas, será determinante, para que se produzca en sí el hecho delictivo, una oportunidad para cometerlo.

Gottfredson y Hirschi (1990) consideran necesario distinguir entre acciones delictivas, es decir, los hechos delictivos, e individuos con tendencias delictivas. Los autores asumen, como punto de partida, que las restricciones que impiden que los individuos se impliquen en actividades delictivas tienen tanto un carácter social como individual, de manera que las personas también pueden ser diferentes en cuanto a su vulnerabilidad a las tentaciones delictivas. Así, el concepto clave de la teoría de Gottfredson y Hirschi es el *auto-control*.

Las personas con un elevado nivel de auto-control poseen características contrarias al modo del funcionamiento delictivo: saben diferir las gratificaciones, suelen esforzarse, tienden a ser prudentes con sus conductas, desean beneficios a largo plazo, suelen planificar sus acciones, no son ajenas al sufrimiento de otras personas y sopesan los riesgos de sus comportamientos.

Por el contrario, los sujetos que poseen un bajo auto-control tienden a buscar recompensas inmediatas, de fácil obtención, disfrutan de la aventura, son inestables en sus relaciones humanas, carecen a menudo de las habilidades académicas y cognitivas necesarias para la planificación de su conducta, son egocéntricos e insensibles frente al sufrimiento tanto ajeno como propio, y no suelen considerar las consecuencias de su comportamiento. Todas estas características individuales se adaptan más fácilmente al modo de vida delictiva. Así, las personas que carecen de auto-control tenderán a ser impulsivas, insensibles, asumidoras de riesgo, poco previsoras, etc. Dado que estas características suelen tener una tendencia a aparecer juntas y de un modo estable a lo largo de la vida de las personas, como un rasgo, tendencia o propensión, constituyen un constructo comprensivo y estable de utilidad para la explicación de la delincuencia.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

KAZDIN, A.E. Y BUELA CASAL, G. (1994). *Conducta Antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la Infancia y la Adolescencia*. Ediciones Pirámide, Madrid.

LÓPEZ LATORRE, M.J., GARRIDO, V. Y ROSS, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (1999). *Contribuciones Psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil*. En J. ORTEGA (Ed.), *Educación Social Especializada* (pp. 91-105). Barcelona: Ariel.

SANMARTÍN, J. (2002): *La mente de los violentos*, Barcelona: Ed. Ariel

Citada

ALUJA, A. Y TORRUBIA, T. (1996). Componentes psicológicos de la personalidad antisocial en delincuentes: búsqueda de sensaciones y susceptibilidad a las señales de premio y castigo. *Rev. Psiquiatría Fac. Med. Barna.*, 23(2), 47-56.

ARNETT, J.J. (1996). Sensation seeking, aggressiveness, and adolescent reckless behavior. *Person. Individual Differences*, 20(6), 693-702.

DÍAZ, A. Y BÁGUENA, M.J. (1989). Personalidad y conducta antisocial. Una investigación con grupos criterio (I): dimensiones básicas y motivacionales. *Psicologemas*, No. 5, 3-22.

DODGE, K.A., BATES, J.E., PETTIT, G.S. Y VALENTE, E. (1995). Social Information-Processing Patterns Partially Mediate the Effects of Early Physical Abuse on Later Conduct Problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 4, (104): 632-643.

EYSENCK, H.J. (1964). *Crime and personality*. Routledge and Kegan Paul.

FARRINGTON, D.P. (1994). Early Developmental prevention of juvenile delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 4(3), 209-227.

- GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch: Valencia.
- GARRIDO, V. (1987a). *Delincuencia Juvenil*. Edit. Alhambra, Madrid.
- GARRIDO, V. (1987b). *Teorías del Desarrollo Cognitivo-Moral*. En V. SANCHA MATA, M. CLEMENTE Y J.J. MIGUEL TOBAL (Drs.), *Delincuencia. Teoría e Investigación* (pp.111-127). Madrid: Alpe Editores.
- GARRIDO, V. (1990). *La conducta delictiva*. En L. MAYOR Y F. TORTOSA (Drs.), *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional* (pp.233-283). Bilbao: DDB.
- GARRIDO, V.; MONTORO, L. Y LÓPEZ-LATORRE, M^aJ. (1992). *Por qué es difícil tener éxito en la reeducación de los delincuentes juveniles* (Introducción a la Obra). En V.GARRIDO Y L. MONTORO (Eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp.15-28). Tirant lo Blanch, Valencia.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- GOTTFREDSON, M. Y HIRSCHI, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
- KAZDIN, A.E. Y BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (1999). *Contribuciones Psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil*. En J. ORTEGA (Ed.), *Educación Social Especializada* (pp. 91-105). Barcelona: Ariel.
- PATTERSON, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- PATTERSON, G.R., REID, J.B. Y DISHION, T.J. (1992). *Antisocial boys: a social interactional approach*. Eugene, OR: Castalia.
- ROSS, R.R.; FABIANO, E. Y GARRIDO, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Monográficos de la revista Delincuencia*, No.1.
- ROSS, R. (1992). *Razonamiento y rehabilitación: Un programa cognitivo para el tratamiento y la prevención de la delincuencia*. En V.GARRIDO Y L. MONTORO (Eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp.49-68). Tirant lo Blanch, Valencia.

SANMARTÍN, J. (2000): *La violencia y sus claves*, Barcelona: Ed. Ariel.

SANMARTÍN, J. (2002): *La mente de los violentos*, Barcelon: Ed. Ariel

SOBRAL, J.; ROMERO, E. Y LUENGO, A. (1998). Personalidad y Delincuencia. La relevancia de lo "temperamental". *Boletín de Psicología*, No. 58, 19-30

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

· Conociendo que la empatía es una habilidad personal sumamente importante para la “competencia social” (lo cual requiere manejar las emociones de los sujetos con los que se interactúa, lograr que se encuentren cómodos, aliviar sus sentimientos, y responder con acierto ante el refuerzo social), diseña una actividad para trabajar esta habilidad con menores.

· Reflexiona sobre los factores descritos en este tema y extrae conclusiones sobre la conveniencia de diseñar programas destinados a incrementar la cognición social o interpersonal con carácter preventivo (agresividad y delincuencia) en el currículo académico de los escolares.

ASPECTOS SOCIALES DEL DELINCUENTE

D^a M^a Jesús López Latorre
D^a Ana D'Ocon

ASPECTOS SOCIALES DEL DELINCUENTE

1. DELINCUENCIA Y FAMILIA.

1.1. El contexto familiar en el aprendizaje de la conducta delictiva.

1.1.1. Interacción entre padres e hijos.

1.1.2. Matrimonios separados y disputas de pareja.

1.1.3. Número de miembros.

1.2. Algunos modelos explicativos.

1.2.1. La teoría de la coerción de Patterson.

1.2.2. El modelo de Wahler.

2. DELINCUENCIA Y ESCUELA.

2.1. La escuela en el aprendizaje de la conducta delictiva.

2.1.1. Motivación, conducta y logro escolar.

2.1.2. Ambiente escolar.

2.1.3. La violencia en el contexto escolar.

2.2. Algunos modelos explicativos.

2.2.1. Teoría del desarrollo social de Hawkins y Weis.

3. DELINCUENCIA Y GRUPO DE PARES.

3.1. Derivaciones para la prevención.

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

La forma de actuar del delincuente depende en numerosas ocasiones de su interacción con su medio social: familia, escuela y amigos. Las conductas delictivas y antisociales, así como los comportamientos caracterizados por la violencia y la agresión hacia otras personas u objetos, se producen siempre en un contexto social, y en muchas ocasiones son una consecuencia del estilo de socialización que el sujeto ha recibido a lo largo de su vida. De ahí la importancia de analizar y conocer estos factores sociales como unidades que conforman el proceso de socialización.

Además, a la hora de explicar el desarrollo de la delincuencia, hemos visto que un problema principal es que muchos factores de riesgo tienden a coincidir y a estar interrelacionados. La concurrencia de estos factores hace difícil establecer su independencia, las influencias interactivas y secuenciales en la delincuencia y la conducta antisocial. Por eso parece razonable que una explicación que incluya un amplio rango de variables, tanto propiamente psicológicas como sociológicas, sea más adecuada que aquella que se centre exclusivamente en una de estas influencias (Reiss, 1992; Lösel, 1987).

1. DELINCUENCIA Y FAMILIA

La familia, como primer grupo de referencia emerge como objetivo fundamental a tener en cuenta en el análisis de la delincuencia, porque no sólo es un importante agente de socialización, también puede estar facilitando la formación y mantenimiento de comportamientos delictivos. La familia es el molde en el que han de configurarse muchas de las características de la persona, afectando por consiguiente su posición y actitudes ante la sociedad, su perspectiva del mundo, sus intereses y aptitudes, etc.

Contamos con numerosos estudios que han destacado la importancia de la familia en la predicción de la conducta antisocial infantil, proporcionando un amplio conjunto de variables familiares relacionadas con la delincuencia. Por ejemplo, Loeber y Stouthamer-Loeber (1986) ofrecieron los resultados de un meta-análisis sobre los predictores más evidentes de delincuencia, en chicos y chicas, afirmando que una variedad de conductas problemáticas y condiciones dentro del ambiente familiar eran predictores eficaces de la delincuencia en

general, la reincidencia y la delincuencia violenta. En estudios posteriores, los autores han seguido manteniendo la importancia de la familia en la predicción del primer delito, tanto en lo que respecta al funcionamiento familiar (supervisión, disciplina y otros indicadores de integración familiar), como por la existencia de antecedentes delictivos en uno o varios de los miembros familiares (Loeber et al., 1991).

También en el estudio longitudinal Cambridge, se concluye que un grupo de factores familiares (como pobreza, familia numerosa, mala relación matrimonial, métodos de crianza inconsistentes o antecedentes delictivos en los padres), favorece la aparición de un conjunto de aspectos socialmente desviados en los años finales de la adolescencia e inicio de la edad adulta, caso de la delincuencia, consumo excesivo de alcohol y drogas, conducción temeraria y/o conducta violenta (Farrington, 1987, 1994).

1.1. El contexto familiar en el aprendizaje de la conducta delictiva

1.1.1. Interacción entre padres e hijos

Un aspecto familiar estudiado con especial interés ha sido las *prácticas disciplinarias y actitudes* de los padres con respecto a los hijos. Por una parte, los padres de jóvenes delincuentes se caracterizan por una tendencia a ser duros o inconsistentes en sus actitudes y prácticas disciplinarias, a recompensar la conducta desviada directamente por medio de la atención y conformidad, y a ignorar la conducta prosocial (López Latorre, 1993; Kazdin y Buela, 1994).

El concepto de *disciplina* engloba todos aquellos métodos empleados por los padres para disminuir las conductas no deseables de los niños. La aplicación adecuada de la disciplina conlleva una definición de las conductas antisociales, su rastreo consistente en el tiempo y a través de las situaciones, y el uso contingente de técnicas inhibitorias no dañinas para el niño y apropiadas a su edad. El fracaso a la hora de ejercer la disciplina en el hogar trae consecuencias negativas para el niño, como conductas antisociales y delincuencia. Así, existen dos modos de establecer la disciplina parental, opuestos entre sí, que se relacionan con conductas delincuentes en el niño. El primero se refiere a una forma laxa, errática

e inconsistente de disciplina parental, relacionada a su vez con casos de abandono infantil; siendo el segundo un modo de disciplina severo y punitivo, común entre los padres que abusan físicamente de sus hijos. En este contexto, la interacción con su familia constituye para el niño un entrenamiento en modos coercitivos e inapropiados de relación con los demás, originando un importante déficit en su socialización.

La *supervisión del niño* como aspecto del contacto entre padres e hijos se ha relacionado con frecuencia con la delincuencia. Una adecuada supervisión de los padres supone un conocimiento claro de las actividades que el niño realiza, tanto escolares como de tiempo libre, así como con qué otros niños se relaciona, y qué hace cuando está fuera de la casa. Asimismo es necesaria una adecuada comunicación de las normas que el niño debe seguir en casa, en la escuela, en la calle, así como un seguimiento del cumplimiento de estas normas y una planificación de qué castigos se deben aplicar si esto no es así. Esta variable es importante sobretodo en la preadolescencia y adolescencia, edades en las cuales se gestan los comportamientos delincuentes. Así, se cumple un doble objetivo de prevención, ya que a través de una adecuada supervisión, los padres pueden detectar rápidamente las conductas antisociales y controlarlas, a la vez que se previene, de un modo indirecto, la asociación del niño con grupos de compañeros con comportamientos delincuentes. Los padres de niños antisociales o delincuentes son menos propensos a controlar dónde van sus hijos o a preocuparse de su cuidado cuando faltan de casa.

Finalmente, las características que reflejan la *calidad de las relaciones familiares* también sirven como factores de riesgo. Los comportamientos paternos que denotan rechazo y frialdad hacia el niño y sus actividades predicen delincuencia en los niños. Los padres de jóvenes antisociales, muestran menor aceptación de sus hijos, menos calor, afecto y apoyo emocional, y menor apego (Henggeler, 1989). Asimismo, estos padres presentan una baja habilidad de resolución de problemas ante situaciones conflictivas (desde pequeños desacuerdos entre algunos miembros de la misma hasta disputas importantes o separación de los padres), lo que propicia la aparición de conductas desviadas o antisociales en los hijos de distintas formas.

Es un hecho constatado, tanto desde la práctica clínica como desde estudios empíricos, que las familias con problemas de relación, o familias multiproblemáticas, tienen en común unas relaciones entre sus miembros marcadas por un elevado nivel de aversividad. Si nos centramos en el análisis microsocial de la díada madre-hijo, encontramos que ambos interactores emiten un mayor número de conductas que pueden ser consideradas como negativas o aversivas para el otro. Diversos trabajos sobre las características de las madres abusivas en relación con sus hijos ponen de manifiesto este hecho. Éstas presentan una menor tasa de interacciones con su hijo, así como una menor conducta considerada positiva, siendo más negativas en su interacción con el niño, a la vez que utilizan una mayor cantidad de castigo físico en comparación con las madres no abusivas.

Las interacciones entre la madre y el niño intensamente aversivas son episodios de baja frecuencia y relativamente breves en el conjunto de la interacción en las familias agresivas, y que, sin embargo, diferencian a este grupo de otros grupos de familias que no presentan esta problemática (D'Ocon, 2000). De este modo, nos centramos en un tipo de interacción madre-hijo de muy baja frecuencia, pero que, evidentemente, tiene un gran efecto en la cualidad de la interacción, y es un síntoma claro de patología en la familia.

Y es lógico, que estas relaciones familiares tengan consecuencias negativas para el niño, en el sentido de que presenten una mayor probabilidad de interacciones coercitivas con sus padres, que pueden culminar con episodios de abuso físico infantil. Otro efecto de las interacciones coercitivas familiares en el niño es la posibilidad de que generalicen estos comportamientos a otros ambientes, de modo que se comporten de forma inadecuada con otros, en la escuela, la calle..., manifestando así síntomas de algún tipo de problema de conducta o comportamientos antisociales. Asimismo, el niño puede manifestar problemas de conducta también en el hogar a través de comportamientos aversivos o coercitivos, como llantos prolongados, rabietas, etc.

Resumiendo, las consecuencias de una mala aplicación de las técnicas de crianza en la socialización de los niños son diversas. Los niños no adquieren de un modo adecuado el sistema de normas y comportamientos correctos, por lo que presentan -al igual que los padres- una deficiencia en su socialización que

se manifiesta en comportamientos problemáticos en el hogar y otros contextos como la escuela.

1.1.2. Matrimonios separados y disputas de pareja

También la ruptura del vínculo conyugal o la separación temprana han sido factores ampliamente aceptados en la desviación conductual del menor, sobre todo si van acompañados de un ambiente de miseria económica, moral y social.

La importancia que se atribuye a la familia disgregada como variable determinante de la delincuencia infanto-juvenil, procede de los estudios sobre los *hogares rotos*. Según éstos, y a pesar de la ambigüedad del término o de los métodos que se usan para delimitar su alcance, la ruptura de la unión familiar puede deberse a una amplia variedad de motivos (muerte, divorcio, separación, padres que a causa de su trabajo pasan la jornada laboral alejados de sus hijos, etc.) pero implica, en casi todas sus facetas, multitud de factores nocivos (especialmente, la conciencia de seguridad y el equilibrio emotivo disminuyen, pueden darse traslados del medio físico y social, y aumentan los problemas de relación).

Actualmente, sin embargo, se acepta que la ausencia de una vinculación afectiva entre los miembros del núcleo familiar -calidad de las interacciones- es más relevante que la ausencia de uno de los padres en la relación familia-antisocialidad. Las investigaciones han demostrado con consistencia que las relaciones entre los padres de niños antisociales y delincuentes se caracterizan por la infelicidad, los conflictos y las agresiones. Estén o no separados los padres, lo que está asociado al riesgo de conducta antisocial y disfunción es el grado de discordia y conflicto (Mayor y Urra, 1991; Otero-López, Romero y Luengo, 1994; Garrido, 1987).

1.1.3. Número de miembros de familia

Una familia numerosa aumenta el riesgo de conducta antisocial o delictiva. Quizá la razón de esto esté en que se produce una “fenómeno de contagio” a partir del cual los hábitos antisociales de cualquiera de los miembros de la familia se extiende al resto; también es posible que un gran número de hijos dificulte la tarea de supervisión de los padres, que como ya hemos comentado, es importante para evitar que los hijos se impliquen en actividades antisociales.

Sin embargo, la importancia del número de miembros de una familia como factor de predicción está matizada por el nivel de ingresos. Si la renta familiar y condiciones de vida son adecuadas, el tamaño de la familia es un factor menos probable de riesgo. El tamaño de la familia ejerce una mayor influencia en las familias con menos ingresos donde se presentan el hacinamiento y otros problemas adicionales.

Lo cierto es que todos estos factores no suelen darse aislados sino que por el contrario, tienden a aparecer unidos en las familias de clases sociales más desfavorecidas. Así, los padres de muchos delincuentes suelen ser de escasa solvencia económica y con poca cultura lo que redundaría en una pobre estimulación social e intelectual de los hijos. Todo esto como es lógico, multiplica el riesgo de la conducta delictiva en los hijos, un riesgo que todavía es mayor si los padres mismos tienen antecedentes penales o si sufren alteraciones psicológicas.

Estos estudios están en concordancia con las explicaciones psicológicas que enfatizan que la delincuencia ocurre cuando el proceso normal de aprendizaje social basado en las recompensas y castigos de los padres, se ve alterado por una disciplina errática, una pobre supervisión, hostilidad entre los padres, y modelos paternos antisociales y criminales.

La manera en que el individuo se relaciona con su entorno, su capacidad de establecer una comunicación interpersonal sana y gratificante, va a depender de sus experiencias emocionales durante los años infantiles, especialmente de las relaciones afectivas en el entorno familiar, del equilibrio, madurez y constancia de esas relaciones. Por tanto si no se crean fuertes relaciones entre las personas implicadas en las situaciones de interacción, los castigos y recompensas mediados interpersonalmente tendrán poca influencia. Esto hace referencia a la noción de 'apego' y su consecuencia más inmediata, el 'compromiso interpersonal' que surge en las relaciones humanas sólidas y de calidad.

En el desarrollo de la personalidad, existe una amplia literatura que destaca especialmente la importancia de las interacciones tempranas entre los padres y los hijos. De éstas va a depender la capacidad posterior del niño para relacionarse con los demás y con su entorno. En concreto, un *apego seguro* favorece un desarrollo adecuado mediante una exploración e interacción rica con

el medio circundante. Lo contrario, un apego inseguro, puede tener como consecuencia la aparición de problemas de conducta en la edad escolar y posteriormente conductas antisociales y delictivas.

Desde una perspectiva distinta también los estudios *sobre factores protectores* han señalado una serie de variables vinculadas a la familia que pueden funcionar como protectores reales ante la presencia de eventos de vida estresantes y acumulativos: cuidados paternos y atención en los primeros años de vida; disponibilidad de personas alternativas a los padres capaces de cuidar al niño (abuelos, tíos...); modelos positivos de identificación; disciplina consistente en el hogar; y la presencia de una red de apoyo social y emocional (profesores, vecinos, amigos o compañeros de trabajo) que pueda prestar ayuda a la familia en tiempos de crisis.

Por lo tanto, si tenemos en cuenta estos resultados debemos intervenir en la familia para evitar la posibilidad de que precoces problemas de conducta en la infancia se transformen con el tiempo en comportamiento delictivo: por ejemplo, creando lazos afectivos sólidos que proporcionen la atención, afecto y apoyo emocional que necesita el niño; enseñando a los padres pautas de crianza y reglas claras, sólidas y competentes; y, estimulando la comunicación abierta entre los miembros de la familia. En definitiva, debemos ser capaces de potenciar en el niño las competencias psicosociales necesarias que pueden convertirle en un individuo *resistente* al comportamiento antisocial y/o delictivo. Y no cabe duda que en este difícil proceso juega un papel determinante el núcleo familiar, hasta el punto de que no se pueden esperar cambios positivos y demasiado duraderos con programas de prevención e intervención, si el niño sigue inmerso en un entorno familiar problemático en el que no se interviene.

1.2. Algunos modelos explicativos

Gran parte de las modernas teorías psicológicas que intentan explicar la relación entre métodos de crianza y conducta delictiva son teorías basadas en el aprendizaje social. Desde esta perspectiva, exponemos dos modelos que tienen una repercusión directa en el modo en que la familia realiza el proceso de socialización de los hijos: el modelo de G. R. Patterson (quien desarrolló su *teoría de*

la coerción, y una acertada descripción del proceso de la escalada coercitiva) y el de Wahler (que ha dirigido su investigación hacia los patrones interaccionales de las familias con problemas de relación y abuso). Estos modelos teóricos se han centrado en los factores a la base del desarrollo del conflicto en el hogar, y particularmente el establecimiento de las interacciones negativas entre los miembros de la familia.

1.2.1. La teoría de la coerción de Patterson

La teoría de la coerción de Patterson (1982) se centra en la búsqueda de los factores que determinan la ejecución de los comportamientos antisociales en la familia. Los intercambios conductuales que se producen entre las personas, incluidos los efectuados entre los componentes de la familia, a menudo se suceden de un modo muy rápido, de forma que los participantes no son realmente conscientes de cómo se producen los mismos. Por este motivo, las unidades de análisis sobre las que este autor trabaja son los comportamientos recíprocos que se suceden, de forma espontánea y rápida, en el seno familiar, con el objetivo de describir sus pautas básicas y su función en el mantenimiento de la agresión familiar.

Este autor describe cuatro *etapas en el proceso de coerción*: inicio, contraataque, aceleración por castigo y continuación. En un contexto interactivo en el cual los miembros de la familia frecuentemente tienen disputas entre ellos, es más probable que ante conductas neutras o prosociales, que en otras familias provocarían resultados de este mismo carácter, se den respuestas agresivas.

Así, como señala Patterson, los miembros de las familias agresivas se caracterizan por su alta probabilidad de *comenzar conflictos*, ocurriendo la misma circunstancia en familias con niños antisociales y familias conflictivas en general. El hecho de que reaccionen de forma aversiva o no amistosa ante un comportamiento neutro o amistoso puede atribuirse a que estas personas presentan déficit en el procesamiento de la información, que influyen sobre las interpretaciones sociales acerca de qué conductas son provocativas. Este déficit lleva al sujeto a interpretar una gran cantidad de estímulos neutros como amenazantes y, consecuentemente con esta errónea interpretación, a emitir una respuesta agresiva.

Una vez desencadenado el conflicto, los miembros de las familias agresivas presentan también mayor probabilidad de responder de un modo agresivo. Esta reacción, denominada *contraataque*, corresponde a la segunda de las fases del proceso coercitivo. Existen, entre los miembros de las familias caracterizadas por la agresión, disposiciones a reaccionar de manera irritable a los estímulos coercitivos, siendo éste un proceso bidireccional, ya que cualquier miembro de la familia puede iniciar un ataque y responderlo indistintamente, siendo a su vez este proceso más frecuente en familias agresivas que en familias sin problemas de relación.

La disposición de los miembros de las familias agresivas a iniciar conflictos y a reaccionar de forma irritable ante las conductas coercitivas de los demás lleva a una mayor duración de los intercambios aversivos entre ellos. Esta tercera etapa del proceso coercitivo se denomina de *aceleración ante el castigo*. Se ha constatado que en los niños de familias agresivas, comparados con los niños de familias sin problemas de relación, los castigos tienen un efecto contrario, ya que, en vez de extinguir una respuesta desviada, incrementan su probabilidad de ocurrencia. Esta paradoja del castigo se puede explicar por dos fenómenos: en primer lugar, porque este tipo de familias hace un uso inconsistente del castigo y en segundo lugar porque el tipo de castigo que utilizan suele ser punitivo y físico. Así, estos padres utilizan castigos inadecuados administrados de un modo también inadecuado.

Finalmente, la cuarta etapa de este proceso de coerción explica cómo se produce la *continuación* de esta cadena de intercambios coercitivos entre los miembros de la familia. Los miembros de las familias agresivas persisten con mayor probabilidad en sus reacciones de irritación y agresividad independientemente de la reacción del otro. Así, una vez se ha iniciado el conflicto, tanto los padres como el niño persisten en sus comportamientos coercitivos. Esta tendencia de los sujetos a continuar realizando comportamientos en el mismo sentido o con la misma valencia, explica la larga duración de los episodios conflictivos y su persistencia a través de las situaciones.

En su descripción de los mecanismos que explican el mantenimiento de las relaciones conflictivas, Patterson señala al *refuerzo negativo* como el componente

más importante y mecanismo clave a la base de estos procesos de coerción. Los niños agresivos emplean una gran cantidad de conductas desviadas para controlar a los miembros de su familia. Los padres, dado lo aversivo de estas conductas infantiles, ceden ante las demandas del hijo y su comportamiento se ve reforzado negativamente al conseguir que el niño cese de comportarse de ese modo. Así el hecho de que los padres “cedan” u “obedezcan” ante las demandas aversivas de sus hijos, hace que el comportamiento negativo infantil se aprenda y se establezca como una respuesta con una alta probabilidad de ocurrencia en situaciones semejantes. Esta idea la retomará Wahler bajo el nombre de “hipótesis de obediencia materna”.

Sin embargo, el proceso de coerción es más complejo, puesto que estas cadenas coercitivas incrementan su intensidad, mediante un proceso denominado *escalada coercitiva*, que tiene como consecuencia un considerable aumento de la violencia familiar, posibilitando episodios de abuso físico infantil. En este proceso de escalada coercitiva, cuando un miembro del sistema aplica técnicas de control punitivo, los demás aprenderán a través del modelado o por reforzamiento, a iniciar intercambios aversivos. La teoría de la coerción sugiere que se producen incrementos tanto en cantidad como en intensidad de las conductas coercitivas. Cuando uno de los miembros de la díada incrementa en gran medida la intensidad de su respuesta aversiva, el otro probablemente terminará su ataque. De este modo, las respuestas altamente agresivas se refuerzan (refuerzo negativo para el que cede, ya que cesa la estimulación aversiva del otro interactivo, y refuerzo positivo para el que ataca, ya que consigue el resultado buscado, es decir, ganar en la confrontación). Si uno de los miembros no adopta una posición sumisa, ambos se introducirán en una escalada de violencia, con consecuencias negativas para ambos, aunque sobre todo para el niño, ya que es el miembro más débil de la díada.

1.2.2. Modelo de Wahler

En la misma línea de estudio de las características de estas familias agresivas y con problemas de relación, los trabajos de Wahler y su equipo aportan otro punto de vista distinto al de Patterson, aunque basado asimismo en procesos de refuerzo. Sin embargo, los estudios de Wahler se centran en la *socialización*

inconsistente como concepto clave para comprender el contexto interaccional donde se gesta la agresión familiar.

También para Wahler la familia es un sistema dentro del cual sus miembros se comportan de una manera interrelacionada, formando una cadena conductual de estímulos y respuestas¹. De este modo, se producen intercambios bidireccionales de estimulación y control dentro de la familia, de un modo circular. Así, la conducta del niño es una función de las interacciones con la madre y el padre. Las reacciones de los padres hacia el niño operan como patrones de refuerzos, determinando las conductas que el niño hará en el hogar. Como las conductas del niño también funcionan como refuerzos para los padres, sus comportamientos también dependerán de las acciones del niño.

Este autor plantea, en la formulación de su *hipótesis de predictibilidad*, que la conducta aversiva de los niños agresivos puede estar relacionada con las tendencias de la madre a reaccionar de un modo inconsistente ante los comportamientos de su hijo. Cuando la madre es inconsistente en sus respuestas hacia el niño, lo sitúa en un contexto interaccional relativamente impredecible, ya que puede responder de la misma forma tanto a conductas positivas, negativas o neutras de su hijo, colocando al niño en un entorno social que es indiscriminado o no contingente respecto a su comportamiento.

De este modo, si el niño emite una respuesta que consiga reducir en alguna medida su contexto impredecible, esta respuesta será reforzada de un modo negativo, ya que cesa la estimulación aversiva producida por la incertidumbre ambiental. Así, si una determinada conducta antisocial del niño es capaz de reducir la inconsistencia de las respuestas de la madre, logrando una mayor predictibilidad, esta conducta se reforzará negativamente, existiendo entonces una mayor probabilidad de que el niño repita la conducta si el ambiente vuelve a ser impredecible para él.

Por otra parte, la *hipótesis de obediencia materna* (derivada de la teoría de la coerción de Patterson) también recibe apoyo empírico. Cuando la madre cede

1. De este modo, las interdependencias se pueden conceptualizar en términos de refuerzos y control de estímulos. Los problemas de conducta que presentan los niños en el hogar pueden estar controlados por refuerzos y estímulos discriminativos que los padres y hermanos suministran al niño; también los problemas que presenta el niño pueden ser conceptualizados como estímulos que pueden controlar las acciones de los padres y hermanos.

ante un requerimiento negativo de su hijo, la aversividad de la conducta infantil se reduce significativamente, de modo que la conducta de obediencia materna resulta negativamente reforzada. Si se estudian conjuntamente ambos tipos de comportamientos de la madre, obediencia e indiscriminación, se observa que están temporalmente relacionados, llevando a la idea de que ambos procesos pudieran trabajar en tandem. Así, después de un episodio de obediencia de la madre se sucede uno de indiscriminación; por tanto, el hecho de que la madre fracase en hacer cumplir sus instrucciones hacia el niño y ceda ante su conducta aversiva es seguido por una actuación materna más indiscriminada, que a su vez incrementa el nivel de aversividad de la conducta del niño, la cual se muestra útil para reducir su incertidumbre ambiental.

2. DELINCUENCIA Y ESCUELA

Junto a la familia, la escuela es el otro gran agente de socialización, ya que en ella los niños aprenden las normas y conductas socialmente aceptables. En primer lugar, los niños que asisten regularmente a la escuela y se esfuerzan por obtener un buen rendimiento tienden a aislarse de aquellas compañías y actividades que favorecen el desarrollo de conductas ilegales. En segundo lugar, los niños que provienen de hogares problemáticos están peor equipados para el desempeño escolar. Esto puede constituir un factor frustrante para esos alumnos, ya que no se ven preparados ni motivados para el éxito académico, lo que les puede inducir a despreocuparse de la escuela y a implicarse en actividades delictivas, quizás como una forma alternativa de demostrar que pueden triunfar en otros campos de la vida.

Se ha visto que el éxito escolar es uno de los mejores preventivos de la reincidencia. Los datos apoyan el hecho de que la delincuencia está asociada a una experiencia escolar negativa. Como ya hemos mencionado, la literatura especializada ha demostrado que la gran mayoría de los delincuentes juveniles son fracasados escolares. Los alumnos que vivencian más negativamente su paso por la escuela son los que tienen más probabilidad de comportarse de modo violento en ella agrediendo a compañeros y profesores y cometiendo destrozos (Otero-López et al., 1994). Por tanto, como ya veremos, la escuela puede ejercer un gran

papel en la prevención de la delincuencia, ya sea a través de programas de educación infantil, de cambios en la organización de la escuela o mediante la enseñanza de habilidades sociales y competencias en los escolares.

2.1. La escuela en el aprendizaje de la conducta delictiva

2.1.1. Motivación, conducta y logro escolar

Loeber y Stouthamer-Loeber (1986) en su estudio ya mencionado sobre predictores de la delincuencia llegaron a algunas conclusiones interesantes en este punto: (1) que los malos resultados escolares eran en un cierto grado anunciadores de delincuencia futura, y (2) que la mayoría de los delincuentes crónicos podían ser reconocidos por sus problemas de conducta y otras deficiencias a la edad escolar (ya que generalmente se muestran impacientes, irresponsables, y con conducta perturbadora y dañina hacia los demás).

En conclusión, podemos decir que los niños y jóvenes menos capacitados y con peor conducta en la escuela tienen más probabilidades de cometer delitos que aquellos con un buen rendimiento escolar y un buen ajuste en la escuela.

2.1.2. Ambiente escolar

El ambiente escolar ha sido otro factor de riesgo analizado en su contribución a la conducta antisocial. Los colegios pueden diferenciarse por su organización, localización, proporción maestro-alumno, métodos de enseñanza, actitud del profesorado y otra serie de características, de tal manera, que los diferentes centros escolares pueden influir en los patrones delictivos de los chicos.

Las diferencias entre las escuelas en los porcentajes de conducta antisocial no pueden ser explicadas exclusivamente por las diferencias en la clase social y razonamiento verbal de los alumnos que ingresan en ellas, parece lógico que ciertos aspectos de las escuelas puedan contribuir e incrementar el riesgo de conducta antisocial. Los colegios pueden diferenciarse por su organización, localización, proporción maestro-alumno, métodos de enseñanza, actitud del profesorado y otra serie de características, de tal manera, que los diferentes centros escolares pueden influir en los patrones delictivos de los chicos.

El estudio más famoso de los efectos de la escuela en la delincuencia fue llevado a cabo por Rutter et al (1979) en el que se medía la estructura escolar, su organización y funcionamiento, y donde los principales factores escolares relacionados con la delincuencia fueron una alta presencia de castigos como medida disciplinaria, malas condiciones de trabajo (p.ej.: aulas poco limpias, mobiliario en mal estado...), escasa atención del maestro a los problemas de los niños, y pocos elogios por parte de los profesores al trabajo realizado. Pero es difícil saber si estos factores son causa o consecuencia de la conducta antisocial en el aula, la cual con toda seguridad está ligada a delincuencia fuera del recinto escolar. En cualquier caso, las características del colegio pueden contribuir e incrementar el riesgo de conducta antisocial.

2.1.3. La violencia en el contexto escolar

La conducta agresiva que se manifiesta en el contexto escolar se conoce con el nombre de “fenómeno *bullying*”, y es una forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares (Cerezo-Ramírez, 1997, 2001). Se trata de episodios persistentes, que pueden durar semanas, meses o años, y que se relacionan con el deseo de intimidar y dominar, y con el abuso de poder de los agresores. Un rasgo específico de estas relaciones es que un alumno, o grupo de ellos, trata de forma tiránica a un compañero, al que hostiga, oprime y atemoriza repetidamente, y al que atormenta hasta el punto de convertirlo en su víctima habitual.

De acuerdo a Kathleen R. Beland (1996), en Estados Unidos, aproximadamente 100.000 niños son asaltados cada día en la escuela, mientras que 200 profesores resultan atacados por sus alumnos. Para enfrentarse a ese problema, se están poniendo en práctica un número creciente de programas en las escuelas e institutos, con la esperanza de que la violencia diaria no entorpezca el fin formativo que ha de ser prioritario en la actividad docente. Por otra parte, no podemos olvidar que el hecho de ser agresor o víctima puede tener implicaciones duraderas para la vida de los menores afectados. Por ejemplo, ya vimos que la conducta antisocial y agresiva puede manifestarse a una edad muy temprana dando lugar a un patrón de comportamiento estable en el tiempo, caracterizado por la conducta impulsiva y extremadamente inquieta, actos agresivos, de negación y de desafío, y un modo de responder a

los demás egocéntrico, que es visible en las continuas interrupciones a los demás y en un hablar en voz alta e irrelevante a la situación.

En esta categoría entran los niños llamados anteriormente “matones” o bullies, quienes perciben muchos actos neutros como provocaciones que requieren de una respuesta agresiva (se estima que un 15% de los chicos están implicados, como agresores o como víctimas, en episodios de esta naturaleza). Lo peor no es que se sientan motivados por una suspicacia intensa que les lleva a ver a sus compañeros como enemigos, sino que, como miembros del grupo de alto riesgo definido en las líneas precedentes, se hallan en una clara situación de riesgo para fracasar en la sociedad.

Por otra parte, los niños que resultan dejados de lado, literalmente abandonados por sus compañeros, también constituyen un grupo que necesita ayuda (de un 10% a un 20% de la población escolar). A pesar de que no se les ha prestado mucha atención, estos niños socialmente aislados suelen ser víctimas de los niños agresores, fracasan en los estudios y presentan problemas psicológicos, pudiendo llegar en algunos casos al suicidio o a provocar una respuesta muy violenta.

El fenómeno bullying es social en su naturaleza, y se produce en grupos sociales relativamente permanentes, como el escolar, en los cuales la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a su agresor o agresores, y donde el agresor obtiene apoyo del resto del grupo.

Fuensanta Cerezo Ramírez define este fenómeno como la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se suele desarrollar en el ámbito escolar. Puede tomar varias formas: (1) físico: atacar físicamente a los demás, robar o dañar sus pertenencias; (2) verbal: poner motes, insultar, contestar con tono desafiante y amenazador; (3) indirecto: propagar rumores peyorativos, potenciar la exclusión social...

Esta dinámica de agresión-victimización se ve favorecida en el grupo por una serie de factores entre los que destacan algunas características de las relaciones sociales. Debido a que la conducta bullying suele ser muy persistente, cuando un alumno o grupo de ellos establece una relación de intimidación con otro alumno

o grupo de alumnos, en el aula se genera una trama de relaciones grupales que refuerza su capacidad agresiva fundamentalmente a través del miedo. Suele ocurrir también que los demás miembros del grupo se inhiban ante la situación, y sólo algún sujeto aislado se atreve a criticar la situación, pues, de hecho, las situaciones de agresividad en el aula encuentran apoyo en el grupo, que, de alguna manera las genera y mantiene. Además, estas situaciones de abuso suelen pasar inadvertidas por los adultos, con lo que difícilmente pueden intervenir.

Los efectos de la victimización son duraderos y provocan altos niveles de ansiedad. Resulta una experiencia traumática y horrible, ya que la víctima sufre daño tanto físico como emocional. Algunos experimentan alta tensión nerviosa, que manifiestan en síntomas como dolor de estómago o de cabeza, pesadillas y ataques de ansiedad. Aparecen trastornos en el comportamiento social, como rabietas, negativismo, timidez, fobias y miedos hacia la escuela y con frecuencia se traducen en deseos de absentismo escolar y fugas. Las situaciones de intimidación afectan a la capacidad de concentración y al aprendizaje en general. Las víctimas sienten que sus vidas están amenazadas y no saben cómo salir de esta situación, lo que provoca un estado de miedo que también pueden experimentar fuera del colegio. Además, cada vez es menor el nivel de interacción con el resto de la clase, por lo que se produce una situación de aislamiento y rechazo social.

Otras víctimas aprenden que, siendo agresivos como los bullies, pueden conseguir lo que quieren, por lo que incrementan sus comportamientos agresivos frente a otros niños más débiles que ellos. Estas víctimas agresivas suelen haber tenido una socialización en su ambiente familiar también caracterizada por el abuso, lo que las hace mucho más fácilmente irritables y se sienten provocadas con más rapidez que otros niños.

2.2. Algunos modelos explicativos

Las dudas acerca de la relación escuela-delinuencia, quedan reflejadas en el papel que distintas teorías otorgan a la escuela en la manifestación de las conductas delictivas. Repasando brevemente algunas de las más relevantes, mencionemos que la teoría de la *tensión o frustración (strain theory)*, contempla a la escuela como una institución de clase media en la que los chicos de clase

baja tienen menores oportunidades de competir con éxito. Al no poder disponer de una de las grandes vías legítimas de acceso a las metas culturalmente establecidas, esos jóvenes cometerán delitos para compensar su frustración y elevar su autoestima (Cloward y Ohlin, 1960; Cohen, 1955).

Los teóricos del *etiquetado*, por su parte, entienden que la etiqueta que se impone a los niños difíciles propicia que el sistema escolar les trate de un modo hostil, sin importar -a partir del etiquetado- la realidad objetiva de sus acciones, contribuyendo a que los jóvenes asuman tal etiqueta y, consecuentemente, a que se impliquen en mayor medida en actividades antisociales y posteriormente delictivas (Becker, 1963).

2.2.1. Teoría del desarrollo social de Hawkins y Weis

Quizás la explicación más interesante con respecto a la relación escuela-delinuencia sea la correspondiente a la *teoría del desarrollo social* de Hawkins y Weis de 1985. Es una de las que mejor recoge la contribución que la variable escolar puede hacer en la promoción o inhibición de las carreras delictivas

Esta teoría identifica la familia, la escuela y el grupo de pares como las unidades más importantes en el desarrollo del ser humano, de modo que cuanto mayor sea el grado de compromiso que el niño mantenga con ellas, más posibilidades existirán para prevenir la aparición de la delincuencia juvenil.

Con respecto a la escuela, la teoría del desarrollo social define tres condiciones generales necesarias para formar y reforzar el vínculo social entre el niño y esta agencia de socialización. De este modo, cuando los jóvenes (1) experimentan las oportunidades para implicarse en la vida de la escuela; (2) tienen las habilidades sociales, cognitivas y conductuales necesarias para actuar como se espera de ellos en las actividades e interacciones sociales; y (3) son reforzados consistentemente por su desempeño correcto, entonces, desarrollarán una relación positiva y fructífera con el medio escolar, lo que dificultará su participación en actos delictivos. La combinación que esta teoría hace de la *teoría del control social* de Hirschi, y de los supuestos del *aprendizaje social* (que establece la necesidad de poseer las habilidades de ejecución necesarias para realizar una conducta y recibir el refuerzo posterior), hace que sea la explicación más relevante para diseñar programas de prevención en las escuelas.

3. DELINCUENCIA Y GRUPO DE PARES

Las relaciones con los iguales juegan un importante papel en el proceso de socialización, especialmente a determinadas edades. Evidentemente antes de que los niños vayan a la escuela su único contexto de socialización es la familia, pero con la escolarización los niños empiezan a relacionarse con otros adultos y con otros niños.

Los amigos son otra variable a estudiar en la explicación de la delincuencia, especialmente la juvenil. La literatura nos muestra por un lado, que una gran proporción de delitos, los más comunes y algunos serios, son cometidos en grupo, generalmente formado por dos o tres personas, y por otro, que el grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las conductas antisociales en los jóvenes (Reiss y Roth, 1993).

La tendencia de los delincuentes a unirse con otros ha sido uno de los grandes temas tratados en la investigación criminológica tradicional, sin embargo, no existe consenso en los investigadores con respecto a la influencia de esta variable. Así, mientras que hay autores que afirman que no existe en la literatura ninguna demostración de que la asociación con pares delincuentes anticipe o facilite el delito, otros investigadores han defendido la influencia que el grupo de pares antisociales ejerce sobre la conducta de un sujeto en el sentido de empujarlo hacia la delincuencia.

Desde esta última perspectiva, en la literatura sobre la adquisición de las conductas antisociales se ha apoyado la idea de que el grupo de pares desviados constituye un entrenamiento directo, contribuyendo sustancialmente al desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial y delictiva. La adquisición de esta conducta se produce con frecuencia por las recompensas de los compañeros, las influencias que ejerce el grupo y por la adherencia a un código de conducta asumido por todos sus miembros.

Normalmente los niños que manifiestan conductas agresivas suelen ser rechazados por los demás, relacionándose sólo con otros niños también “marginados”, ya sea por ser agresivos o por otros motivos que los hace distintos a los demás. Por otra parte, existe una considerable evidencia en la literatura sobre la

relación entre la conducta antisocial que se produce en la adolescencia y las redes sociales que se forman dentro del grupo de iguales, de manera que los jóvenes antisociales tienden a relacionarse entre sí, produciéndose entre ellos un proceso denominado “entrenamiento en desviación”. En otros estudios también se señala cómo algunos niños agresivos buscan la relación con otros que no lo son, en concreto con niños que más bien son manejables, con el objeto de mantener una relación de poder, de forma que estos otros niños en principio no agresivos acaban realizando actividades semejantes a la de sus compañeros antisociales.

Una de las aproximaciones explicativas al aprendizaje de los compañeros es la del *modelado*. Los jóvenes con problemas sociales pueden usar los grupos antisociales como modelos a emular y, especialmente, pueden copiar e imitar a otros jóvenes que son líderes para ellos. Pero, tal y como indica Berkowitz (1996) para que se dé esta imitación se tiene que estar predispuesto a actuar de forma similar o, en otros casos, el modelo ejerce un poder sobre el niño que observa. Mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta.

Este aprendizaje se puede producir por efectos distintos. Bandura (1980, 1987) propone cinco efectos posibles que acompañan el aprendizaje por observación, y que son aplicables, tal y como él mismo muestra, a todo tipo de conducta y por lo tanto también en el modelado de la agresión o de la conducta antisocial. Estos efectos son los siguientes:

- Por una parte, estaría el *aprendizaje* de nuevos patrones de conducta, criterios de evaluación, competencias cognitivas y reglas generativas de nuevas conductas.
- Una segunda función del modelado es la de *fortalecer o disminuir* las inhibiciones sobre la conducta que ha sido previamente aprendida.
- En tercer lugar, estarían los efectos de *facilitación de respuesta*, de forma que los actos de los demás también pueden servir de inductores sociales de conductas previamente aprendidas por el observador pero no practicadas, no por inhibición sino por falta de inductores suficientes.

- En cuarto lugar, tenemos los efectos de *incremento de la estimulación ambiental*, en cuanto a que la conducta de los modelos no sólo actúa como inductora de comportamientos similares sino que a la vez dirige la atención del observador hacia objetos o entornos preferidos por éstos. En un estudio realizado por Bandura en 1962 para ilustrar este efecto se observó que los niños que habían presenciado cómo se apaleaba a un muñeco con un mazo, no sólo adoptaban esta conducta agresiva específica sino que también aumentaba la utilización del mazo en otras actividades.
- Por último, tenemos los efectos de *activación emocional*, de modo que ver cómo los modelos expresan respuestas emocionales, suele provocar la activación emocional en el observador, tal como sería el caso de la activación de la ira. Todas estas funciones del modelado pueden actuar por separado o de forma conjunta. Asimismo, Bandura también subraya que en el aprendizaje por observación están actuando procesos de atención, retención, producción y motivación.

Lo cierto es que si el tener amigos antisociales se suma a unas deficientes vinculaciones escolares y familiares, los efectos prodelictivos son más relevantes, con lo que la probabilidad de delinquir es todavía mayor. La razón de este hecho radica en que los amigos ejercen de modelo para uno mismo y dan recompensas sociales como alabanzas, sentido de identificación con el grupo, etc. Por todo ello, los jóvenes tenderán a actuar del mismo modo que sus amigos.

Teniendo en cuenta lo anterior, cualquier programa que reduzca los efectos de tener amigos antisociales o incremente la influencia de grupos prosociales podría tener un efecto importante en la reducción de la conducta delictiva.

3.1. Derivaciones para la prevención

Ante una cuestión como la de ¿por qué prevenir la delincuencia? surgen múltiples contestaciones, aunque podemos aducir algunas razones principales por las que vale la pena invertir tiempo y esfuerzo en este tipo de intervención. En primer lugar, porque independientemente de las numerosas interpretaciones, procesos y variables que acompañan a la definición de conducta antisocial y/o delictiva, suponen actos que atentan contra las normas sociales y los derechos de los demás. En segundo lugar, porque el comportamiento del delincuente

juvenil causa reprobación y le sitúa en conflicto con la sociedad. En tercer lugar, porque crece a un ritmo alarmante el número de delitos y violencia en la edad juvenil. Y en cuarto lugar, porque la evidencia es contundente al señalar que este tipo de comportamiento está asociado a otras conductas problemáticas que convierten al delincuente en un sujeto con dificultades sociales y personales, además de ser un precursor de la delincuencia adulta.

A estas razones, debemos añadir una nueva consideración: el tratamiento de los problemas de conducta funciona muy bien cuando el chico es relativamente joven y cuando sus padres son instruidos en habilidades de crianza; en cambio, cuando el adolescente ha desarrollado patrones crónicos de conducta antisocial, el tratamiento deviene sumamente difícil.

Por todo esto es necesario y urgente trabajar en la prevención de la delincuencia. Con una buena intervención puede evitarse la aparición de nuevos casos de conducta delictiva -prevención primaria-, o bien, en el caso de que ya existan conductas problemáticas, puede evitarse que éstas se consoliden y se conviertan en un patrón estable en la vida de un sujeto -prevención secundaria-.

Hemos visto con detalle los factores de riesgo de la delincuencia juvenil: familia, escuela, amigos y variables personales. Los estudios sobre factores protectores también señalaban la importancia de una serie de atributos personales junto a fuertes lazos familiares como elementos que pueden proteger al niño de alto riesgo de convertirse en un delincuente (v. Luthar y Zigler, 1991; Werner, 1989; Bliesener y Lösel, 1992). Toda intervención con niños de alto riesgo que pretenda ser eficaz, deberá partir de un conocimiento exhaustivo de los factores de riesgo y los protectores, para según el caso concreto sobre el que se enfoque, o bien disminuir la exposición del individuo a los factores de riesgo, o bien incrementar, retener y reforzar las condiciones personales o ambientales que le protegen de los eventos estresantes, o bien, si fuera necesario, actuar en ambas direcciones.

Ante un problema tan complejo como la delincuencia, los programas preventivos y de tratamiento si quieren ser efectivos deberían contemplar todos aquellos aspectos de la vida del hombre capaces de adquirir una especial relevancia en su desarrollo e integración social, y no cabe duda que la escuela y la familia son de los más importantes.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

- CEREZO RAMÍREZ, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Ed. Pirámide.
- FARRINGTON, D.P. (1991). Contribuciones psicológicas para la explicación, prevención y tratamiento de la delincuencia. *Delincuencia*, 3(1/2), 5-34.
- GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (1999). *Principios de Criminología*. Tirant lo Blach.
- KAZDIN, A.E. Y BUELA CASAL, G. (1994). *Conducta Antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la Infancia y la Adolescencia*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- RUTTER, M. Y GILLER, H. (1988). *Delincuencia Juvenil*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
- SERRANO, A. (2006). *Violencia escolar*. Barcelona: Ariel.

Citada

- BANDURA, A. (1980). *Análisis del aprendizaje social de la agresión*. En A. BANDURA, Y E. RIBES: *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México.
- BANDURA, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa Calpe.
- BECKER, H. (1963). *The outsiders*. N.Y.: Free Press.
- BELAND, K.R. (1996). *A schoolwide approach to violence prevention*. En R.L. HAMPTON, P.A. JENKINS Y T.P. GULLIOTA (Eds.), *Preventing violence in America*, 209-233. Thousand Oaks: Sage.
- BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- BLIESENER, T. Y LÖSEL, F. (1992). *Resilience in juveniles with high risk of delinquency*. En F. LÖSEL, D. BENDER Y T. BLIESENER (Eds.), *Psychology and Law. International Perspectives* (pp.62-75). Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- CEREZO RAMÍREZ, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Ed. Pirámide.

- CEREZO RAMÍREZ, F (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CLOWARD, R. Y OHLIN, L. (1960). *Delinquency and opportunity*. N.Y.: Free Press.
- COHEN, A.K. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Glencoe, IL: Free Press.
- FARRINGTON, D.P. (1987). *Early precursors of frequent offending*. En J.Q. WILSON y G.C. LOURY (Eds.), *From Children to Citizens (Vol.III). Families, Schools and Delinquency Prevention* (pp.27-50). Springer-Verlag, New York Inc.
- FARRINGTON, D.P. (Ed.) (1994). *Psychological explanations of crime*. Dartmouth Publishing Company.
- GARRIDO, V. (1987). *Delincuencia Juvenil*. Edit. Alhambra, Madrid.
- HAWKINS, J.D. Y WEIS, J. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73-97.
- HENGGELER, S.W. (1989). *Delinquency in adolescence*. Sage Publications.
- KAZDIN, A.E. Y BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- LOEBER, R.; STOUTHAMER-LOEBER, M.; VAN KAMMEN, W. Y FARRINGTON, D.P. (1991). Initiation, escalation and desistance in juvenile offending and their correlates. *The Journal of Criminal Law & Criminology*, No.1, 36-82.
- LOEBER, R. Y STOUTHAMER-LOEBER, M. (1986). La prédiction de la délinquance. *Criminologie*, 19(2), 49-77.
- LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (1993). *Los orígenes de la moderna psicología criminal en España: reflexiones para una política criminal actual*. En L. ARROYO (Ed.), *Estudios de Criminología I* (pp. 43-66). Universidad de Castilla-La Mancha.
- LÖSEL, F. (1987). *Psychological Crime Prevention: Concepts, Evaluations and Perspectives*. En K. HURRELMANN, F.X. KAUFMANN Y F. LÖSEL (Eds.), *Social Intervention: Potencial and Constraints* (pp.289-313). Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- LUTHAR, S.S. Y ZIGLER, E. (1991). Vulnerability and Competence: A review of research on resilience in childhood. *Amer. J. Orthopsychiat*, 61(1), 6-22.

MAYOR, M. Y URRA, J. (1991). Juzgado de Menores. La figura del psicólogo. *Papeles del Psicólogo*, 48, 29-32.

OTERO-LÓPEZ, J.M.; ROMERO, E. Y LUENGO, A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20(73), 675-709.

PATTERSON, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

REISS, A.J. Y ROTH, A. (1993). *Understanding and preventing violence*. National Academy Press, Washington, D.C.

REISS, A.J. (1992). Crime Prevention in urban communities: A western perspective. *Annales Internationales de Criminologie*, 30(1/2), 17-25.

RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P. Y OUSTON, J. (1979). *Fifteen thousands hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERNER, E.E. (1989). *Vulnerability and Resiliency: A longitudinal perspective*. En M. BRAMBRING, F. LÖSEL Y H. SKOWRONEK (Eds.), *Children at risk: Assessment, Longitudinal Research, and Intervention* (pp.157-172). Walter de Gruyter & Co., Berlín.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

· Piensa en los factores de riesgo procedentes de la familia en la conducta delictiva, y explica por qué es importante intervenir en la familia para prevenir la delincuencia.

· ¿Qué opinas sobre el fenómeno del acoso escolar o bullying? ¿Cuál crees que es la realidad en nuestro país? (Puedes apoyarte en información de Internet para extraer cifras, comentarios...).

· A partir de la pregunta anterior, comenta aspectos que puedan ayudar -a tu juicio- a erradicar o disminuir este problema en los centros escolares.

· Documéntate acerca de algún caso/casos de delincuente juvenil y tras describirlo/s comenta si se ajusta a las explicaciones argumentadas en el apartado “delincuencia y grupo de pares”. Justifica tu comentario.

LA INTEGRACIÓN: PERSONA, CONDUCTA Y AMBIENTE

D^a M^a Jesús López Latorre
D. Vicente Garrido

1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS INTEGRADORAS.

2. LA TEORÍA INTEGRADORA DE FARRINGTON.

2.1. El grado de la tendencia antisocial.

2.2. La decisión de cometer un delito.

2.3. Inicio, persistencia y desistimiento de la delincuencia.

3. EL MODELO INTEGRADOR DE ANDREWS Y BONTA.

4. EL MODELO DE WALTERS SOBRE EL ESTILO DE VIDA CRIMINAL.

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS INTEGRADORAS

La persona, su ambiente y su conducta interaccionan en un proceso de influencia recíproca, por ello los factores situacionales (ambientales y sociales) deben ser considerados si queremos mejorar nuestra habilidad para predecir conductas. Por eso parece razonable, como ya hemos señalado, que una explicación que incluya un amplio rango de variables, tanto propiamente psicológicas como sociológicas, sea más adecuada que aquella que se centre exclusivamente en una de estas influencias.

La tendencia más actual, junto a las teorías cognitivo-conductuales, es la de intentar lograr mayor poder explicativo integrando los conocimientos más sólidos aportados por distintas teorías en un único modelo. Estas teorías tienen como finalidad explicar de un modo más amplio la delincuencia y sus interacciones con diversos tipos de factores relativos al desarrollo así como factores cognitivos, motivacionales, emocionales y de personalidad.

Según Siegel (1998) se han desarrollado tres grupos principales de teorías integradoras. El primero, denominado *teorías multifactoriales*, incluye diversas perspectivas que consideran la influencia sobre la conducta delictiva de diferentes factores sociales, personales o económicos, procedentes de las teorías de la desorganización y la tensión social, del control, del aprendizaje, del conflicto, de la elección racional y de los rasgos. Un segundo grupo lo constituyen las *teorías de los "rasgos latentes"* (Rowe, Osgood y Nicewander, 1990), cuya hipótesis básica es que algunas personas poseen una serie de características individuales (como una menor inteligencia o una personalidad impulsiva) que las sitúan frente a un mayor riesgo de comportamiento delictivo. Dada la estabilidad que se atribuye a estos rasgos latentes, se considera que las fluctuaciones delictivas de los sujetos a lo largo del tiempo son sobre todo debidas a los cambios que se producen en las oportunidades para el delito. Es decir, aunque ciertas características o predisposiciones individuales no varíen, un joven se hallaría más expuesto, por razón del estilo de vida juvenil, a ciertas oportunidades delictivas. De ahí que los jóvenes delincan más que los adultos. Las teorías de los rasgos latentes integran conceptos de las teorías de las predisposiciones agresivas, de las diferencias individuales (personalidad e inteligencia o cognición) y de la elección racional o de la oportunidad.

Un tercer grupo de perspectivas integradoras lo forman las *teorías de las etapas vitales* (“life-course theories”). Según estas, no existe una propensión individual estable para la conducta delictiva sino que el comportamiento evoluciona a lo largo del proceso de desarrollo de los sujetos. Por ejemplo, algunos jóvenes delincuentes interrumpen rápidamente sus actividades ilícitas, mientras que otros persisten en ellas durante un tiempo prolongado. Algunos realizan actividades ilegales de poca entidad mientras que otros incrementan paulatinamente la violencia y la gravedad de sus delitos. Ciertos individuos presentan una gran *versatilidad* en sus comportamientos delictivos (que incluyen robos, agresiones, violencia sexual, etc.) mientras que otros se especializan en tipologías delictivas concretas. Las teorías de las etapas vitales consideran que sobre la variabilidad observada en la conducta delictiva influyen diversos tipos de factores estructurales, como, por ejemplo, el nivel económico o el estatus social, los procesos de socialización, algunos factores biológicos y psicológicos, las oportunidades para el delito, y la evolución constante a lo largo del tiempo de los estilos de vida de los individuos. En suma, su tesis principal es que, del mismo modo que las personas cambian y maduran, también cambian los factores que influyen sobre su comportamiento: probablemente, durante la infancia jugarán un papel preeminente las relaciones familiares, mientras que durante la adolescencia primarán los efectos de las interacciones con los amigos y con la escuela, y posteriormente, en la edad adulta, serán las influencias laborales y los lazos afectivos de pareja los que adquirirán un peso mayor.

En esta línea teórica y para concluir con el recorrido por los distintos factores de riesgo asociados a la delincuencia juvenil, presentamos la teoría integradora de Farrington como teoría de la delincuencia general y representativa de las perspectivas de las etapas vitales, y la teoría de Andrews y Bonta, ambas de corte psicológico. Concluiremos con la teoría de Walters sobre el estilo de vida criminal, una de las teorías más destacadas actualmente sobre la explicación de la delincuencia violenta.

2. LA TEORÍA INTEGRADORA DE FARRINGTON

En un trabajo de 1996, David Farrington ha presentado una teoría integradora que es paradigmática de las que hemos denominado *teorías de las etapas vitales*. Farrington (1996) comienza distinguiendo, el desarrollo en los individuos de una serie de tendencias antisociales, por un lado, y la concreta ocurrencia de los delitos, por otro.

2.1. El grado de la tendencia antisocial

Farrington plantea que la aparición de una carrera delictiva juvenil puede explicarse sobre la base de las siguientes cuatro etapas: a) motivación, b) métodos o dirección, c) creencias internalizadas o inhibición, y d) toma de decisiones. Se tratan de factores y procesos de los que depende que los niños y jóvenes desarrollen propensiones antisociales y delictivas.

En la etapa de *motivación*, se asume que los motivos principales que pueden llevar a la delincuencia son efectos motivacionales a corto plazo (aburrimiento, frustración y estrés, ira y consumo de alcohol) y a largo plazo como el deseo de obtener bienes materiales, la excitación o deseos de estimulación (más intensos en chicos pertenecientes a familias pobres debido a que son menores las posibilidades para su obtención), y el conseguir prestigio entre el grupo de pares.

En la segunda etapa, esos motivos se concretarán en tendencias antisociales -hábitos- cuando se eligen *métodos ilegales* para satisfacerlos, como ocurre en muchos jóvenes que no cuentan con métodos legales para obtener esos refuerzos (jóvenes de familias pobres). Esa baja capacidad de satisfacer legalmente las motivaciones señaladas se debe a su fracaso en la escuela y a su deficiente formación profesional, los cuales a su vez surgen de un ambiente familiar que estimula poco la inteligencia y el desarrollo de metas a largo plazo.

En la etapa tercera, las tendencias antisociales son facilitadas o inhibidas por las *creencias internalizadas* existentes sobre la conducta antisocial, creencias que son el producto de la historia de aprendizaje de cada sujeto. Así, las tendencias antisociales pueden retraerse si se han internalizado creencias y actitudes prosociales (mecanismos inhibitorios) a través de un proceso de aprendizaje

social de refuerzos y castigos (estrecha supervisión, relaciones cariñosas, confianza, disciplina consistente). También pueden ser inhibidas por el desarrollo de sentimientos empáticos resultantes de relaciones cálidas entre padres e hijos. Si estos procesos fallan porque los niños están expuestos a actitudes y conductas que favorecen la delincuencia (modelado en la familia o en el grupo de amigos), o porque se trata de niños con una alta impulsividad y una baja inteligencia, se desarrollan creencias sobre la legitimidad de la delincuencia y se aceptan actitudes antinormativas.

En la cuarta etapa (*toma de decisiones*) se explica que si una persona comete o no un delito en una situación dada depende de las oportunidades y de las probabilidades, costes y ganancias percibidos asociadas a las diferentes alternativas de acción. Los costes y beneficios incluyen factores situacionales inmediatos, tales como los objetos que pueden ser robados y la probabilidad y consecuencias caso de ser arrestado. También incluye factores sociales como el rechazo o aprobación de familiares y amigos.

2.2. La decisión de cometer un delito

En definitiva, Farrington considera que la ocurrencia o no de delitos tiene lugar en la interacción del individuo con la situación concreta. Así pues, cuando se hallan presentes las tendencias antisociales mencionadas, el delito ocurrirá dependiendo de las oportunidades que se presenten y de la valoración de costes y beneficios anticipados del delito (materiales, castigos penales, etc.). Es menos probable que los individuos impulsivos tomen en consideración las consecuencias posibles de sus actos, especialmente aquellas que tienen un cariz demorado (como suele ser el caso de las sanciones penales).

El mérito de esta teoría es que surge de su investigación sobre las carreras delictivas, en especial del estudio Cambridge. Esta teoría muestra que las personas tienden a tomar decisiones racionales, sin embargo algunos sujetos son menos propensos a considerar las posibles consecuencias de sus acciones, así los niños de las familias con muy pocos recursos económicos tienen una mayor probabilidad de delinquir porque son menos capaces de obtener sus metas de modo legítimo y porque valoran ciertas metas (como la excitación) de

forma prominente. Los menores con escasa inteligencia y con pobres habilidades para manipular conceptos abstractos, fracasarán en la escuela, y verán disminuidas sus opciones en el mundo convencional; tenderán a delinquir más, al igual que los niños impulsivos, que no piensan en las consecuencias de sus actos y prefieren los beneficios inmediatos, y aquéllos que tienen padres que no saben educarles (expuestos a pobres habilidades de crianza), viviendo en conflicto (poca armonía familiar o separación paterna), porque fracasan en dar a sus hijos inhibidores internos contra el delito. Finalmente, también tenderán a delinquir más los chicos que viven con familiares delincuentes o tienen amigos antisociales, porque aprenden actitudes de esta índole y encuentran el delito justificable.

2.3. Inicio, persistencia y desistimiento de la delincuencia

Farrington sitúa prioritariamente el inicio de la conducta delictiva en la mayor influencia que ejercen sobre el joven los amigos, que adquiere su punto álgido durante la adolescencia. Esta influencia, y el correspondiente proceso de maduración del joven, determinan un aumento de la motivación para la obtención de dinero, de una mayor consideración dentro del grupo y de mayores niveles de estimulación. Aumenta también la probabilidad de que, si los amigos utilizan métodos ilegales para los anteriores objetivos, el joven los imite. En compañía del grupo de amigos (y en ausencia de los padres, que pierden influencia sobre el joven en este período adolescente) se hacen asimismo más frecuentes las oportunidades para el delito, a la vez que aumenta con la edad la utilidad esperada de las acciones ilícitas.

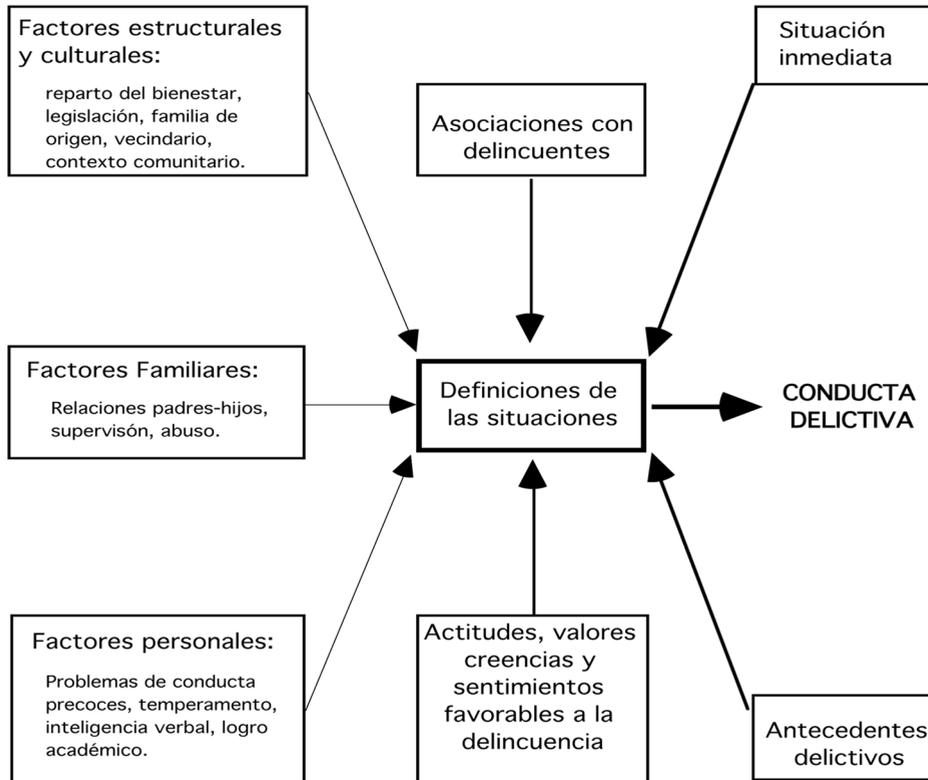
La *persistencia* va a depender esencialmente de la estabilidad que presente la tendencia antisocial, como resultado de un prolongado proceso de aprendizaje. Por último, se va a producir el *desistimiento* o abandono de la carrera delictiva ya iniciada en la medida en que el joven mejore sus habilidades para la satisfacción de sus objetivos y deseos por medios legales y aumenten sus vínculos afectivos con parejas no antisociales (lo que suele ocurrir al final de la adolescencia o en las primeras etapas de la vida adulta).

Farrington (1996) sintetiza estas etapas de la siguiente manera: “La prevalencia de la conducta delictiva puede aumentar al máximo entre los catorce y los veinte años debido a que los jóvenes (especialmente los de clase baja que fracasan en la escuela) tienen en esas edades una alta impulsividad, grandes deseos de actividades estimulantes, de poseer determinadas cosas y de mayor consideración social, pocas posibilidades de lograr sus deseos mediante medios legales, y poco que perder (en la medida en que las sanciones legales son suaves y sus amigos aprueban con frecuencia la conducta delictiva). Sin embargo, después de los veinte años, sus deseos se tornan menos imperiosos o más realistas, es más posible su logro legalmente, y los costes del delito son mayores (ya que los castigos legales son más severos) y, además, las personas más allegadas -esposas o novias- desapruban el delito.”

3. EL MODELO INTEGRADOR DE ANDREWS Y BONTA

Por último, presentamos un modelo prometedor en la explicación de la conducta delictiva que parte de una perspectiva de reforzamiento personal, interpersonal y comunitario: el modelo de Andrews y Bonta (1994). Estos autores elaboran una teoría empíricamente derivada de las principales variables causales extraídas de la investigación psicológica: las actitudes, relaciones interpersonales, historia conductual y personalidad antisocial. Parten de lo que denominan ‘psicología de la acción’, es decir, la importancia de los determinantes de la acción en situaciones particulares, y se centran especialmente en los principios del condicionamiento clásico y operante (recompensas, costes, antecedentes), y en los del aprendizaje social y cognitivo (control cognitivo de la conducta y significación clave de las creencias, actitudes y relaciones sociales). Estas explicaciones son transportadas a una perspectiva general sobre la personalidad y la psicología social de la conducta criminal que amplía el valor práctico de la perspectiva del aprendizaje. El cuadro 1 representa esta perspectiva.

CUADRO 1. El modelo de Andrews y Bonta



La importancia causal inmediata es asignada a constructos semejantes a las 'definiciones favorables' de la teoría de la asociación diferencial (sean en forma de intenciones conductuales, balanza costes-beneficios, elección personal o creencias en la autoeficacia). También se asume un 'diálogo interno', a pesar de que existen actos de violencia o fraude que ocurren sin reflexión y en situaciones con oportunidades fácilmente accesibles.

En síntesis, las fuentes principales en la variación de los juicios sobre la idoneidad o no de una acción en una situación dada son los siguientes: (1). Características del ambiente inmediato; (2). Actitudes, valores, creencias y racionalizaciones sobre la conducta social y antisocial; (3). Apoyo para la conducta delictiva; (4). Una historia previa de comportamiento antisocial; (5). Habilidades

de solución de problemas y autogobierno; y (6). Otras características relativamente estables de personalidad que potencian el comportamiento antisocial.

El modelo reconoce que existen múltiples caminos para involucrarse en la carrera delictiva, pero que las *actitudes y relaciones antisociales* son factores de riesgo especialmente importantes. Por un lado, las actitudes, valores y creencias -procriminales o anticriminales- son las que determinan la dirección que adoptará el control personal y representan la fuente de racionalizaciones y auto-exculpaciones más relevante que la persona tiene disponible en cualquier situación. En lo que respecta a las asociaciones antisociales (incluyendo a padres, amigos, hermanos y otros significativos), éstas influyen en la naturaleza criminal modelando la situación de la acción y gobernando las reglas por las que las recompensas y castigos son señalados y distribuidos. El constructo de una historia previa de conducta antisocial también es importante porque incrementa los pensamientos de autoeficacia del sujeto, le hace sentirse capaz de realizar un acto de manera exitosa. Asimismo incorpora un nivel de influencia estructural -cultura, economía, política- que moldean tanto a la persona como al contexto de la acción inmediata estableciendo las contingencias fundamentales que tendrán un efecto en las situaciones particulares.

Obviamente, no todos los adolescentes cometen actos ilegales porque no todos están sujetos por débiles lazos a grupos de referencia o se caracterizan por la impulsividad o agresividad. Las probabilidades de conducta ilegal se incrementarían con el número y variedad de factores predisponentes.

Tenemos por lo tanto un modelo que intenta explicar las diferencias individuales en la conducta criminal atendiendo a las influencias o refuerzos del más amplio contexto cultural y social, del comunitario y familiar más próximo, de las relaciones interpersonales (procesos y contenidos de las interacciones) y de las variables personales (biológicas, cognitivas, conductuales, educativas...). Considera factores que activamente alientan o desalientan la actividad criminal e incorpora elementos tanto motivacionales como de control.

Las teorías futuras necesitan adoptar un rango amplio de variables a estudiar (individuales, interpersonales y sociales), junto con procesos motivacionales, de

inhibición conductual y toma de decisiones, que adopten una perspectiva de desarrollo que permita establecer secuencias evolutivas en la carrera criminal. Pero es importante asimismo que estas explicaciones no se conviertan en algo tan complejo que intenten explicarlo todo pero que no permitan hacer predicciones empíricamente contrastables.

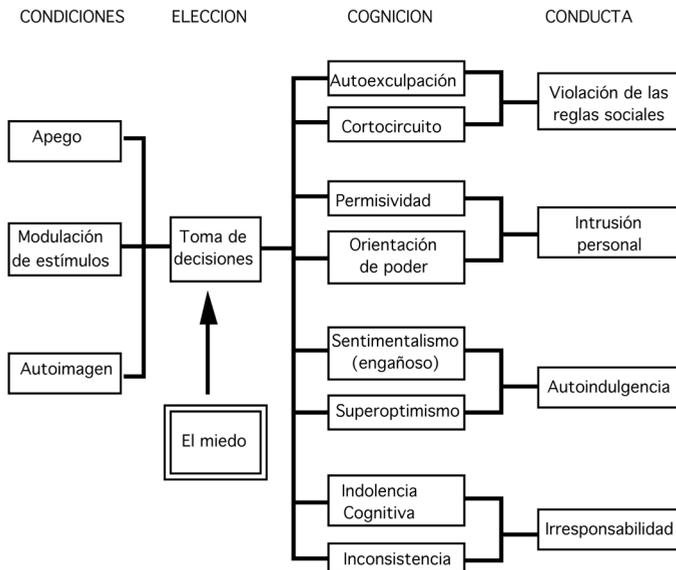
4. EL MODELO DE WALTERS DEL ESTILO DE VIDA CRIMINAL

Nuestra comprensión de la delincuencia, y en concreto de la violenta, quedaría incompleta si no integrásemos un modelo innovador y muy prometedor que explica el proceso de convertirse en un delincuente violento. Este modelo es el presentado por Glenn D. Walters sobre el “estilo de vida criminal” por el que entiende el sistema de creencias que encaja en diversas condiciones tempranas y se asocia a elecciones que sirven para justificar, apoyar y racionalizar las acciones criminales.

Esta teoría conceptúa al delincuente persistente como aquel que lleva un estilo de vida caracterizado por una continua violación de las reglas y leyes sociales, por un acercamiento intrusivo a las relaciones interpersonales, por una variedad de intereses auto-indulgentes, y por un sentido global de irresponsabilidad. Estas cuatro *características conductuales*, que aunque son diferentes están interrelacionadas entre sí, conceden precisión y especificidad a la idea de que el crimen es un estilo de vida.

En el siguiente cuadro presentamos un esquema del modelo de este autor, establecido en torno a cuatro aspectos: condiciones (o correlatos de criminalidad), elección, cognición y conducta.

CUADRO 2. Modelo de Walters



El ser humano nace con unas ciertas características biológicas y dentro de una situación ambiental específica. Algunas de estas características y condiciones correlacionan con la conducta delictiva y la criminalidad adulta. Las condiciones pondrían la base de una posterior implicación en actividades criminales. Estas condiciones son agrupadas en dos grandes categorías: variables personales y variables situacionales. Las primeras serían aquellas características del individuo relacionadas con la subsiguiente conducta criminal (la herencia, inteligencia, temperamento y edad). Mientras que las variables situacionales recogerían la clase social, las drogas, la violencia de los medios de comunicación y las relaciones familiares.

Las CONDICIONES influyen en el desarrollo del estilo de vida criminal a través de los principales dominios de la experiencia humana: *físico* (o modulación de estímulos, que incluye la búsqueda de estimulación sensorial y de excitación, y el locus de control externo e interno), *social* (o apego, que engloba la empatía y los vínculos sociales) y *psicológico* (o autoimagen, que se compone de la autoestima, imagen corporal, autodefinición y expectativas personales).

De este modo, los individuos sin apego a modelos prosociales, con afán de estimulación y con una autoestima deficiente, tienen mayores probabilidades de utilizar la violencia como un recurso para enfrentarse a las tareas de la vida. Pero no son las condiciones en sí mismas las que determinan la criminalidad subsiguiente -éstas solo predisponen-, sino las actitudes o perspectivas que la persona adopta ante esas condiciones. En otras palabras, el crimen es una función de las ELECCIONES que tomamos ante las tareas tempranas y tardías que ocurren en los dominios físico, social y psicológico.

Por lo tanto, a través de las condiciones interactivas se van desarrollando las decisiones y los patrones cognitivos del estilo de vida criminal, dando sentido a la secuencia 'TOMA DE DECISIONES-COGNICIÓN'. El motivo principal en el desarrollo de estas decisiones (comportamiento delictivo persistente) es el MIEDO, pero entendido en un sentido subjetivo y existencial (el delincuente persistente tiene miedo a muchas cosas, miedo a la responsabilidad, al compromiso, al apego, a la intimidad y a fracasar en el mundo convencional), expresándose a menudo en la forma de un deseo por ganar control en una situación percibida como incontrolable. Por lo tanto encuentra refugio en el mundo delictivo, donde existen tantas excusas para fracasar como objetivos antisociales a conseguir. A partir del momento en el que el individuo evita aprender desde la sociedad convencional, este miedo aumenta por cada acto criminal que comete.

Junto al miedo existen otros *factores motivacionales secundarios* que afectan a este proceso (rabia/rebelión, poder/control, excitación/placer y codicia/pereza), y aunque no operan al margen del motivo principal se correlacionan con eventos criminales específicos (factores de riesgo/protectores, oportunidades criminales, y variables facilitadoras/mitigadoras), limitando o incrementando las opciones a involucrarse en la conducta criminal. Además, el análisis coste-beneficios implícito a la toma de decisiones, es un proceso influenciado por la madurez cognitiva, la información recibida y la historia de refuerzos.

Desde este punto de vista, los criminales pueden tomar decisiones violentas porque cuentan con un sistema cognitivo, desarrollado como respuesta a sus condiciones y elecciones, que les permite filtrar la realidad perpetuando los PATRONES CONDUCTUALES de irresponsabilidad, autoindulgencia, intrusión

interpersonal y violación de las normas sociales. Cuanto más consolidados estén estos patrones de comportamiento, más probabilidades de violencia criminal. A su vez, cada uno de ellos se relaciona con diferentes COGNICIONES (en concreto ocho patrones cognitivos primarios).

Así por ejemplo, la *violación de las reglas sociales* o indiferencia hacia las normas, se ve posibilitada por la autoexculpación (justificación de las infracciones acudiendo a circunstancias irrelevantes y agentes externos) y el *cortocircuito* (elimina la ansiedad, el miedo y los mensajes disuasorios de implicarse en actos criminales).

La *intrusión interpersonal* o violación recurrente de los derechos de los demás, por la *permissividad* (creencia de que el mundo existe para el beneficio y el placer personal) y la *orientación de poder* (necesidad de controlar el ambiente y particularmente a otras personas).

La *autoindulgencia* o débiles vínculos emocionales y ausencia de autocontrol, por el *sentimentalismo* (autopresentación favorable a través de cualidades positivas) y el *superoptimismo* (visión irreal sobre la valía personal, la consecución de objetivos criminales y no criminales y las posibilidades de evitar las consecuencias de sus acciones).

Finalmente, la *irresponsabilidad generalizada* se ve favorecida por la *indolencia cognitiva* (pensamiento irresponsable y perezoso) y la *inconsistencia* (fracaso para comprometerse en tareas, vínculos afectivos e intenciones que requieren cierto esfuerzo y trabajo).

Aunque distintos entre sí, todos estos patrones antisociales básicos del estilo de vida del delincuente violento están interrelacionados.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (2001). *Principios de criminología*. Tirant lo Blanch. Valencia.

GARRIDO, V. (2002). *Contra la violencia: las semillas del bien y del mal*. Alzira: Algar.

WALTERS, G. (1990). *The criminal life style*. Sage, Newbury park.

Citada

ALUJA, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barna: PPV.

ANDREWS , D.A. Y BONTA, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Anderson Publishing Co.

BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.

ECHEBURÚA, E. (ed) (1994). *Personalidades violentas*. Editorial Pirámide.

GOLDSTEIN, A. P. Y KELLER, H. R. (1991). *El comportamiento agresivo. Evaluación y tratamiento*. DDB.

GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (2001). *Principios de criminología*. Tirant lo Blanch. Valencia.

GARRIDO, V. (2002). *Contra la violencia: las semillas del bien y del mal*. Alzira: Algar.

WALTERS, G. (1990). *The criminal life style*. Sage, Newbury park.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

- ¿Podrías describir los cuatro patrones de conducta de Walters en un caso conocido criminal, o uno que tú conozcas? (Ted Bundy, Rodríguez Vega... puede ser de ficción también).

- Revisa la teoría integradora de Farrington y reflexiona si es útil para la explicación de la delincuencia violenta.

- ¿Te atreverías a comentar un caso criminal reciente célebre a propósito de alguna de las teorías de este tema? ¿Podrías señalar cuáles serían las condiciones relevantes que explicarían su ingreso en el mundo del crimen?

LA PREVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA

D^a M^a Jesús López Latorre

1. LA PREVENCIÓN COMO PROCESO.

1.1. Etapas en la prevención.

1.2. Tipos de prevención.

1.3. La prevención en el marco de la competencia social.

2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA.

2.1. Entrenamiento de padres.

2.2. Otras Estrategias: Prevención del maltrato infantil.

3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA.

3.1. Intervención escolar.

3.2. ¿Qué hace la Escuela para Prevenir la Delincuencia?.

3.2.1. ¿Funciona la escuela?.

3.2.2. Estrategias para el presente y para el futuro. (1) Educación Infantil: Educación temprana; y (2) La escolarización de la competencia social. Emociones, valores y actitudes prosociales.

3.2.3. Transferencia del entrenamiento.

3.2.4. La participación de los padres.

3.3. A modo de conclusión.

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

En este tema situaremos la moderna perspectiva de la prevención en el marco de la competencia social, tratando de averiguar por qué se necesita un enfoque integrado para prevenir problemas sociales como la violencia, delincuencia o el abuso del alcohol o las drogas.

1. LA PREVENCIÓN COMO PROCESO

Ya hemos comentado, que con una buena intervención preventiva puede evitarse la aparición de nuevos casos de conducta delictiva, o bien, en el caso de que ya existan conductas problemáticas, puede evitarse que éstas se consoliden y se conviertan en un patrón estable en la vida de un sujeto. De la elaboración y posterior funcionamiento de los programas preventivos dependerá que niños y jóvenes considerados como *grupos de riesgo* o con conducta pre-delincuente, no continúen una evolución hacia comportamientos propiamente delictivos.

Por tanto y dada la importancia de prevenir la delincuencia eficazmente (es decir, antes de que aparezca el problema), hemos de ser capaces de identificar o predecir a aquellos niños que están en un mayor riesgo de ser delincuentes. Por eso dijimos que la prevención de la delincuencia estaba muy unida o debía estarlo a la predicción de la conducta antisocial y delictiva. Esta "identificación del riesgo" podemos definirla como la habilidad para identificar a aquellos grupos de individuos que aunque no hayan mostrado signos de desorden o bien hayan mostrado ciertos componentes del mismo, tienen, sin embargo, una alta probabilidad de manifestarlo posteriormente en comparación con los grupos definidos como de no-riesgo.

En este sentido, observábamos *tres etapas en el proceso de prevenir* la delincuencia:

1.1. Etapas en la prevención

1. La identificación de los fenómenos que son precursores de una conducta delictiva posterior.

2. El desarrollo de métodos prácticos basados en esos precursores, que permitan identificar a los niños con alto riesgo de delincuencia o comportamiento antisocial.

3. La puesta en práctica de una estrategia preventiva para modificar esos factores de riesgo, y poder reducir las oportunidades de que esos niños lleguen a convertirse en delincuentes.

1.2. Tipos de prevención

Asimismo, podemos hablar, siguiendo la clasificación ya clásica de Caplan (1964), de tres tipos de prevención:

- La **prevención primaria** se dirige a evitar que aparezca el desorden (p.ej., la delincuencia); es decir, busca que no se produzcan nuevos casos de sujetos delincuentes.
- La **prevención secundaria** procura romper el progreso de conductas problemáticas todavía insignificantes hacia disfunciones más serias, interrumpiendo el desarrollo del fenómeno tan pronto como sea posible.
- La **prevención terciaria**, finalmente, es la que se identifica con el tratamiento de un desorden ya establecido, y trata de limitar su duración, reducir la aparición de futuras conductas delictivas y evitar posibles secuelas o derivaciones (por ejemplo, el efecto del modelado antisocial de hermanos o amigos). Este tipo de prevención es equivalente a lo que nosotros denominamos *tratamiento*, es decir, la intervención en sujetos que ya han contactado con el sistema penal.

A finales de los años 80 comienzan a oírse dos conceptos diferentes relacionados con la prevención (Hurrelmann, 1987):

- La **intervención preventiva** -se corresponde con la prevención primaria de Caplan- se refiere a todas aquellas medidas que se toman *antes* de que aparezca el problema, es decir, intenta evitar la aparición de desajustes sociales, en concreto mejorando las condiciones sociales, ambientales y materiales que envuelven al sujeto: por ejemplo, reduciendo las diferencias socioeconómicas, erradicando el desempleo, ampliando los programas asistenciales y reforzando los servicios sociales.

- La **corrección preventiva** consiste en implementar medidas de intervención una vez que el problema se reconoce y diagnostica. La corrección preventiva se subdivide en *primaria* y *secundaria*, que se corresponden, respectivamente, con la prevención secundaria y terciaria de Caplan. La corrección preventiva primaria actúa cuando el problema emerge en un intento por contenerlo, y la secundaria trata de prevenir el desarrollo, consolidación o refuerzo de ese problema.

La tabla 1 recoge todos estos conceptos:

TABLA 1. Diferentes conceptos sobre prevención

antes de que aparezca	intenta contenerlo	previene consolidación
prevención primaria	prevención secundaria	prevención terciaria
intervención preventiva	corrección preventiva 1 ^a	corrección preventiva 2 ^a

Independientemente del término que utilicemos, lo cierto es que toda intervención con menores de alto riesgo tiene el siguiente propósito: conseguir como resultado de la intervención, una evolución sana y positiva del niño hacia la vida adulta.

1.3. La prevención en el marco de la competencia social¹

La competencia social es el concepto que actualmente engloba las perspectivas educativas más modernas relativas al ámbito de la integración social y, por consiguiente, en lo relativo a la prevención del fracaso personal y social. Con el término “competencia” nos referimos, generalmente, a un patrón de adaptación efectiva al ambiente. En un sentido amplio, tal adaptación se define como el éxito razonable en alcanzar las metas del desarrollo propias a la edad y a su género en una cultura determinada. En un sentido más restringido se refiere al éxito en un dominio del desarrollo determinado, tal como el rendimiento escolar, la buena integración social entre los compañeros, etc.

1. Este apartado ha sido elaborado junto al profesor Vicente Garrido de la Universidad de Valencia.

La competencia resulta de una serie de complejas interacciones entre un niño y su entorno; de este modo, la competencia cambiará cuando el niño se desarrolle o cuando haya modificaciones en ese entorno. De esto se deduce que tanto las capacidades del niño como la naturaleza de su entorno influirán en la competencia. Tal ambiente, qué duda cabe, puede favorecer o disminuirla. Por ejemplo, se puede mejorar el funcionamiento de un niño hasta el límite superior a través del apoyo y orientación proporcionados por un adulto. Contrariamente, un niño capaz puede que fracase si su medio no le permite las suficientes oportunidades para la acción. Es el caso, por ejemplo, de aquellos padres que no se preocupan por desarrollar las capacidades de sus hijos, o bien lo someten a una privación emocional -o incluso física- que produce retrasos en su proceso madurativo.

De lo anterior se desprende que el desarrollo de la competencia requiere de múltiples niveles de intervención, como los esfuerzos dirigidos a cambiar las capacidades del niño (mediante tutorías especializadas), las oportunidades de los contextos o lugares en los que el niño se desarrolla, en especial el ambiente de la familia y de la escuela (mediante la enseñanza a padres de habilidades de crianza, la reforma en las escuelas...), o el logro de un mejor ajuste entre un niño y su contexto.

Ahora bien, junto al concepto de competencia destaca con insistencia otra idea que ha ayudado de modo extraordinario en los últimos años de investigación a perfilar el contenido y dirección de los programas preventivos. Se trata del fenómeno de los *niños resistentes*.

Pero, ¿qué aspectos se relacionan con la resistencia? Del resumen de las investigaciones actuales podemos concluir, entre otros, que las siguientes características definen a un buen número de niños que logran ser competentes en medios sociales poco propicios para el desarrollo de la competencia social:

TABLA 2. Características de los niños resistentes

Aspectos individuales	Buen desarrollo cognitivo Sociables Creen en sus capacidades y se valoran Son perseverantes Tienen algún talento notable
Familia	Buen apego Estilo de crianza "DEMOCRÁTICO": -calidez -estructura -altas expectativas Buen estatus socio-económico Apoyo social
Contexto más amplio	Vinculado a otros adultos Relación con otras instituciones Integrado en una escuela eficaz

Desde luego, la investigación no dice que un niño resistente haya de tener todas estas cualidades; sólo afirma que estas circunstancias se asocian con un buen crecimiento a pesar de que haya dificultades en sus capacidades, su familia (por ejemplo, muerte del padre, desempleo del padre o de la madre siendo ésta el cabeza de familia) o su vecindario (escuela con conflictos, abundancia de jóvenes con conductas antisociales). Por ejemplo, si un niño es inteligente y cuenta con adultos que suplan el apoyo y la orientación que no recibe de sus padres, quizás se convierta en "resistente" frente a un estilo de vida abandonado y desesperanzado. En otro niño quizás los factores críticos a la hora de activar

esa resistencia sean la buena relación con los padres y la acción de una escuela eficaz, a pesar de ser un chico con pocos amigos o de mediocre inteligencia.

En definitiva, estamos lejos de saber cuál es el mecanismo exacto por el que operan los factores críticos en fomentar la resistencia. Lo más sensato es pensar que éstos sean diferentes en los chicos dependiendo de su historia de vida, dentro de un grupo que la investigación revela como fundamentales, tales como -entre otros- los expuestos en la tabla 2. Aquí puede verse que los factores de la resistencia pueden darse en el individuo, en su familia o en el medio más amplio.

En el individuo destacan las habilidades de la inteligencia social o personal, junto a la inteligencia escolar. Ambas se incluyen en un “buen desarrollo cognitivo”. “Sociables” implica que el niño o joven sabe relacionarse con los demás, que le agrada vincularse a otros y formar amistades.

Un “buen apego” resulta primordial para el desarrollo del niño. Con este término queremos significar que los padres (o, en ausencia de los dos, uno de ellos) son capaces de darle amor y cuidados a su hijo. Es este el mejor “andamio” que puede darse a un niño para que, a partir de ahí, se adentre en la exploración del mundo con confianza y curiosidad, para que disfrute ejerciendo y ampliando sus habilidades. Precisamente se ha revelado el estilo “democrático” como el modo más adecuado de criar a un hijo: padres que guían pero no atosigan, que generan expectativas a sus hijos y que les dan las herramientas y las normas -estructura- para satisfacerlas.

El “buen estatus socio-económico” no significa de ninguna manera que sólo los padres de buen nivel económico sean una fuente de resistencia. Lo que implica es que tal estatus se asocia con disponer de buenas habilidades de crianza, de medios para subvenir a las diferentes necesidades -de salud, culturales, etc.- y con una mayor ausencia de circunstancias de tensión social que pueden influir negativamente sobre el núcleo familiar (por ejemplo, desempleo). Porque -como la experiencia nos demuestra- muchas familias que viven en ambientes con pocos ingresos son capaces de aislar a sus hijos de influencias sociales perniciosas, logrando hacer una socialización de sus hijos eficaz.

Finalmente, dentro del ámbito familiar, el “apoyo social” hace mención a la existencia de otras personas que, dentro de las relaciones de la familia, son capaces de proporcionar a ésta medios materiales o ayuda emocional para

disminuir las posibles secuelas negativas derivadas de cualquier problema. La investigación revela que las familias con chicos delincuentes suelen tener un magro apoyo social, esto es, muchas veces están aisladas, o cuentan con muy pocas personas de las que recibir ayuda en situaciones de apuro.

Lo cierto es que los programas de *prevención primaria* destinados a proporcionar un apoyo temprano a los niños y sus familias han tenido un éxito notable en la prevención de la delincuencia.

En el contexto más amplio vemos cómo otros adultos, instituciones y una escuela eficaz resultan elementos facilitadores de la resistencia. En efecto, disponer de otros adultos en los que buscar consuelo y orientación si los padres no están disponibles -o no saben o no pueden hacer esa función- resulta crítico para madurar adecuadamente: un hermano mayor, un amigo de la familia, un educador, etc. En este mismo proceso puede ser determinante instituciones como clubes juveniles, asociaciones de vecinos u otras agencias de ayuda a la infancia.

En la adolescencia, una socialización adecuada se debe completar con unas actividades extraescolares que fomenten un desarrollo positivo del ocio, y con una implicación graduada en el mundo laboral, que les reporte experiencia y la satisfacción de obtener un beneficio económico derivado del esfuerzo personal.

La importancia para la prevención de los niños resistentes radica, como se acaba de mencionar, en que si somos capaces de aislar los aspectos más esenciales que cualifican la resistencia, podríamos elaborar programas de prevención en ambientes hostiles al desarrollo (incidencia elevada de fracaso escolar, consumo de drogas, altas tasas de delitos, pobres servicios sociales, etc.), intentando inocular en las personas y en los medios aquellos aspectos considerados críticos para promover dicha invulnerabilidad (invulnerabilidad ante la violencia y la delincuencia).

Toda intervención con niños de alto riesgo que pretenda ser eficaz, deberá partir de un conocimiento exhaustivo de los factores de riesgo y los protectores, para según el caso concreto sobre el que se enfoque, o bien disminuir la exposición del individuo a los factores de riesgo, o bien incrementar, retener y reforzar las condiciones personales o ambientales que le protegen de los eventos estresantes, o bien, si fuera necesario, actuar en ambas direcciones.

2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA

Ya hemos visto que los padres de los menores de alto riesgo o delincuentes suelen presentar múltiples problemas en su vida familiar. También comprobamos, que existe una cierta continuidad en el tiempo de los problemas de conducta en la infancia; en la medida en que éstos aparezcan precozmente bajo formas muy diversas y en múltiples ambientes, la probabilidad de transformarse en comportamiento delictivo se incrementa drásticamente.

Si las primeras manifestaciones antisociales ocurren, la familia puede estar facilitando su inicio y mantenimiento, ya que la infancia es una etapa en la que el sujeto, por lo general, se encuentra bajo la supervisión y el cuidado de los padres. No es extraño, por consiguiente, que la conducta antisocial parezca transmitirse durante generaciones. Los padres en su interacción mutua y en la relación con los hijos, llegan a ser modelos frecuentes de actitudes y conductas violentas, premiando esas mismas disposiciones en los hijos y castigando -muchas veces inadvertidamente- los comportamientos que pudieran ser valorados como responsables y adecuados para su edad (comportamiento prosocial). Por lo que la conducta antisocial, y en particular la agresión, puede ser enseñada en los mismos hogares de los niños antisociales (López y Garrido, 2000; Garrido y López, 1997).

La familia se constituye, pues, en un objetivo fundamental para aminorar las variables de riesgo de futura delincuencia procedentes del entorno familiar, y para conseguir que el niño adquiera más recursos con los que hacer frente a los diferentes estresores que irán apareciendo en su evolución hacia la vida adulta.

De ahí, que los enfoques preventivos más interesantes ubicados en la familia hayan intentado potenciar sus recursos personales y sociales, con objeto de que comprenda el desarrollo evolutivo infantil, y pueda modificar las circunstancias que le impiden funcionar de forma socialmente ajustada.

2.1. Entrenamiento de padres

Una de las estrategias más señaladas en la prevención de las inadaptaciones infantiles, es enseñar a los padres técnicas de crianza basadas en la comprensión empática y el razonamiento, con objeto de convertirlos en factores de seguridad y modelos positivos de referencia (Kazdin et al., 1992; Clark y Shields, 1997). Este entrenamiento está basado en la noción de que la conducta antisocial se está desarrollando y manteniendo en el hogar, por interacciones desadaptativas entre los padres y sus hijos.

Los programas que se incluyen bajo este rótulo, tratan de que los padres aprendan a observar y registrar los problemas de conducta de sus hijos, a actuar de forma contingente ante ellos, a usar disciplinas consistentes, y a ser agentes de cambio de las conductas problemáticas. El entrenamiento de padres, por tanto, intenta intervenir en el modo en que los padres con graves problemas de adaptación social educan a sus hijos. Sus objetivos son los siguientes:

1. Mejorar la relación interpersonal entre los cónyuges, y entre éstos y los hijos.
2. Aumentar los conocimientos y habilidades de los padres en la crianza de los hijos.
3. Enseñarles principios básicos de la psicología del aprendizaje para la educación y disciplina en el hogar.

Lógicamente, esto debiera implicar junto a la ayuda especializada, programas de asistencia social que ayudaran a las familias más necesitadas a hacer frente a los problemas económicos y a mejorar su calidad de vida. De hecho, son numerosas las propuestas actuales de incluir la intervención de las familias multiproblemáticas en una *perspectiva comunitaria* que contemple una amplia red de apoyo social, formal e informal: p.ej., visitas al hogar, medidas contra el desempleo, servicios de apoyo y de intervención en crisis, proyectos para involucrar a los padres en la educación infantil, programas dirigidos a padres en riesgo de abuso, programas para prevenir embarazos no deseados, etc. (Dingwall, 1992).

Por ejemplo, el *Children's House* es un programa del Centro de Estudios del Niño de la Universidad de Yale, que ofrece un amplio rango de servicios a un

pequeño número de familias urbanas (un total de 17) con bajos ingresos -en su mayor parte de madres solteras-. En este programa se coordinan los servicios al niño, el apoyo directo e indirecto a la familia y otros servicios de la comunidad. La intervención comienza con el nacimiento del primogénito y se mantiene durante dos años (asistencia pediátrica, social, nutritiva...). Los resultados de esta intervención (cuando los hijos tenían 13 años) muestran que el grupo experimental manifiesta menos conductas problemáticas que el control, relaciones más positivas con sus profesores y amigos, más autocontrol y un menor riesgo de implicarse en actividades delictivas (Zigler y Hall, 1987).

La mayor parte de estos programas de entrenamiento, conductualmente orientados, intervienen en las fases incipientes de la inadaptación. Son, por tanto, estrategias de prevención secundaria. De hecho, son muy pocos los programas de prevención primaria que atienden a este objetivo, entre ellos, el *Yale Child Welfare Research Program* que ofrece servicios, hasta 30 meses después del parto, a mujeres embarazadas y primerizas procedentes de ambientes de alto riesgo (pobreza y escasos apoyos sociales), y el *Gutelius Child Health Supervision Study* que proporciona servicios de apoyo familiar intensivos y a largo plazo a familias con bajos ingresos, especialmente formadas por madres negras adolescentes de Washington.

Quizás la piedra angular de un programa de prevención de la delincuencia sea el fomentar las *experiencias de intervención temprana*, si bien no deben ser la única vía de la prevención. Trabajar con niños más allá de la primera infancia -los cinco primeros años- es también una exigencia que se apoya en la investigación. El programa FAST-Track (Familia y Colegios Unidos) provee un buen ejemplo de las intervenciones preventivas que establecen conexiones entre los cambios a corto plazo y las metas preventivas a largo término dentro de un marco de trabajo teórico que opera en múltiples dominios de la vida del niño para explicar los problemas de conducta (Conduct Problems Prevention Research Group, 1992). Este modelo consta de cinco componentes integrados: (a) entrenamiento a padres, (b) visitas al hogar/control de seguridad, (c) entrenamiento en habilidades sociales, (d) tutoría académica, y (e) intervenciones en clase tutorizadas por el profesor. Es un programa intensivo que comienza en la educación

infantil y finaliza en la enseñanza media, todavía se encuentra en los estadios iniciales de implementación y evaluación, si bien los primeros resultados son muy prometedores.

Pero es una tarea sumamente difícil lograr que las familias de los jóvenes delincuentes *participen* en los programas preventivos y se mantengan en ellos hasta su finalización. Por ejemplo, ciertas creencias de los padres como considerar inútil el esfuerzo, o el rehusar a participar en algo cuyo problema es 'responsabilidad exclusiva' del hijo delincente. Pero debemos insistir en la importancia que tiene la participación de los padres en el programa y en hacerles ver lo interesados que estamos en obtener su colaboración y que se sientan parte del proyecto. Por eso tienen un gran valor los programas de éxito que conocemos en este campo.

Quizá el programa más interesante, dado los resultados conseguidos hasta el momento, es el realizado por HAWKINS y colaboradores (1987) en la ciudad de Seattle con 458 niños (285 pertenecientes a un grupo experimental y 173 a un grupo de control), concretamente en un distrito multirracial con una alta proporción de delincuencia. Iniciado en 1981 como un proyecto de prevención longitudinal, cubre todas las influencias significativas en la evolución del niño: la escuela, la familia, los grupos de pares y la comunidad. Este programa incluye una amplia gama de servicios familiares y escolares coordinados: clases de entrenamiento a padres, de resolución de conflictos, entrenamiento de profesores y supervisión para mejorar las prácticas instruccionales.

Se aplicó a un total de 500 familias distribuidas en dos grupos, 250 en el grupo control y 250 en el experimental. En este último, se incluyeron las familias con mayor riesgo de que sus hijos se convirtieran en delincuentes crónicos (un 15% del total de la muestra); en su mayoría, fueron víctimas de abuso infantil o negligencia paterna y tuvieron hijos en el inicio de la adolescencia. Estas familias de riesgo, fueron elegidas a través de una evaluación realizada por los profesores de seis escuelas elementales sobre la conducta de los alumnos de primer grado.

Con el propósito de conseguir su participación, el proyecto se planteó en un contexto escolar donde las familias de riesgo fueron mezcladas con otras familias

de la población general en el grupo experimental. Esta táctica permite no sólo aumentar el reclutamiento de las familias de alto riesgo, sino también reducir los efectos del etiquetado:

- En primer lugar, porque el participar junto a otros padres puede servir de motivación para iniciar y mantenerse en el programa.
- En segundo lugar, porque no se autoperciben como unos “malos padres” que necesitan tratamiento de forma aislada.
- Y en tercer y último lugar, porque al no ser problemas consolidados, los padres pueden aceptar que actuar antes de que aparezcan problemas más serios, aporta beneficios importantes para ellos y para sus hijos

En concreto, el proyecto ha sido planeado con dos componentes separados:

- El *primero*, dirigido a padres con una duración de siete semanas y con niños en primer grado escolar, ofrece sesiones de entrenamiento en la administración apropiada de refuerzos y castigos (no físicos), en el empleo de prácticas de disciplina consistentes y claras, en la observación y supervisión de la conducta de los niños y en la creación de expectativas ajustadas a la edad del menor. Se mantiene hasta el segundo grado escolar.
- El *segundo*, es un diseño curricular denominado “cómo ayudar a su hijo a tener éxito en la escuela” y trata de mejorar la comunicación familiar e implicar a los padres en el aprendizaje de los hijos; este componente se lleva a cabo al finalizar el segundo grado y durante el tercer curso. Todo ello se realiza mediante el modelado, ensayos de conducta, feedback y tareas para casa.

El programa desarrollado con los profesores tenía como objetivos aumentar el rendimiento académico, reducir la conducta antisocial y crear vínculos de apego, así como actitudes positivas, hacia la escuela. El programa constaba de tres bloques. El primero (*participación activa en clase*) estaba diseñado para prevenir problemas de conducta. Los profesores aprendían a dar instrucciones claras y reglas sobre el comportamiento en el aula. Además, aprendían a utilizar intervenciones menos alteradoras de la dinámica de la clase. Este bloque incluía

el uso del refuerzo positivo para instaurar conductas deseables en clase y aumentar el vínculo entre el estudiante, el profesor y la escuela. El segundo bloque (*entrenamiento en habilidades cognitivas y sociales en los niños*) consistía en enseñar a los profesores a trabajar las habilidades de comunicación, de toma de decisiones y resolución de conflictos (se utilizó para ello la técnica de solución de problemas desarrollada por Shure y Spivack, 1982). En el tercer bloque, se utilizaba la enseñanza programada como forma de aprendizaje.

Resultados recientes acerca de este programa de amplio espectro que involucra a padres, profesores y niños, son muy positivos. Hawkins y colaboradores (1999) nos informan de mejoras en el gobierno familiar, en la supervisión, en la comunicación, y en el establecimiento de reglas; expectativas y normas disciplinarias más justas y consistentes; y, reducción en las tasas de agresividad, de conducta autodestructiva y de consumo de alcohol entre los adolescentes.

También contamos con el *Proyecto Familia* de Van Acker y De Kemp (1997) que se plantea como una alternativa al internamiento de niños con problemas de conducta antisocial. Consideran que los problemas deben ser tratados donde se originan: en el hogar.

Los autores insisten en la necesidad de que las familias cooperen, por un lado previniendo la desconfianza inicial a participar, y por otro, respetando sus opiniones y animándolos a explorar diferentes explicaciones de la conducta de sus hijos. Los padres pueden ser los mejores co-terapeutas, puesto que ellos son quienes mejor conocen a sus hijos y las experiencias pasadas, y se encuentran en una situación privilegiada para observar sus conductas.

Se pueden describir cuatro fases en el tratamiento:

1. Haciendo los problemas concretos: la meta de esta primera fase es avanzar desde una primera impresión de la situación de la familia hasta determinar qué debe cambiarse para mejorar el funcionamiento familiar, comenzando siempre por el problema más sencillo.
2. Ganando en perspicacia dentro de los problemas: en esta fase se valoran todos los problemas que pueden ser influencias sociales.
3. La influencia directa: en esta fase el terapeuta y la familia fijan metas que cumplan los siguientes cinco criterios: el deseo debe ser formulado en

términos concretos, las metas deben formularse positivamente, la conducta deseada debe ser perceptible por los padres, la primera conducta debe ser fácil de conseguir, y los cambios deben ser importantes.

4. Evaluación: fase en la que se examina el resultado.

Durante todas las fases hay sesiones separadas con padres e hijos, y conjuntas. Las familias más problemáticas pueden necesitar de 3 a 12 meses, cumplimentando entre 10 y 40 sesiones. Un tercio de las sesiones se desarrollan en el hogar.

El resultado del tratamiento de chicos y chicas con problemas de conducta en este proyecto desde 1986, nos indica cambios positivos individuales (p.ej., visión más optimista sobre los problemas), relacionales (p.ej., mejora en la relación padres-hijos y mayor confianza en el manejo de los hijos), y estructurales (p. ej., mejor funcionamiento familiar). En resumen, el proyecto familia es un intento a gran escala y bajo coste para facilitar la restauración de un buen balance en el funcionamiento familiar y una vía para ayudar a los padres a llevar adelante sus responsabilidades.

En una revisión muy reciente de Farrington y Welsh (2002) sobre la eficacia de 37 programas basados en la familia para la prevención de la delincuencia², llegan a la conclusión que los programas más efectivos a la hora de prevenir la delincuencia, la agresión y otros problemas de conducta son los siguientes: (1) visitas al hogar; (2) educación de padres junto a programas de educación preescolar; (3) entrenamiento escolar junto a entrenamiento de padres; y, (4) los basados en la terapia multisistémica (programa de componentes múltiples de tratamiento conducido en familias, escuelas, y comunidades. El tipo de tratamiento particular se elige según las necesidades particulares de la persona; por tanto, la naturaleza del tratamiento es diferente para cada persona. El tratamiento puede incluir el individuo, la familia, los amigos, la escuela, e intervenciones de la comunidad, incluyendo el entrenamiento de padres y el entrenamiento de habilidades sociales).

2. Estos programas fueron distribuidos en 6 categorías: (1) visitas al hogar, (2) educación de padres junto a programas de educación preescolar, (3) entrenamiento clínico de padres y niños, (4) entrenamiento escolar junto a entrenamiento de padres, (5) entrenamiento de padres en el hogar y en la comunidad, y (6) la terapia multisistémica.

Parece pues, que un entrenamiento de padres en el cuidado y crianza del niño, junto con apoyos de orden social y comunitario, ayudan a disminuir el número de factores de riesgo de delincuencia procedentes de los ambientes familiares.

Si a este tipo de entrenamiento paterno en el cuidado y crianza del niño, añadimos la puesta en funcionamiento de *programas sociales* destinados a las familias en riesgo de delincuencia, la enseñanza de *habilidades cognitivas interpersonales* y la elaboración de *programas de educación infantil* para mejorar el desarrollo intelectual, obtendremos un conjunto de medidas sumamente eficaces no sólo para prevenir la delincuencia sino también otros problemas, a menudo, vinculados como el abuso infantil (Zigler et al., 1992; Junger-Tas, 1992; De Paúl, 1994; Wolfe, 1992; Patterson, 1982).

2.2. Otras estrategias: prevención del maltrato infantil³

Otra estrategia importante para prevenir la delincuencia radica en lograr disminuir la *violencia familiar*, porque existe una creciente aceptación de que las experiencias infantiles de negligencia y maltrato pueden desencadenar posteriormente un comportamiento antisocial, violento y/o delincuente, o al menos ser un indicador de riesgo importante para que esto ocurra. Además, un 42% de la violencia se produce en el ámbito doméstico, y entre los múltiples efectos de este tipo de violencia nos encontramos con el hecho de que constituye un ambiente familiar completamente desestructurado, en el que se debería estar socializando a los hijos (López y Garrido, en prensa).

Dado el impacto que el maltrato a la infancia tiene sobre el desarrollo personal y social del individuo, es importante exponer las consecuencias que tiene el maltrato, así como los conflictos interaccionales padres-hijos.

Consecuencias del maltrato infantil

El maltrato infantil es un problema social con unos costes a los que la sociedad no puede seguir dando la espalda; hay costes humanos, costes sociales y económicos, en los que se incluyen el internamiento de menores en el sistema de protección, fracaso escolar, desarrollo de individuos socialmente inadaptados,

3. Subapartado desarrollado junto a la profesora Gemma Pons del Dpto. de Psicología Básica.

delincuencia, drogadicción, absentismo laboral y asistencia sanitaria recurrente por parte de estas víctimas de abuso y abandono.

Los niños que se encuentran en la primera infancia, es decir antes de los cinco años, son los más vulnerables, tanto por su mayor fragilidad física como por tener menos relaciones con otros ámbitos fuera de la familia, lo que dificulta su detección. Las consecuencias de carácter psicológico se pueden ver en el apego inseguro que el niño manifiesta con su madre, y la conducta social con los amigos, que muestran más conductas agresivas y menos empáticas con los otros niños.

En la edad escolar, muchos autores han encontrado que aquellos que sufren abusos físicos y emocionales por parte de sus padres presentan mayor presencia de sintomatología depresiva. Estos niños viven en un ambiente adverso, marcado por un alto nivel de conflicto, pero además las conductas de los padres no son contingentes con el comportamiento del niño. Esto hace que el niño no tenga ningún control sobre la situación, de modo que perciba que independientemente de cual sea su comportamiento, las consecuencias positivas son muy improbables mientras que las negativas son muy probables. Además, la literatura sobre el tema del abuso infantil coincide en manifestar que los niños que sufren malos tratos presentan un funcionamiento conductual problemático (agresividad verbal y física, hostilidad, oposición, robos, mentiras, absentismo...).

Las madres abusivas, por su parte, son más aversivas, menos positivas y dan más instrucciones a sus hijos. Desde la década de los 80 han ido proliferando los estudios que consideran que el abuso debe considerarse como el resultado de unas relaciones paterno-filiales gravemente disfuncionales. Pero, y dado que hablamos de interacciones, también influyen factores relacionados con el niño, como el temperamento, y tampoco podemos olvidar que estas interacciones no están descontextualizadas, ejerciendo un importante papel sobre la familia el contexto extra-familiar y comunitario, los cuales pueden potenciar o amortiguar estas disfunciones.

Relación entre maltrato infantil y aparición de conductas antisociales y delictivas

Es cierto que muchos niños que fueron abusados no se han convertido en delincuentes; pero también lo es, que una considerable proporción de delincuentes,

especialmente los más violentos, fueron gravemente maltratados. En la medida que se experimenta la violencia como parte de la socialización familiar, el riesgo de convertirse en una futura persona con conducta violenta o antisocial se incrementa. Por ello, todo esfuerzo preventivo que se haga en esta dirección es importante al menos por dos razones: (1) porque el maltrato de la mujer o de los hijos es un delito en sí mismo y (2) porque aunque los resultados todavía no son concluyentes con relación a la dirección que sigue el curso desde un hogar abusivo hacia la delincuencia, lo cierto es que los niños que sufren maltrato presentan una mayor gama de problemas de conducta y de desajustes sociales que los niños sin maltrato, y tienen más probabilidades de convertirse en personas adultas maltratadoras.

3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA

Sin duda, ninguna institución tiene un lugar más destacado a la hora de promocionar la resistencia que la escuela. Después de la familia (como continuador de la labor realizada por ésta -cuando la familia es un agente eficaz de socialización- o como sustituta de aquélla -en el caso de que su labor sea ineficaz-), ningún otro medio puede hacer más por prevenir la violencia y la delincuencia, ya sea a través de una intervención temprana (educación infantil), de cambios organizacionales en el marco escolar o mediante la enseñanza de habilidades sociales y competencias en el niño. De hecho, casi todos los programas de prevención basados en la escuela se centran en la prevención del fracaso escolar y la conducta perturbadora, al mismo tiempo que intentan impulsar el desarrollo social e intelectual del menor (López Latorre, 1996; Garrido y López, 1997, 1998).

En el capítulo 4 ya abordamos que la gran mayoría de los delincuentes juveniles son fracasados escolares y que las conductas perturbadoras en la escuela se relacionan con la conducta delictiva posterior. La relación existente entre la conducta prosocial (o su contraria, la agresiva) y el rendimiento escolar es muy fuerte. Según la edad, tal relación se suele dar en dos direcciones diferentes: si se trata de niños, en muchas ocasiones la dificultad de atender y de comprender las explicaciones del profesor vienen a provocar la aparición de

los problemas de conducta, y en el caso de los adolescentes, quizás suele preceder una conducta perturbadora al fracaso en la escuela.

Pero ¿por qué fracasan estos niños en el comportamiento prosocial? De acuerdo a lo que hemos ido comentando a lo largo de los capítulos anteriores, en general podemos decir que presentan uno o más de los siguientes déficit:

1. No saben distinguir cuál es la conducta apropiada debido a una ausencia de modelado acerca de los modos adecuados de resolver conflictos.
2. Disponen del conocimiento pero no lo llevan a la práctica debido a la falta de refuerzo.
3. Tienen problemas emocionales (ansiedad o ira) que inhiben la realización de conductas competentes.
4. Presentan creencias y atribuciones inapropiadas en relación a la agresión.
5. Y presentan demoras en su desarrollo debido a problemas fisiológicos, con frecuencia causados por el abuso de sustancias de los padres o por haber sido víctimas de diferentes formas de abuso.

Lo cierto es que estos niños no adquieren las habilidades de competencia social que les permiten hallar las soluciones más adecuadas a los problemas de la vida diaria. Sus padres modelan actitudes y comportamientos ineficaces, cuando no les hacen víctimas de la violencia, ante lo cual la respuesta del niño más adaptada es la de inhibir su potencial de comprensión empática. Se entiende así que se produzca el denominado "ciclo de la violencia intergeneracional", en el que los niños desatendidos pueden llegar a ser padres que modelan la violencia y fracasan como agentes del proceso de socialización.

Todo lo anterior hace que, ya en la escuela, un niño con estas características tenga graves dificultades para aprender. Un déficit crítico es el retraso en la adquisición de la mediación verbal, la cual es fundamental para lograr el salto que se produce desde el razonamiento asociativo al razonamiento lógico entre los 5 y los 7 años (el razonamiento lógico es el que permite pensar antes de actuar, es decir, el pensamiento independiente que inhibe la impulsividad y posibilita el control del propio comportamiento).

Los niños aprenden a ser prosociales como aprenden la conducta antisocial: mediante modelado, refuerzo y práctica generalizada. Parte de las consecuencias de actuar prosocialmente son de índole emocional, ya que sienten orgullo y satisfacción por sus logros académicos e interpersonales, lo que a su vez actúa de incentivo para continuar comportándose de modo competente. De ahí que podamos decir que una autoestima elevada no es una habilidad, sino un resultado de sentirse aceptado y socialmente competente.

Hemos dicho anteriormente que los estudios sobre niños resistentes destacan la importancia de los adultos que son significativos en la vida del niño como modelos prosociales, como anclas que han posibilitado el desarrollo adecuado de estos chicos en situaciones de alto riesgo. Con mucha frecuencia, estas fuerzas estabilizadoras se han personalizado en un profesor.

3.1. Intervención escolar

Cada uno de estos aspectos, individuo *contra* marco escolar, ha dado lugar a líneas preventivas distintas:

- **La prevención individual** no niega que los factores ecológicos puedan afectar negativamente a todos los sujetos, pero asume que unos jóvenes tienen más probabilidades de llegar a ser delincuentes que otros. Es decir, atiende a las características del individuo y dirige su esfuerzo hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades que resultan necesarias para una adecuada integración social. Se centra, por tanto, en aquellos jóvenes que presentan lagunas en tales funciones, generalmente como consecuencia de haber crecido en ambientes sociales de miseria o inadecuados desde el punto de vista de la socialización. De este modo, la prevención en la escuela se centra en atender a los chicos en riesgo de cometer delitos, ofertando programas específicos para ellos.
- **La prevención estructural** fundamenta las causas de la delincuencia en el mal funcionamiento de las instituciones sociales. En lo que se refiere a la escuela, esta línea de actuación pretende la mejora de su ecología, es decir, la modificación de factores organizacionales como la proporción alumno/profesor, la proporción de estudiantes procedentes de ambientes

marginales y desfavorecidos, la motivación de los profesores, los estilos de enseñanza, etcétera.

Lejos de ser excluyentes, ambas medidas preventivas pueden complementarse: los programas de intervención pueden modificar la organización y funcionamiento institucional y, al mismo tiempo, centrarse especialmente en aquellos sujetos con alto riesgo de cometer delitos. De las páginas anteriores sabemos que la moderna perspectiva integradora privilegia un enfoque dual a la hora de intervenir, consistente en, por un lado, disminuir los factores de riesgo, y por otro, aumentar los factores de protección o de resistencia.

De acuerdo con la primera estrategia, se trataría de eliminar o prevenir la aparición de circunstancias que, sabemos, llevan aparejada una mayor probabilidad de cometer actos violentos o antisociales. Por ejemplo, una buena estimulación intelectual en la infancia evita el retraso intelectual, del mismo modo que dar prácticas de crianza a los padres disminuye el riesgo de los malos tratos. De manera complementaria, una intervención focalizada en los recursos del individuo, o de agencias como la escuela, permite que se adquieran “anticuerpos” que dificultan la aparición de comportamientos violentos. Por ejemplo, desarrollar la inteligencia social o interpersonal de los niños pequeños hace mucho más difícil que sean agresivos, al tiempo que se les ayuda a integrarse con los compañeros o los maestros. De hecho, casi todos los programas de prevención basados en la escuela se centran en la prevención del fracaso escolar y la conducta perturbadora, al mismo tiempo que intentan impulsar el desarrollo social e intelectual del menor.

3.2. ¿Qué hace la escuela para prevenir la delincuencia?

3.2.1. ¿Funciona la escuela?

Dentro de los factores ambientales, uno de los más importantes para la enseñanza de conductas altruistas, de convivencia con otras personas y de respeto mutuo es la escuela, principalmente porque casi todos los niños van a la escuela y, por tanto, cualquier beneficio afectaría a la totalidad de la población y no solamente a un pequeño grupo.

Hoy por hoy son varias las investigaciones longitudinales que demuestran el papel efectivo que tanto escuelas como profesores eficaces pueden jugar en el ajuste a largo plazo de los individuos, incluyendo los chicos que experimentan múltiples estresores vitales y aquellos que tienen un ambiente familiar inestable durante la mayor parte de su infancia. Los profesores son modelos importantes para los chicos en el ámbito social, y las escuelas juegan un papel muy significativo en la adaptación del niño a la sociedad. Además, los profesores transmiten tanto explícita como implícitamente información acerca de normas para el comportamiento social.

En este sentido es importante no reforzar los comportamientos violentos y comenzar a fomentar las conductas no agresivas (solidaridad, altruismo, etc.), así como enseñar a los niños a utilizar las habilidades de conversación y el razonamiento. Asimismo, en la escuela se han de incluir acciones que sirvan para establecer valores y normas de conducta como formas básicas de disciplina.

Así, es muy importante que la escuela desarrolle las habilidades cognitivas, la inteligencia, pero también la confianza, la autoestima, el autocontrol y la conducta prosocial de los niños. A nuestro modo de ver, la escuela tiene una alternativa si quiere ser una agencia de socialización y no únicamente una agencia fundamental de transmisión de contenidos académicos: *ha de ocuparse de la competencia social*.

¿Pueden las escuelas ocuparse de algo más que enseñar contenidos? No es una pregunta superada, habida cuenta del fracaso escolar en nuestro país. A nuestro modo de ver, la escuela tiene una alternativa si quiere ser una agencia de socialización y no únicamente una agencia fundamental de transmisión de contenidos académicos: *ha de ocuparse de la competencia social* y no sólo de los contenidos académicos. Junto a una educación centrada en la autoconsciencia, la asertividad y empatía, y que afectan indirectamente a los valores y actitudes, se puede proponer una educación más integral, que junto a la educación de la emoción inteligente, se oriente a la consideración de los valores y explícitamente de las actitudes y conductas prosociales (Coles, 1998).

La escuela siempre ha tratado de dar respuesta a esta demanda pero, generalmente, tenía pocos espacios específicos para su aplicación pues se

entendía que, en sí misma, la actividad educativa, aun en los contenidos instrumentales o de instrucción, debían «respirar» esta educación a los valores. Siendo esto lógico y necesario, para que ciertos contenidos se transmitan es necesaria también llevar a cabo una enseñanza explícita y directa de los mismos, especialmente de los implicadas en el área interpersonal, es decir, *las habilidades sociocognitivas* (Martínez, 1994; Durlak, 1995; Bloom, 1996; Segura, 1990).

Ahora podemos identificar con toda seguridad a los niños que tienen una alta probabilidad de convertirse en delincuentes juveniles o jóvenes violentos. El modelo cognitivo, como veremos en el tema siguiente, sugiere que estos niños necesitan aprender habilidades cognitivas y de resolución de problemas, a calcular las consecuencias de su conducta y a detenerse y pensar antes de actuar; necesitan que les enseñemos a cambiar desde el pensamiento egocéntrico hacia uno más empático, a comprender la perspectiva del otro y distinguir entre sus propios estados emocionales y los pensamientos de los demás. En resumen, los niños necesitan aprender a ser socialmente competentes.

3.2.2. Estrategias para el presente y para el futuro

En el presente hay una serie de principios básicos que deberían ser analizados con detenimiento por los responsables de la política educativa de los países interesados en hacer algo desde la escuela. En primer lugar, poner el énfasis en los programas de intervención temprana, especialmente en la edad de escuela infantil (4 y 5 años) y dos primeros años de la escuela obligatoria. Y en segundo lugar, implementar currícula específicos para promover las actitudes y conductas pro-sociales en los niños y adolescentes. Veamos ambas propuestas a continuación.

- Educación infantil: Educación Temprana

Desde los orígenes de los esfuerzos preventivos en delincuencia, se han esbozado dos grandes líneas de iniciativas: las dirigidas directamente a los individuos considerados *en riesgo* de ser delincuentes, y las que buscan modificar las condiciones sociales que rodean a esos jóvenes. En los años 60 comenzaron a desarrollarse programas de educación temprana en un intento por compensar

las privaciones ambientales sufridas por las minorías y los grupos más desfavorecidos. A estos les siguieron programas ubicados en la enseñanza primaria, como el programa *Woodlawn*, el *Project Primary Mental Health (PMHP)* y el *Baldwin-King Program* o el proyecto PREP, entre otros (Garrido y López-Latorre, 1995).

Ofrecer programas de educación infantil puede ser una herramienta efectiva para prevenir la delincuencia juvenil y la violencia (Reiss y Roth, 1993; Rodríguez y Paíno, 1994); de ahí la importancia de que padres y maestros se interesen por la evolución del menor con objeto de evitar posibles trastornos que, de no ser abordados precozmente, podrían desembocar en ulteriores problemas más graves como el comportamiento delictivo. Una detención a tiempo de los factores que posibilitan la delincuencia, permite además establecer pautas profilácticas y terapéuticas ante posteriores perturbaciones.

El programa más destacado es el *Proyecto Perry de Educación Preescolar* (Berrueta-Clement, 1987), un estudio longitudinal con chicos nacidos entre 1958 y 1962. Comenzó en 1962 con el propósito de prevenir el fracaso escolar en una población en riesgo de desajuste social y delincuencia (barrio de Ypsilanti en Michigan), compuesta principalmente de familias de raza negra, numerosas y con escasos ingresos económicos. Un total de 123 chicos distribuido en un grupo control (65 niños) y otro experimental (58 niños), fue examinado anualmente desde los 3 a los 11 años de edad, posteriormente a los 15 años y finalmente a los 19. Se observaron los efectos que a largo plazo pudiera tener la implicación o no en el programa, en la mejora de conductas, actitudes, logro educativo y habilidades. La primera cohorte nacida en 1958, que contaba con cuatro años al inicio del estudio, fue evaluada por última vez en 1977 a la edad de 19 años, y la última, nacida en 1962, lo fue en 1981, también a la edad de 19 años; no obstante se han recogido datos (oficial y autodeclarados) de participación en actividades delinquentes entre los 19 y los 24 años.

La *hipótesis* principal de este programa se basaba en la siguiente idea: una experiencia en preescolar positiva tendrá efectos importantes en la conducta del adolescente, disminuyendo el fracaso escolar y la conducta problemática en clase, lo que a su vez fomentará la escolarización y el compromiso con la escuela, y posibilitará un mejor autoconcepto, unas expectativas más elevadas de éxito

académico y profesional, y una mayor integración social. Obviamente, todo esto tendría el efecto de reducir la delincuencia.

El Perry utiliza un *curriculum de alto alcance* basado en la teoría *interaccional* de Piaget, de modo que niños y profesores trabajan en colaboración, planificando e iniciando actividades que intentan promover el desarrollo intelectual y social del alumno. Los niños del grupo experimental recibieron el programa de educación infantil (clases de dos horas y media) durante dos años, cinco días a la semana. De modo complementario, los profesores (1 por cada ocho niños) visitaron el hogar de sus alumnos una vez a la semana, por espacio de hora y media, informando a los padres de las actividades realizadas y estimulando su participación en el proceso educativo. Los padres, además, tenían la oportunidad de reunirse mensualmente en grupos pequeños para intercambiar puntos de vista y modificar percepciones erróneas acerca de la crianza de los hijos (Zigler et al., 1992).

Entre los 15 y 19 años, el grupo experimental mostró, en comparación al grupo control: menos conducta antisocial (violencia, vandalismo...), menos contactos policiales y un menor número de delitos habituales. También manifestaron una mejor competencia social, actitudes más positivas hacia la escuela, un mejor logro y funcionamiento educativo y, colateralmente, un menor número de embarazos adolescentes.

La última entrega de resultados del programa, después de un seguimiento de veinte años, arroja un balance prometedor, si bien no debemos olvidar que la muestra es muy reducida: en la edad adulta, el 51% del grupo control fue arrestado alguna vez y solo un 31% lo fue del grupo experimental; las sentencias de este último grupo también fueron menos graves, especialmente por conducción temeraria o delitos de tráfico y alteraciones del orden. Asimismo, se observó que el grupo con educación infantil cursó en mayor medida la enseñanza secundaria (67% frente al 49%), recibió menos años de educación especial (1.8% frente al 3.8%) y tuvo una tasa más elevada de empleo cuando se llevó a cabo la última entrevista (50% frente al 32%). Sin embargo, ambos grupos no difirieron significativamente por lo que respecta al número total de delitos auto-declarados.

Como el proyecto Perry, el programa del Centro Child-Parent (CPC) en Chicago (Reynolds et al., 2001) proveyó a niños desfavorecidos de tres y cuatro

años de edad, de un entrenamiento preescolar de alta calidad junto a ayuda familiar. Sin embargo, a diferencia del Perry, el CPC continuó proveyendo a los niños del componente educativo hasta la edad de nueve años. Comparados con un grupo control, los que recibieron el programa tuvieron menos arrestos a la edad de 18 años por delitos no violentos (el 17% contra el 25%) y por delitos violentos (el 9% contra el 15%). El programa de CPC también produjo otras ventajas en el grupo experimental, tal como un índice más alto de enseñanza secundaria concluida.

· ***La escolarización de la competencia social. Emociones, valores y actitudes positivas***

Otra línea de actuación preventiva se ha dirigido a implementar currícula específicos para promover las actitudes y conductas prosociales en los niños y adolescentes, principalmente porque sabemos que muchos jóvenes muestran un *retraso* en la adquisición de destrezas cognitivas esenciales para el ajuste social, y también porque los comportamientos prosociales están hoy considerados como la mejor estrategia para prevenir y afrontar la creciente expresión de agresividad y violencia social. Por ello el objetivo de los programas que se incluyen bajo esta denominación, intentan que los alumnos se enfrenten más positivamente a las situaciones difíciles, aprendan a comprender mejor sus motivaciones y las de los demás, y apliquen las habilidades aprendidas a su vida diaria.

Aquí cabrían varias preguntas: ¿Aún cuándo sea cierto que los adultos reclamamos una educación fundamental en y para los valores, la administración educativa está dispuesta en sus prioridades a dotar las provisiones necesarias para facilitar esas prioridades educativas? ¿Puede el maestro confiar en sus posibilidades para producir cambios positivos no sólo en su ámbito, sino en la familia, la calle y en la sociedad? ¿La violencia y agresividad que se dan en los contextos educativos, podrían ser controladas, transformadas y sustituidas incluso por comportamientos positivos?.

No proponemos ideologizar el perfil educativo del alumno, sino fomentar unos pocos valores fundamentales y de aceptación universal (como la dignidad de la persona, la comunicación de calidad, la empatía, etc.) que tengan una

referencia práctica, es decir, orientada a su aplicación en la vida, en las relaciones con los demás y que, en esa experiencia, los sujetos, niños, maestros, padres, personal no docente, etc., descubran lo realmente instrumentales y eficaces que resultan para las relaciones interpersonales, para la convivencia social y su autorrealización personal y profesional.

Algunos programas han introducido la enseñanza de *habilidades sociales* (asertividad, comunicación verbal y no verbal, autocontrol, demora en la gratificación, etc.). Las habilidades sociales comprenden un programa en el que los niños adquieren conductas y destrezas de gran relevancia en las situaciones sociales como pedir un favor, disculparse, resistir la presión del grupo o solicitar un cambio de conducta en un compañero. Su importancia radica, en que un retraso en el desarrollo de las habilidades sociales afecta al ajuste social del alumno y es un factor sumamente importante en todas las dificultades de aprendizaje. Contamos con ejemplos importantes de este tipo de programas, como el ofrecido por Michelson y colaboradores (1987) o el de Goldstein y Keller (1991).

Otros programas han aplicado el *entrenamiento cognitivo* en solución de problemas interpersonales con la pretensión de enseñar un proceso de razonamiento paso a paso para analizar un problema y hallar las mejores alternativas de solución. Como ejemplo del entrenamiento en solución de problemas tenemos el programa *Interpersonal Cognitive Problem Solving* (ICPS) de Shure y Spivack (1982) cuyo fundamento descansa en la relación existente entre determinadas deficiencias en la cognición interpersonal y la conducta agresiva y delincuente; enfatiza especialmente las habilidades que el niño necesita para tomar decisiones empáticas y correctas de acuerdo con la situación a la que se esté enfrentado (v.g., atender y observar a los otros, identificar emociones y problemas propios y ajenos, etcétera). Una vez aprendidas, el niño está en disposición de desarrollar soluciones alternativas, anticipar consecuencias y asociar contingencias.

Otro programa cognitivo-conductual es el *Social-Problem-Solving Programs* (SPSs) de Weissberg, aplicado en algunas escuelas de Rochester, Nueva York y New Haven. Este programa, de forma parecida al anterior, intenta que el niño aprenda a solucionar problemas interpersonales de diferentes formas (con role playing, discusión participativa en clase, asertividad, etc.) proporcionándole una

variedad de habilidades que le ayuden a controlar la conducta inadaptada y la impulsividad (Zigler y Hall, 1987).

Un programa muy utilizado para el desarrollo del auto-control y de solución de problemas es el ideado por Camp y Bash (1981), titulado "Piensa en voz alta" (*Think out loud*), que tiene la ventaja sobre otros en que desarrolla el diálogo interno al tener que preguntarse el niño los pasos que ha de seguir en la solución de los problemas. Esto permite dirigir la atención no sólo a los problemas externos, con los compañeros o adultos, sino a los problemas internos, es decir, a los conflictos que vive el niño y que pueden causarle malestar psicológico o bien incluso provocar conductas inadecuadas.

En la mayor parte de estos programas con orientación cognitiva, el profesor y la escuela, como ambiente donde se aprende, juegan un importante papel. El modelado por parte del profesor resulta crucial para la enseñanza de las habilidades prosociales, ya que no sólo demuestra cómo realizar las conductas, sino que permite establecer un vínculo emocional positivo con el alumno y trata el aprendizaje como un proceso agradable en donde los errores se convierten en una parte aceptable del mismo.

Finalmente, existen otros proyectos en los que se ha hecho un especial hincapié en el *aprendizaje de las emociones y conductas prosociales* dentro del currículum escolar como medida preventiva de la agresividad y la delincuencia. Casi todos estos cursos tienen su origen inmediato en una serie de programas escolares de prevención de problemas concretos (el tabaco, la drogodependencia, el embarazo infantil, el absentismo escolar y, más recientemente, la violencia infantil), pero se trata de una serie de conocimientos y destrezas que no sólo deban enseñarse a ciertos niños deficitarios o , sino de algo que es aplicable a todo niño.

En todos ellos se intentan crear climas positivos en la escuela, atmósferas motivadoras en el aula, alternativas positivas a la disciplina y envolver a los alumnos en actividades curriculares y extracurriculares como medidas preventivas de la agresividad y la delincuencia. Los profesores son empáticos, comprensivos, responsables y respetuosos, adaptan sus métodos a las necesidades e intereses particulares de sus estudiantes.

Entre ellos destacan:

1. Programa de *Self Science*
2. Programa de competencia social (*Social Competence Program*: Escuela 'Augusta Lewis Troup')
3. Programa de resolución creativa de problemas (*Resolving Conflict Creatively Program* de Linda Lantieri)
4. Proyecto PATHS (el acrónimo de *Parents and Teachers Helping Students*).

Antes de comentar brevemente cada uno de ellos, podemos sintetizarlos en un conjunto de componentes similares que se constituyen en componentes fundamentales de los programas de prevención eficaces (Goleman, 1996).

TABLA 3. Componentes de los programas de prevención

<p>Habilidades emocionales</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificar y etiquetar sentimientos. · Expresar los sentimientos. · Evaluar la intensidad de los sentimientos. · Controlar los sentimientos. · Demorar la gratificación. · Controlar los impulsos. · Reducir el estrés. · Conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones. <p>Habilidades cognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Hablar con uno mismo: mantener un "diálogo interno" como forma de afrontar un tema, u oponerse o reforzar la propia conducta. · Saber leer e interpretar indicadores sociales: reconocer, por ejemplo, las influencias sociales sobre la conducta y verse a uno mismo bajo la perspectiva más amplia de la comunidad.
--

- Dividir en pasos el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas: por ejemplo, dominar los impulsos, establecer objetivos, determinar acciones alternativas, anticipar consecuencias, etcétera.
- Comprender el punto de vista de los demás.
- Comprender las normas de conducta (lo que es y lo que no es una conducta aceptable).
- Mantener una actitud positiva ante la vida.
- Conciencia de uno mismo: por ejemplo, desarrollar esperanzas realistas sobre uno mismo.

Habilidades de conducta

- No verbales: comunicarse a través del contacto visual, la expresión facial, el tono de voz, los gestos, etc.
- Verbales: enviar mensajes claros, responder eficazmente a la crítica, resistir las influencias negativas, escuchar a los demás, participar en grupos positivos de compañeros.

1. Programa de Self Science

El tema fundamental del programa de *Self Science* son los sentimientos, tanto los propios como aquéllos otros que tienen que ver con el mundo de las relaciones (la vida emocional del niño). Consideran que el aprendizaje social y emocional, el “desarrollo social”, es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura.

La estrategia seguida consiste en convertir las tensiones y los problemas cotidianos en el tema del día. De este modo, los maestros hablan de problemas reales (sentirse ofendido, sentirse rechazado, la envidia, los altercados que podrían terminar transformándose en peleas en el patio de recreo, etcétera).

El currículum de *Self Science* es un modelo para la enseñanza de la inteligencia emocional, que enseña a los niños las diferentes posibilidades de las que disponen para responder a cualquier emoción; de hecho, sus contenidos coinciden punto

por punto con los temas fundamentales que incluye la inteligencia emocional. Una habilidad social clave es la *empatía*, la comprensión de los sentimientos de los demás, lo cual implica asumir su punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos. Las personas empáticas comprenden mejor los sentimientos de los demás y no corren tanto riesgo de interpretar erróneamente como negativas las reacciones que observan; además inhiben mejor los actos agresivos porque se ven más afectados por los sentimientos de dolor y miedo que presentan las víctimas.

Conocer y comprender los puntos de vista de otras personas es esencial para planificar eficazmente la conducta en aquellas situaciones que implican relaciones sociales. De hecho, las *relaciones* también constituyen un tema extraordinariamente importante (un tema que supone aprender a escuchar y a preguntar): diferenciar entre lo que alguien dice y hace y nuestras propias reacciones y juicios, aprender a ser asertivo (en lugar de agresivo o pasivo) y adiestrarse en la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.

2. Social Competence Program: Escuela 'Augusta Lewis Troup'

Un grupo de psicólogos y educadores de Yale diseñaron, en los años ochenta, este programa para ser aplicado en esta escuela pública ubicada en un barrio deprimido de New Haven. Este programa consta de una serie de cursos que cubren casi el mismo espectro que el programa de *Self Science* de Nueva Learning. Los alumnos acuden a la clase de competencia social tres veces por semana.

3. El Resolving Conflict Creatively Program de Linda Lantieri

Es un programa de resolución de conflictos que centra su atención en la forma de plantear los conflictos en el patio escolar pero que trasciende la mera prevención de las peleas. El programa enseña a los estudiantes que, además de la pasividad y de la agresividad, disponen de muchas otras respuestas alternativas para resolver los conflictos. Les muestran la inutilidad de la violencia y la sustituyen por habilidades concretas. Así, los niños aprenden a afirmar sus derechos sin necesidad de recurrir a la violencia.

Con ese objetivo, algunos estudiantes son formados como *mediadores*, aprendiendo a manejar peleas, provocaciones, amenazas, problemas interraciales y otros incidentes potencialmente violentos de la vida escolar. Así, cuando estalla la tensión los estudiantes pueden buscar a un mediador que les ayude a resolver el problema.

Los mediadores aprenden a expresar sus comentarios de modo que hagan sentir su imparcialidad a las partes en litigio. Una de las tácticas utilizadas consiste en sentarse con los implicados e invitarles a escuchar a la otra parte sin interrupciones ni insultos, de modo que todos tengan la oportunidad de calmarse y exponer su punto de vista. Luego, cada uno de ellos repite lo que le ha dicho el otro (como una forma de verificar si realmente le ha escuchado) y finalmente, todos juntos tratan de buscar soluciones que satisfagan a ambas partes, concluyendo muchas veces, con la firma de un acuerdo.

Aunque el objetivo fundamental de este programa consiste en impedir la escalada de la violencia, su objetivo es mucho más amplio y abarca todo el espectro de las competencias emocionales (puesto que, por ejemplo, para prevenir la violencia es tan importante saber dominar la cólera como saber lo que uno está sintiendo, saber controlar los impulsos o saber expresar las quejas). Gran parte del entrenamiento en este programa tiene que ver con habilidades emocionales tan fundamentales como el reconocimiento de un amplio abanico de sentimientos, la capacidad de darles nombre y la empatía.

4. Proyecto PATHS (el acrónimo de Parents and Teachers Helping Students)

Realizado por psicólogos (bajo la dirección de Mark Greenberg, de la Universidad de Washington) que buscaban originariamente formas de ayudar a aquellos niños cuya trayectoria vital parecía abocarles a la delincuencia y la violencia, con el tiempo comenzó a impartirse a todos los alumnos de la clase, evitando así la estigmatización de cualquier subgrupo.

El programa PATHS está dividido en cincuenta lecciones diferentes y se ocupa de impartir a los niños más pequeños lecciones sobre las emociones más fundamentales (como, por ejemplo, la felicidad y el enojo), dedicándose luego a sentimientos más complejos (como los celos, el orgullo y la culpa). Las lecciones

sobre conciencia emocional enseñan a controlar lo que siente el niño, a darse cuenta de lo que sienten quienes les rodean y, lo que resulta todavía más importante para los demasiado dispuestos a la violencia, les enseña a distinguir entre las situaciones en las que alguien es realmente hostil de aquellas otras en las que la hostilidad procede, en realidad, de uno mismo.

Con respecto a la importancia real de estas clases a las que Goleman (1996) denomina de “alfabetización emocional”, contamos con datos que sugieren que si bien estos cursos no transforman a las personas en unos cuantos días, los niños que reciben este tipo de formación mejoran sustancialmente su nivel de competencia emocional y social, su conducta dentro y fuera del aula y su capacidad de aprendizaje.

Sobre este último aspecto, Goleman (1996: 437) señala que: “en un tiempo en el que demasiados niños carecen de la capacidad de dominar sus enfados, de escuchar, de atender, de reprimir sus impulsos, de sentirse responsables de su propio trabajo o de cuidar su aprendizaje, todo lo que consolide estas habilidades será de gran ayuda en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la alfabetización emocional incrementa la capacidad docente de la escuela. (...) Pero, más allá de estas ventajas en el ámbito educativo, los cursos parecen ayudar a los niños a desempeñar mejor sus roles vitales y fomentar que lleguen a ser mejores amigos, mejores estudiantes, mejores hijos y mejores hijas (...) Hasta el momento en que todos los niños y niñas dispongan de las mismas probabilidades de acceso a estas habilidades, nuestro intento merecerá la pena”.

A modo de resumen, la siguiente tabla muestra algunos de los resultados de este tipo de aprendizaje.

TABLA 4. Resultados del aprendizaje social y emocional

<p>Autoconciencia emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> · Mejor reconocimiento y designación de las emociones. · Mayor comprensión de las causas de los sentimientos. · Reconocimiento de las diferencias existentes entre los sentimientos y las acciones.
--

Control de las emociones

- Mayor tolerancia a la frustración y mejor manejo de la ira.
- Menos agresiones verbales, peleas e interrupciones en clase.
- Menos índice de suspensiones y expulsiones.
- Conducta menos agresiva y menos autodestructiva.
- Sentimientos más positivos con respecto a uno mismo, la escuela y la familia.
- Mejor control del estrés.
- Menor sensación de aislamiento y de ansiedad social.

Aprovechamiento productivo de las emociones

- Mayor responsabilidad.
- Mayor capacidad de concentración y atención.
- Menor impulsividad y mayor autocontrol.
- Mejora de las puntuaciones obtenidas en los tests de rendimiento.

Empatía: la comprensión de las emociones

- Mayor empatía y sensibilidad hacia los sentimientos de los demás.
- Mayor capacidad de escuchar al otro y de asumir su punto de vista.

Dirigir las relaciones

- Mayor capacidad de analizar y comprender las relaciones y de resolver conflictos.
- Mejora en la solución de los problemas de relación.
- Mayor autoafirmación y destreza en la comunicación.
- Mayor popularidad, sociabilidad y atractivo social.
- Más preocupación y consideración hacia los demás.
- Más sociables, participativos, cooperadores y solidarios.
- Más democráticos en el trato con los demás.

3.2.3. Transferencia del entrenamiento

La estrategia de enseñar estas técnicas de competencia social y esperar que los chicos las apliquen en sus vidas diarias no es una buena idea. Hay que hacer un esfuerzo activo de generalización de lo aprendido; para ello los profesores pueden emplear varios métodos como los siguientes: (1) adaptar los rol-plays a los ambientes y problemas reales de los estudiantes, (2) modelar el empleo de las habilidades cuando surjan las dificultades en la escuela, (3) planificar ejercicios para realizarlos en el ambiente extraescolar del alumno, y (4) reforzar cálidamente las realizaciones positivas de los alumnos.

· Implementación en el ambiente escolar

El realizar un programa de esta naturaleza en la escuela significa, en lo fundamental, dos cosas. Primero, que el programa esté en funcionamiento a cargo del profesor tutor cada año de estancia del chico en la escuela, y segundo, que cuente con el apoyo de la dirección y de todo el personal que trabaja en la escuela, lo que implica reforzar a los profesores y a los estudiantes en el empleo de las diferentes habilidades enseñadas. Ello permite que los alumnos tengan una mayor probabilidad para aprender y usar las habilidades, toda vez que el aprendizaje de la competencia social se convierte en una experiencia instituida de modo permanente en todo el ambiente de la escuela.

Se recomienda que sean los profesores quienes enseñen el programa, ya que así se asegura que todos los alumnos sean expuestos al mismo, y se identifica al profesor tutor como la persona clave a la que puede recurrir el alumno. Los psicopedagogos y trabajadores sociales tienen un papel muy importante cuando sirven para apoyar y orientar a los profesores en su trabajo de realización del programa. También pueden ocuparse de los alumnos de mayor riesgo mediante la creación de grupos de seguimiento extraídos de la clase, los cuales requerirán de mayor tiempo para adaptar las habilidades a sus problemas personales.

Sin embargo, realizar un programa así requiere de un compromiso y una dedicación extras por parte de los profesores implicados en impartirlo. Es por eso que la puesta en práctica de estas estrategias de competencia social requiere de una cuidadosa labor de planificación y de compromiso colectivo.

3.2.4. La participación de los padres

La participación de los padres es muy importante para que las enseñanzas de la escuela se generalicen a la vida extraescolar. Esto se puede lograr a través de un pequeño taller de padres, adaptado a las necesidades y cultura de los participantes. El gran problema, como hemos visto, es que muchos padres (generalmente los que más lo necesitan) no acuden a estas sesiones. Una alternativa es desplazarse a los domicilios, y trabajar familia a familia -media demasiado ardua y cara-, o recurrir a estrategias como la llevada a cabo por Hawkins y sus colaboradores, ya comentada, donde se combina el programa de entrenamiento con padres y profesores (1991). También puede hacerse coincidir la asistencia al taller con determinadas prestaciones sociales, lo que sin duda contribuirá a consolidar su motivación para participar en el programa.

3.3. A modo de conclusión

Tomados conjuntamente los años de la infancia y de la adolescencia, en resumen, hay tres sistemas básicos de adaptación. En primer lugar, la relación y educación que los padres dan a sus hijos. En segundo lugar, el auto control que los niños logran de sus emociones. Y en tercer lugar, el desarrollo cognitivo, es decir, la posesión de las habilidades de inteligencia social que se describieron anteriormente.

Ante la evidencia de que existe una relación positiva entre la competencia académica y social, así como la importancia de ambas dimensiones tanto para el ajuste personal como para el desarrollo de la autoestima, es lógico que se entienda lo importante que es tener estrategias en el ámbito escolar para facilitar ambos tipos de competencia.

Ya hemos definido la competencia social como la expresión que define el conjunto de capacidades y habilidades de un sujeto que lo hacen idóneo para su plena integración social, siendo la conducta prosocial la característica más distintiva del modo de comportarse de los sujetos socialmente competentes (la competencia social también requiere de oportunidades en el medio para poder ser una realidad; así alguien con un gran potencial pero sumido en un contexto sin opciones difícilmente podrá exhibir una buena competencia social).

Por *comportamientos prosociales* entendemos aquellos comportamientos (de generosidad, cooperación, solidaridad, confirmación y valoración positiva del otro, empatía, amistad y unidad) que sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados.

Entre los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales se encuentran los siguientes efectos caracterizadores:

- Previene e incluso extingue los antagonismos y violencias, al ser incompatibles con ellos.
- Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Alimenta la empatía interpersonal y social.
- Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el autocontrol ante el afán de dominio sobre los demás.

Todos estos efectos ven aumentada su eficacia debido a que las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones.

Precisamente, el entrenamiento prosocial (intervención cognitivo-conductual), del que hablaremos en el tema siguiente, se dirige hacia estos aspectos: trata de cambiar la forma de pensar del sujeto y fomentar su desarrollo cognitivo (cómo razona el sujeto, cómo piensa, cómo afronta los problemas, cuáles son sus atribuciones, expectativas o autoevaluaciones...), reforzando aquellos recursos personales que ya posee o dotándole de recursos nuevos si carece de ellos (auto-control; pensamiento creativo; desarrollo moral, locus de control interno; toma de perspectiva social y empatía; y solución cognitiva de problemas interpersonales), para que pueda acceder y utilizar más satisfactoriamente los recursos sociales que el ambiente le proporciona.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

GARRIDO, V. Y LÓPEZ-LATORRE, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch. Valencia.

GARRIDO, V. Y MARTÍNEZ, M.D. (1998). *La educación social para delincuentes*. Tirant lo Blanch.

GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (1999). *Principios de Criminología*. Tirant lo Blanch

KAZDIN, A.E. Y BUELA CASAL, G. (1994). *Conducta Antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la Infancia y la Adolescencia*. Ediciones Pirámide, S.A., Madrid.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (2001). *La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil*. Informe Técnico. Universidad Carlos III. Madrid.

LÓPEZ LATORRE, M.J. GARRIDO, V. Y ROSS, R.R (2001). *El pensamiento prosocial. Avances recientes*. Valencia: Tirante lo Blanch.

GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol 2. Los programas del pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Citada

BERRUETA-CLEMENT, J.; SCHWEINHART, L.; BARNETT, W. Y WEIKART, D. (1987). The effects of early educational intervention on crime and delinquency in adolescence and early adulthood. En J.D. Burchard y S.N. Burchard (Eds.), *Prevention of delinquent behavior* (pp.220-240). N.Y.: Sage.

BLOOM, M. (1996). *Primary Prevention Practices*. Sage Publications.

CAMP, B. Y BASH, M. (1981). *Think Aloud: Increasing social and cognitive skills*. Champaign, Ill.: Research Press.

CAPLAN, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. N.Y.: Basic Books.

- CLARK, R. Y SHIELDS, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, 32, 125, 81-92.
- COLES, R. (1998). *La inteligencia moral del niño y del adolescente*. Barcelona: Kairós.
- DE PAÚL, J. (1994). Características psicológicas de los agresores físicos infantiles intrafamiliares. En E. Echeburúa (Ed.), *Personalidades Violentas* (pp.169-186). Editorial Pirámide, S.A., Madrid.
- DINGWALL, R. (1992). Family Policy and the liberal State. En H.U. Otto y G. Flösser (Eds.), *How to organize prevention: political, organizational and professional challenges to social sciences* (pp.61-72). Walter de Gruyter & Co.
- DURLAK, J. (1995). *School-Based Prevention programs for children and adolescents*. Sage Publications.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch: Valencia.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1998). Factores criminógenos y psicología del delincuente. *Revista de Cuadernos de Derecho Judicial*, 15, 69-115.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1997). Psicología e Infancia desviada en España. En J. Urra y M. Clemente (Eds.), *Psicología Jurídica del Menor* (pp.21-65). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- GOLDSTEIN, A.P. Y KELLER, H.R. (1991). *El comportamiento agresivo. Evaluación y Tratamiento*. Desclee de Brouwer, S.A.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*.
- HAWKINS, J.D.; CATALANO, R.F.; JONES, G. Y FINE, D. (1987). Delinquency prevention through parent training: Results and issues from work in progress. En J.Q. Wilson y G.C. Lounsbury (Eds.), *From Children to Citizens (Vol.III). Families, Schools and Delinquency Prevention* (pp.186-206). Springer-Verlag, New York Inc.
- HAWKINS, J.D., CATALANO, R.F., KOSTERMAN, R. ABBOTT, R. Y HILL, K. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 153, 226-234.

HAWKINS, J.D., VON CLEVE, E. Y CATALANO, R.F. (1991). Reducing early childhood aggression: results of a primary prevention program. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 30, 208-217.

HURRELMANN, K. (1987). The limits and potential of social intervention in adolescence: an exemplary analysis. En K. Hurrelmann, F.X. Kaufmann y F. Lösel (Eds.), *Social intervention: potencial and constraints* (pp. 219-238). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

JUNGER-TAS, J. (1992). La prevención de la delincuencia juvenil: Teoría y práctica en Holanda. En V.Garrido y L. Montoro (Eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp.69-106). Tirant lo Blanch, Valencia.

KAZDIN, A.E.; SIEGEL, T.C. Y BASS, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 733-747.

LÓPEZ LATORRE, M.J. (1996). *Psicología de la investigación criminal*. Valencia: Memoria inédita.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (2000). Hijos con conducta antisocial. En F. Tortosa y F. Escrivá (Eds), *Máster Universitario de Psicología y Gestión Familiar* (pp. 168-182). Valencia: Universitat de València. ADEIT.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (en prensa). Menores con conducta agresiva. En F. Tortosa y F. Escrivá (Eds), *Máster Universitario de Psicología y Gestión FamiliarII*. Valencia: Universitat de València. ADEIT.

MARTÍNEZ, M. (1994). *La prevención de la conducta antisocial en la escuela*. Tesis Doctoral: Valencia.

MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD, R. Y KAZDIN, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca, S.A.

PATTERSON, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

REISS, A.J. Y ROTH, A. (1993). *Understanding and preventing violence*. National Academy Press, Washington, D.C.

RODRÍGUEZ, J. Y PAÍNO, S. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6 (2), 229-244.

SEGURA, M. (1990). Entrenamiento cognitivo y enseñanza de habilidades sociales. *Delincuencia*, 2 (3), 273-291.

SHURE, M. Y SPIVACK, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.

VAN ACKER, J. Y DE KEMP, R. (1997). The family project approach. *Journal of Adolescence*, 20, 419-430.

WOLFE, D.A. (1992). La intervención en el maltrato infantil. En V. Garrido y L. Montoro (Drs.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp.255-284). Tirant Lo Blanch, Valencia.

ZIGLER, E.; TAUSSIG, C. Y BLACK, K. (1992). Early Childhood Intervention. A Promising Preventative for Juvenile Delinquency. *American Psychologist*, 47(8), 997-1006.

ZIGLER, E. Y HALL, N.W. (1987). The implications of early intervention efforts for the primary prevention of juvenile delinquency. En J.Q. Wilson y G.C. Loury (Eds.), *From Children to Citizens (Vol.III). Families, Schools and Delinquency Prevention* (pp.154-185). Springer-Verlag, New York, Inc.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

- Define la relación entre delincuencia y dos procesos cognitivos -interpersonales- y pon ejemplos sobre la vinculación con cada uno de ellos.
- ¿Por qué es importante tener en cuenta la cognición interpersonal en la prevención y tratamiento de la delincuencia?.
- ¿Por qué crees que es importante la escolarización de la competencia social? ¿Qué se podría conseguir con la misma?.
- Intenta hacer un posible guión de una sesión de entrenamiento de padres.

EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DELICTIVA

D^a M^a Jesús López Latorre

1. LA RESPUESTA DE LA JUSTICIA ANTE EL DELINCUENTE.

1.1. La justicia juvenil ante los menores infractores.

1.1.1. Responsabilidad.

1.1.2. Competencia social.

1.2. El establecimiento penitenciario: Dificultades para intervenir.

2. OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN EFICAZ.

2.1. Principios de intervención eficaz.

2.2. Características de los programas efectivos.

3. ALGUNOS PROGRAMAS EFICACES DE INTERVENCIÓN.

3.1. El modelo socio-cognitivo del pensamiento prosocial.

3.1.1. Elementos y componentes.

3.2. Propuestas de un modelo de trabajo para delincuentes juveniles de alto riesgo: la terapia multisistémica.

3.2.1. Principios del tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

1. LA RESPUESTA DE LA JUSTICIA ANTE EL DELINCUENTE

1.1. La justicia juvenil ante los menores infractores¹

Los delinquentes juveniles han de responder frente al sistema de justicia de sus actos. Ningún país deja de castigar a sus infractores, y el hecho de que éstos sean jóvenes no cambia las cosas, si bien sí que supone una diferencia esencial en relación con el modo de proceder: las sanciones -a las que hemos llamado también “medidas”- han de ser diferentes a los que concurren en el sistema aplicado a los adultos.

En el ámbito juvenil, la misión principal de todos los operadores del sistema se dirige a un propósito educativo o “reeducativo”, lo que significa que el castigo debe de ser secundario frente a la actividad de enseñar para ser capaz de que menor infractor crezca como una persona plenamente responsable y socialmente competente.

Dos términos aparecen con fuerza en la moderna perspectiva del sistema de justicia juvenil: la responsabilidad y la educación o competencia social.

1.1.1. Responsabilidad

Cuando la ley actual insiste en que el joven infractor se *haga responsable* quiere significar que compete a él hacer el esfuerzo de procurar vivir sin violar las normas sociales. Consecuentemente, se sigue de lo anterior, si alguien perjudica a otro, ha de responsabilizarse de tal hecho, esto es, ha de “hacerse cargo” de los perjuicios que ha provocado y ha de hacer algo positivo para compensar o restituir ese mal. Esta postura ha dado como fruto todo un movimiento en el contexto de la justicia (especialmente juvenil, pero también en el sistema aplicado a los adultos) denominado “justicia reparadora” o “restauradora”, cuyos objetivos son integrar tanto a la víctima como a la comunidad en el proceso de sancionar al joven delincente.

1. Este apartado ha sido elaborado en colaboración con el profesor Vicente Garrido de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Valencia.

La sanción o medida que se desprende de este modelo se conoce como “reparación extrajudicial” y en la práctica es una medida de diversión (o derivación) -medida alternativa al internamiento y que en general supone un tratamiento en lo que conocemos como *medio abierto*, en referencia al medio o entorno social propio de los menores-. Se incluyen dentro de esta medida, las de *mediación y reparación del daño causado*, que buscan una solución al conflicto originado por la infracción, de una forma negociada, directa y participativa, no sólo con la implicación de los infractores sino también de los perjudicados o las víctimas.

Hay un beneficio psicológico -se supone- tanto para la víctima, que se siente escuchada, comprendida y con un protagonismo en todo el asunto (rol activo), como para el joven infractor, que en vez de sufrir un castigo alejado del hecho que él cometió puede hacer algo directamente vinculado con su infracción (por ejemplo, puede limpiar la tienda durante un mes, o puede -si tiene edad para ello- dar parte de su salario al perjudicado hasta compensar las pérdidas). Se trata de un proceso encaminado a obtener una solución que satisfaga a todos los implicados pero que fundamentalmente suponga una experiencia educativa para los menores, la cual pretende: (1) el enfrentamiento a la conducta protagonizada y al daño causado; (2) un análisis de lo ocurrido y de las consecuencias que conlleva, entre las que se sitúa la respuesta social y el proceso judicial susceptible de seguirse; (3) el aprendizaje y refuerzo de habilidades sociales (al ponerse en el lugar del otro, realizar conductas alternativas, buscar otras soluciones posibles y más deseables socialmente a los conflictos); y (4) llevar a la práctica la idea de responsabilización del propio individuo sobre su comportamiento, fomentando actitudes prosociales (lo que se logra -al menos es el propósito- porque observa de modo “real” los efectos de su delito).

Disculparse, restituir el daño, son ejemplos pues característicos de esta justicia reparadora que ahora se abre paso con fuerza en muchos países. Esta reparación también se extiende a la propia comunidad, y no necesariamente a un perjudicado en particular. En ocasiones el daño resultado del delito afecta a la comunidad en su conjunto, es el caso por ejemplo de los actos de vandalismo contra el mobiliario urbano. En tales casos la restitución puede orientarse a la comunidad en su conjunto a través, por ejemplo, de una medida como “trabajos

-o servicios- en beneficio de la comunidad”. Aquí un joven participa durante unas horas a la semana -o al día- durante un periodo de semanas o meses, en actividades que sirven para la mejora o asistencia a esa comunidad: limpieza de jardines y parques, asistencia a ancianos o minusválidos, ayuda en centros a menores abandonados, vigilancia forestal, etc (Balsa y Franco, 1999).

La ejecución de estas resoluciones o medidas establecidas por el Juez de Menores, junto a otras como la libertad vigilada, acogimiento por otra persona o núcleo familiar, tratamiento ambulatorio, ingreso en un centro de carácter terapéutico o ingreso en un centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado, se llevarán a cabo a través de su Departamento de Servicios Sociales, por profesionales de las ciencias sociales, educadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y no por los profesionales de las instituciones penitenciarias (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999).

1.1.2. Competencia social

Desgraciadamente, parece difícil que la “justicia reparadora”, por sí sola pueda ser una respuesta suficiente ante los jóvenes delincuentes. Para ser responsable no basta con enfrentarse al daño cometido, no basta con ver y escuchar el reproche por parte de la víctima o de la comunidad, es necesario también que se modifiquen sus necesidades criminógenas.

¿Qué son las “necesidades criminógenas”? Son todas aquellas circunstancias que concurren en la vida del joven que están asociadas con su estilo de vida antisocial. Incluye actitudes y valores antisociales, falta de cualificación laboral y escolar, padres inadecuados en su tarea de socialización (inexistencia de pautas educativas, o bien éstas son erróneas; de supervisión del comportamiento del muchacho; mala comunicación en la familia; apego afectivo escaso...), grupo de amigos que refuerzan el absentismo escolar, el abuso del alcohol o las drogas y otros comportamientos antisociales, y escaso desarrollo de la inteligencia social o personal, entre otros. Son cualidades del presente del individuo y de su ambiente que favorecen su comportamiento e impiden que se integre en una vida prosocial.

Tales condicionantes o factores se denominan dinámicos porque son modificables. A diferencia de factores estáticos, como el sexo, el historial delictivo y cualesquiera aspectos del pasado que, como hechos ya transcurridos, no pueden cambiarse, las necesidades criminógenas constituyen un grupo de objetivos de intervención de primer orden, ya que si resultan afectados en un sentido positivo promueven la competencia social del sujeto.

Se comprenderá entonces que las acciones tomadas en el marco de una justicia reparadora resultan insuficientes si lo que se trata es de modificar estilos de vida que son claramente antisociales, es decir, que están ya consolidados en el obrar habitual del sujeto. La investigación señala claramente que se precisan programas de intervención cuidadosamente planificados con objeto de cambiar esas necesidades criminógenas. La razón es que para ser competente socialmente se requiere algo más que evitar ser estigmatizado por el sistema de justicia y que enfrentarse con disculpas o con trabajos comunitarios al hecho cometido.

Más bien se hace necesario contar con nuevas posibilidades de comportamiento, y esto se logra enseñando al sujeto las habilidades de competencia social necesarias. Es decir, proporcionándole recursos personales (capacidades, habilidades, actitudes) que le integren en un grupo prosocial, y le permitan sentirse útil y autónomo para llevar una vida más efectiva. Si bien el énfasis se ubica en aspectos del individuo, ha de entenderse que el sujeto ha de disponer de las *oportunidades* necesarias en su medio para que tales capacidades, habilidades y actitudes puedan desarrollarse.

Educar a un delincuente juvenil que lleva ya varios años actuando al margen de la ley, requiere, por consiguiente, de un esfuerzo planificado, intensivo y sistemático, que básicamente se dirija a dotarle de nuevos modos de actuar, de pensar y de sentir. Creemos que queda claro que se precisa el *apoyo social* de la comunidad para que el tratamiento de los delincuentes pueda ser efectivo. De hecho, puede decirse que la tarea de todo tratamiento efectivo consiste en hacer que los delincuentes juveniles *puedan acceder a las fuentes de apoyo social naturales de su comunidad*. Este apoyo social significa que los recursos y las gentes del barrio han de colaborar en reintegrar a sus delincuentes. Es un problema de la comunidad, y allí debe ser resuelto en la mayoría de los casos.

A pesar del deseo de brindar soluciones distintas a la privación de libertad para una población tan difícil como la de los delincuentes, no podemos decir en modo alguno que en la actualidad se haya abandonado la estrategia residencial para el tratamiento de los delincuentes juveniles. Así, actualmente muy pocas regiones españolas carecen de centros cerrados, de seguridad, para menores delincuentes.

El tratamiento en las instituciones es *importante*, porque puede ayudar a que los planes de actuación comunitarios se vean facilitados. Por ejemplo, si durante la estancia en un centro de reforma se enseña a un adolescente cómo responder a las provocaciones sin emplear la agresión, esta habilidad podrá ser muy útil en su adaptación a la vida en comunidad, y los responsables comunitarios dispondrán de una base más sólida a la hora de trazar un plan de tratamiento para él. La utilidad del tratamiento institucional depende, en buena medida, de que abandone las terapias de corte clínico, dirigidas a que el delincuente 'se cure'. La pretensión ha de consistir en ayudarlos, en prepararlos para la vida en libertad.

1.2. El establecimiento penitenciario: dificultades para intervenir

Las prisiones deben ser uno de los objetivos prioritarios de los profesionales de este campo y ello, por dos razones importantes: la existencia de este tipo de instituciones es una realidad que no va a desaparecer a corto plazo y el volumen de internos que alberga es tal, que eludir la tarea interventiva que requiere sería una irresponsabilidad.

Pero el hecho de que los programas de intervención con delincuentes sean necesarios, no quiere decir que la prisión sea el marco idóneo para llevarlos a cabo. Existe toda una problemática inherente a la propia institución, que en muchas ocasiones ha supuesto el argumento fundamental para la desesperanza o el escepticismo. Es cierto, que la tarea interventiva no resulta fácil en un sistema organizativo complejo caracterizado por la privación de libertad, pero si tenemos en cuenta las dificultades que pueden llegar a entorpecer la intervención y las convertimos en objetivos de la misma, tendremos más posibilidades de obtener resultados satisfactorios. Hagamos pues un análisis de la realidad penitenciaria considerando sus problemas prácticos más comunes (Garrido y Gómez, 1996).

Entre las principales dificultades nos encontramos:

a) Masificación

Cualquier programa que se ponga en marcha está marcado, se quiera o no, por una permanente *provisionalidad*, haciendo que la dependencia respecto a las decisiones judiciales (asistencia a juicios, excarcelaciones, etc.) sea total. De esta circunstancia se desprenden otra serie de inconvenientes: internos desmotivados, participación discontinua, servicios burocratizados,... pérdida de tiempo en definitiva.

A estos problemas de talante organizativo, se suma el del *hacinamiento*. Un elevado número de internos por celda o departamento produce efectos altamente negativos en la salud y en el comportamiento de los internos: contagios, renuncia a la intimidad, incremento de reacciones negativas, etc. Es este un problema que el sistema penitenciario español viene arrastrando hace tiempo y aunque últimamente se están efectuando importantes esfuerzos económicos para aumentar y mejorar las instalaciones, la masificación no se ha visto reducida en absoluto.

Algunas de las medidas que podrían adoptarse al respecto tienen dos posibles áreas de actuación. Es competencia de la vía judicial potenciar la aplicación de medidas penales alternativas a la privación de libertad y el control del volumen de ingresos en prisión. Desde el ámbito de la gestión penitenciaria se deben fomentar programas de funcionamiento destinados a aumentar la eficacia organizacional.

b) Violencia institucional

Entendida como el conjunto de situaciones en las que se ejerce la fuerza, en prisiones esta violencia adopta múltiples formas: agresión verbal o física de unos internos sobre otros, autolesiones, y, aunque en menor medida, del propio personal sobre los internos. Los motivos que la originan son muy diversos (venganzas, presiones, obtención de sustancias tóxicas, intentos de evasión, etc.). Los internos interaccionan con los estímulos físicos, organizativos y personales que forman parte de la vida diaria de un centro penitenciario. De esta

interacción surge lo que se ha denominado “código del recluso” regido por normas y jerarquías propias que dañan el clima de convivencia y llegan a poner en peligro los derechos fundamentales de los internos y los de los propios funcionarios.

La presencia de elementos institucionales tales como prolongados tiempos muertos, predominio de la rutina, uso frecuente del castigo, y tráfico y consumo de drogas, propician la aparición de las conductas violentas. No olvidemos además, que en la mayoría de casos los internos suelen presentar una fuerte consolidación de las conductas delictivas, conductas que se ven reforzadas debido al modelado de conductas antisociales al que se ven sometidos. Esta situación es razón más que suficiente para incluir el análisis del clima institucional entre los objetivos de atención prioritarios.

c) Insalubridad

Anteriormente se ha mencionado uno de los elementos por desgracia habituales del entorno penitenciario: el tráfico y el consumo de sustancias tóxicas. Dada su trascendencia merece la pena hacer una consideración especial que lo relacione con otro de los aspectos considerados problemáticos en prisiones: la salud, ya que la adicción a las drogas es, junto a otros factores, uno de los hábitos de riesgo más destacados de transmisión del virus VIH.

Las medidas de tipo sanitario no son suficientes; hay que mejorar la oferta de intervención para estos problemas tan especiales, diseñando programas de fomento de hábitos de higiene y autocuidado, programas de modificación de hábitos de riesgo, campañas de promoción de la salud, etc.

d) Desinformación

Uno de los objetivos organizacionales más importantes y difíciles de conseguir es establecer canales de información fluidos y eficaces. Los internos necesitan conocer con precisión toda una serie de datos relativos a su situación procesal y penitenciaria. La falta de información origina situaciones de inseguridad y disconformidad, por lo que urge establecer canales adecuados para que la información llegue a su destinatario de una manera sistemática y ágil.

e) Bajo nivel de formación

Si consideramos el alto porcentaje de analfabetismo que se da en prisiones, entre los objetivos debe incluirse el fomento del interés de los internos por su propia formación. Es deseable potenciar desde la propia institución una mejora educativa de talante socializador que no sólo mantenga ocupados a sus destinatarios, sino que les dote de herramientas educativas y culturales y les ayude a desarrollar capacidades para buscar, desempeñar y mantener un empleo de manera estable.

Para ello, toda actividad educativa ha de responder a una programación planificada, único modo de abordar la compleja problemática penitenciaria. Se trata de estructurar las actividades de manera que los internos puedan llegar a adquirir y generalizar recursos personales y sociales que les vinculen con la sociedad no delincuente.

f) Falta de conexión con el exterior

Estar privado de libertad no significa necesariamente desvincularse por completo del entorno, máxime si la finalidad última de la institución penitenciaria es la reinserción social. Para que durante el tiempo que el interno permanezca preso no se produzca esta falta de vinculación, han de mantenerse suficientes contactos con el exterior. La ley penitenciaria recoge mecanismos diversos (llamadas telefónicas, comunicaciones y permisos) mediante los cuales se facilita el contacto con familiares y amigos. Estas medidas son posibles siempre y cuando el sujeto se encuentre en un centro penitenciario próximo a la localidad en la que reside su familia, condición que no siempre se cumple debido a la escasez de plazas en los centros más próximos. Se inicia así un importante proceso de desarraigo.

La falta de coordinación con otras instituciones y la insuficiente disponibilidad de recursos sociales impiden que se pueda prolongar en el exterior el proceso de reinserción social iniciado en la cárcel y favorecer así su generalización. Aunque superar estos inconvenientes no es ni mucho menos fácil, la intervención de los servicios sociales y el desarrollo de programas de preparación para la vida en libertad son estrategias necesarias si queremos evitar que el periodo de tiempo pasado en prisión se convierta en un mero paréntesis entre delito y delito.

Todas las cuestiones de índole *práctica* de las que hemos hablado no operan de manera independiente, puesto que forman parte de la compleja red institucional. Los problemas mencionados aquí no son los únicos, pero sí los más destacables; no tenerlos en cuenta a la hora de elaborar y aplicar cualquier programa de intervención sería garantizar un fracaso seguro.

Precisamente en relación a los programas de intervención, muy pocos programas penitenciarios se han basado hasta la fecha en el empleo del *modelo de aprendizaje* por imitación de conducta. Pero sí encontramos interesantes experiencias en las que algunas de las técnicas aplicadas incluyen el uso de modelos de enfoque *cognitivo*. La investigación criminológica ha iniciado recientemente un camino fructífero dirigiendo sus esfuerzos hacia el estudio de habilidades cognitivas y de relación interpersonal de especial relevancia para la vida social y la creación de técnicas para enseñar tales habilidades. Destaca en este caso el entrenamiento en *habilidades sociales*, cuyo objetivo es la enseñanza de modos de interacción alternativos a la conducta antisocial habitual.

Otra de las técnicas cognitivas que empieza a ser habitualmente utilizada en el campo penitenciario es la *resolución de problemas*. Las técnicas cognitivas, que han mostrado su eficacia en el desarrollo del comportamiento social en poblaciones no delinquentes, resultan de especial interés aplicadas a la conducta socialmente desviada. Aunque se les puede atribuir problemas de generalización y mantenimiento de las conductas, veremos cómo gran parte de las experiencias optan por diseñar programas de intervención multifacéticos, en los que se utiliza más de una técnica cognitiva.

Si bien las experiencias en las que se han llevado a cabo replicas de otros programas extranjeros no son numerosas, es indudable que se ha producido una evolución por parte de los profesionales penitenciarios, traducida en un progresivo interés por la intervención en el marco institucional. Las publicaciones sobre estudios van aumentando en número y calidad, lo que supone un primer paso hacia un cambio que, con toda probabilidad, va a favorecer la labor de todos aquellos que tenemos la tarea de ayudar en el proceso de reinserción social de los delinquentes que ingresan en prisión.

2. OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN EFICAZ

El modo con el que se intenta cambiar la conducta antisocial de los delincuentes depende de la forma en que se contempla, interpreta o explica esta conducta delictiva. Por ello, no es de extrañar que en función del punto de vista que se adopte sobre el sujeto delincuente, los objetivos del tratamiento serán diferentes: unos primarán la modificación de aspectos concretos del delincuente, otros los del ambiente que le rodea y finalmente, otro grupo se centrará en la interacción sujeto-ambiente con objeto de prevenir la persistencia de su conducta antisocial.

No obstante, el objetivo prioritario de cualquier intervención es conseguir que los delincuentes disminuyan su actividad criminal, lo que se traduce en que los delincuentes asignados a los programas de tratamiento se caractericen al final del mismo por una actividad delictiva menos frecuente y seria en comparación a antes del tratamiento. Los 30 meta-análisis realizados entre 1985 y 2001 no dejan lugar a dudas: en general, cuando se han realizado estudios bien controlados (con un grupo experimental o de tratamiento y un grupo control o de comparación), los grupos tratados muestran una reducción de la reincidencia de en torno al 10% (Lösel, 1995). Es decir, mientras que los sujetos del grupo experimental reinciden en torno al 45%, el grupo control reincide en torno al 55%. Ahora bien, es éste un valor promedio, de todos los programas evaluados. Hay programas que alcanzan valores muy superiores, de hasta un 20 y un 40% de disminución de la reincidencia.

Porque -y ésta es una cuestión central en toda esta cuestión de los tratamientos efectivos- hay una gran variabilidad entre los programas aplicables a los delincuentes; si bien parece que determinados programas son, en líneas generales, más efectivos que otros, éstos no lo son en todos los casos. Esta es la razón por la que se dice que el desafío más relevante de la moderna investigación sobre el tratamiento actual de los delincuentes es llegar a determinar con la máxima precisión posible *qué tipo de tratamiento es mejor para qué sujetos en qué escenarios*. Así que no hay un único “mejor tratamiento”, hemos de saber cómo elegir lo más adecuado para cada caso, si bien partimos de unas directrices relevantes que deberán guiarnos en ese proceso de moldear lo mejor que podamos

los objetivos del programa para que se ajusten a las necesidades de los individuos con los que vamos a trabajar. (McGuire, 2002; Garrido, 1993; Garrido y López, 2005).

2.1. Principios de intervención eficaz

A la vista de la investigación internacional se pueden concluir una serie de “principios de intervención efectivos” para elaborar programas eficaces en el tratamiento de la delincuencia (Lipsey, 1992; Andrews y Bonta, 1994; Izzo y Ross, 1990; McGuire, 1995; Cullen y Gendreau, en prensa; Garrido y Martínez, 1997a; Benda y Tollett, 1999). Veamos estos principios generales.

Modelo conceptual lógico

Diferentes investigaciones han establecido que muchos programas eficaces no se basan en un modelo médico (a partir del cual se considera la delincuencia como algo parecido a una enfermedad) o en un modelo de disuasión (intimidación a través del castigo penal), sino en una perspectiva cognitivo-conductual de la criminalidad.

El *entrenamiento cognitivo-conductual* pretende equipar al delincuente con habilidades que le permitan enfrentarse a los problemas con sus propios recursos; habilidades que, mejor aún, le ayude a evitar los problemas, ya que muchos delincuentes presentan conflictos en sus relaciones sociales (relaciones difíciles con los padres, irritabilidad, desobediencia, falta de conformidad social...), siendo más acusado en el caso de los reincidentes. De hecho, las modernas prácticas cognitivo-conductuales en el tratamiento de los delincuentes están orientadas a que el sujeto adquiera un mayor control en el establecimiento de objetivos y acciones prosociales.

En este sentido es inevitable aludir al modelo de entrenamiento cognitivo-conductual propuesto por Ross y Fabiano (1985) quienes mediante la elaboración de una revisión de los estudios más eficaces resaltaron la importancia de la intervención dirigida a compensar los déficit cognitivos de los delincuentes. Sobre una sólida base empírica, este modelo no se oferta como explicación teórica sino como un “modelo de prevención y tratamiento” (Ross y Ross, 1995). Partiendo de

la premisa de que las habilidades cognitivas ayudan al individuo a conseguir una mejor adaptación ambiental y a disminuir las oportunidades de que adopte un estilo de vida delictivo, desarrollaron un programa mundialmente difundido (Canadá, Colorado, Texas, Inglaterra y Gales, Escocia, España...), que trabaja las habilidades cognitivas y actitudes que la investigación ha señalado como esenciales para la competencia social: el programa *Razonamiento y Rehabilitación*.

En España su adaptación se conoce como *Programa del Pensamiento Prosocial* (Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996) que se ha aplicado en el Centro Penitenciario de Valencia, en el Centro de Reeducción "Granadella" en Alicante, en la Prisión de Jóvenes de Barcelona "La Trinidad", y más recientemente con un grupo de internas del centro penitenciario de Orense. De este programa hablaremos más adelante, porque pensamos que reúne las condiciones para considerarlo como un modelo sumamente eficaz en el tratamiento de los delincuentes juveniles y adultos (véase López Latorre, Garrido y Ross, 2001). Actualmente hemos llevado a cabo una versión de este programa para jóvenes en los últimos cursos de la Enseñanza Superior Obligatoria y para jóvenes con medidas judiciales (Garrido y López, 2005).

Programación multifacética

Relacionado con el principio anterior, la intervención eficaz incorpora una variedad de técnicas en su estrategia de intervención. Si los delincuentes son complejos, los programas diseñados para ayudarles deben ser asimismo complejos. El tratamiento en este sentido se considera orientado hacia el aprendizaje y con predominio de técnicas cognitivo-conductuales.

Existen muchas técnicas que han sido empleadas (o podrían serlo) en los programas de prevención y tratamiento. En general, estas técnicas enfatizan lo siguiente:

- *El análisis autorracional* (enseñar a prestar atención y evaluar críticamente su propio pensamiento)
- *El autocontrol* (detenerse a pensar y a considerar las consecuencias antes de actuar)

- *El razonamiento medios-fines* (enseñar a concebir los medios para alcanzar los fines)
- *El pensamiento crítico* (enseñar a pensar de forma lógica, objetiva y racional, sin distorsionar los hechos o externalizar la culpa).

El propósito de estas técnicas es fomentar el desarrollo cognitivo y enseñar habilidades cognitivas específicas, pero en modo alguno rechaza la necesaria prestación de los *recursos sociales* para conseguir una adecuada integración social. De este modo, el entrenamiento en las habilidades cognitivas es esencial, pero no suficiente para conseguir la rehabilitación de los delincuentes.

Las técnicas cognitivo-conductuales más importantes son (Garrido y Gómez, 1997a):

1. **Solución de Problemas**, cuyo objetivo es enseñar a los sujetos a reconocer situaciones problemáticas y generar soluciones a las mismas.
2. **Entrenamiento en Habilidades Sociales**, útiles para la interacción más exitosa de los individuos con su entorno social (para ello se emplean técnicas de modelado, role-play, feedback y práctica estructurada).
3. **Control Emocional**, aprendiendo a anticipar situaciones que provocan ira, ansiedad..., y utilizar habilidades cognitivas para evitarlas.
4. **Razonamiento Crítico**, mediante el que se enseña a los sujetos a pensar reflexiva y críticamente sobre su propia conducta y la de los otros.
5. **Desarrollo de Valores**, técnica en la que mediante el trabajo sobre 'dilemas morales' se enseña a los individuos a tomar una perspectiva social, poniéndose en el papel de los otros.
6. **Habilidades de Negociación**, en donde se enseña a negociar como estrategia alternativa a la confrontación.
7. **Pensamiento Creativo**, programa en el que se procura desarrollar el pensamiento lateral o alternativo frente a las más habituales soluciones violentas con que muchos delincuentes suelen abordar sus problemas.

Todas estas técnicas tratan de impactar en el pensamiento del delincuente, es decir, en el qué y cómo piensa, cómo percibe su mundo, cómo razona, cómo

comprende a los demás, qué es lo que él valora, y de qué modo intenta solucionar sus problemas. Este es un componente común en muchos programas efectivos y por tanto puede ser considerado, en sí mismo, como un principio de intervención eficaz.

Impactar en el pensamiento del joven delincuente

La premisa más importante del modelo cognitivo radica en que la *cognición* del delincuente juega un papel importante en su conducta antisocial, de tal manera, que una mejora en su *funcionamiento cognitivo* puede ser un factor esencial en su rehabilitación. Por ello se dirige a cambiar la forma de pensar de los sujetos antisociales o delincuentes y a fomentar su desarrollo cognitivo. Para lograr este objetivo suele utilizarse el role-playing y el modelado, porque resulta esencial para la eficacia de los programas que el educador modele las actitudes, habilidades o comportamientos prosociales que quiere que el delincuente aprenda.

El modelado trata de mostrar la forma correcta de realizar la habilidad a enseñar. Con este propósito, el entrenador sigue un número determinado de pasos -a modo de guía de acción- que tienen las conductas específicas necesarias para un buen funcionamiento social. Una vez que han observado la habilidad a través del modelado y han comprendido los pasos, cada participante realiza un role-playing (juego de roles) junto a un compañero/a sobre una situación lo más próxima a la vida real como sea posible. El role-playing, pues, supone que el sujeto ensaya con ayuda de un educador o de otros chicos, diversas situaciones que para él resultan problemáticas, aprendiendo formas de respuesta más idóneas para resolver con éxito la situación.

Focalización en las “necesidades criminógenas”

Si los servicios de tratamiento correccional reducen la reincidencia, entonces las “necesidades criminógenas” de los delincuentes deben ser un objetivo de los mismos. Como antes se dijo, las metas del programa deben centrarse en los factores que sabemos que son “criminógenos” antes que en factores relacionados con características imprecisas de personalidad o en otros en los que no hemos hallado ninguna relación con la delincuencia. Recordemos que estamos hablando de factores tales como relación con los amigos, comunicación familiar, resolución

de problemas, empatía, creencias y actitudes, toma de perspectiva social, autocontrol, habilidades sociales, abuso de sustancias, y actitudes antisociales. Para ello debemos separar las necesidades criminógenas de las que no están relacionadas con el delito, sólo si logramos modificar las primeras, conseguiremos disminuir o mitigar los elementos de riesgo para la implicación o reincidencia en actos delictivos (Benda y Tollett, 1999).

Una vez conozcamos el conjunto de necesidades o el nivel de riesgo que presenta el sujeto, tendremos que emparejar adecuadamente la intensidad del programa ofrecido con el nivel de riesgo. Así por ejemplo, con delincuentes de alto riesgo necesitamos un tratamiento intensivo, con delincuentes de bajo riesgo una intervención moderada (o básica) será suficiente. Es lo que se conoce como **principio de la clasificación según el riesgo**, lo que nos permitirá orientar la actuación de manera proporcional a las necesidades del delincuente.

Principio de respuesta

Otro principio de intervención eficaz depende de la combinación de estilos y modalidades de servicio, con el aprendizaje de estilos cognitivos y habilidades en los delincuentes. Investigadores anteriores pusieron de manifiesto que los delincuentes parecen responder mejor a una aproximación cognitivo-conductual. Igualmente, también supone este principio (en un sentido más restrictivo) que el programa debe adaptarse a las peculiaridades de aprendizaje del sujeto; por ejemplo, habría que adaptar las actividades para que resultaran adecuadas a la inteligencia o al nivel de ansiedad que presentara el adolescente. Por eso, es conveniente que los entrenadores evalúen las habilidades de los miembros de los grupos y seleccionen para el programa las habilidades más apropiadas para ese grupo concreto.

Por otra parte, las características de los profesionales que realizan el programa también son importantes. Las dos variables más importantes en la relación profesional-sujeto son las habilidades necesarias para establecer una relación interpersonal cálida y las habilidades de “entrenamiento directas” (determinan el contenido de lo que el delincuente va a aprender, así como si la influencia es prosocial o antisocial). Lo más importante en la relación es la sensibilidad y ayuda mostradas. De este modo, los roles de “control” y de “ayuda” no son incompatibles.

Programas intensivos e íntegros

Los programas, han de estar altamente estructurados y durar un tiempo suficiente como para afectar la vida del sujeto de modo relevante. Y es de suma importancia que el programa se lleve a cabo tal y como originalmente se diseñó, con rigor, a cargo de profesionales bien preparados. Es lo que se conoce como *integridad en la realización del tratamiento*.

Finalmente, los programas más eficaces buscan conectar al sujeto con las redes de apoyo prosocial, dotándole de oportunidades para que las actividades convencionales sean reforzadas (*programas basados en la comunidad*).

Cuando nos referimos concretamente al ámbito penitenciario, la intervención debería actuar sobre aquellas áreas que forman parte del mismo: los internos, la institución y el personal. En cualquiera de los tres casos no debe olvidarse el fin resocializador; se precisa una intervención de carácter global que no pierda de vista las relaciones con la comunidad. Teniendo presente lo anterior, cualquier programa interventivo en este contexto debería contar con unos elementos mínimos y seguir determinadas etapas en su elaboración:

- a. Analizar las necesidades teniendo en cuenta los recursos disponibles (incluyendo las necesidades más urgentes y de mayor interés para la organización penitenciaria). Asimismo, debería asociarse la intervención a posibles mejoras en las condiciones de vida de los internos, no sólo porque éste deba ser uno de los objetivos, sino para potenciar su motivación.
- b. Elaborar programas estableciendo un orden de prioridades. El diseño incluye definición de objetivos (podrían ser los siguientes: elimina o reducir conductas antisociales, mejorar la convivencia o reducir la conflictividad, elevar el nivel de formación de los internos, aumentar los recursos personales de los internos en el área cognitiva-afectiva-conductual, fomentar hábitos de higiene y autocuidado, entrenar habilidades de vida, e incidir en una mejora del funcionamiento institucional), y procedimientos de evaluación, temporización y especificación de estrategias y técnicas.
- c. Aplicación según el plan previsto. La implementación debe entenderse como un proceso continuo de mejora. Hay que concretar unas mínimas

normas de funcionamiento a cumplir durante todo el programa, de manera que todo el que directa o indirectamente está relacionado con él, actúe en función de dichas normas.

d. Evaluación que nos permita decidir si a la vista de los resultados se cubren los objetivos inicialmente propuestos o si, por el contrario, deben efectuarse modificaciones. Así como difundir los resultados para avanzar en el cuerpo de conocimientos sobre esta materia.

Consideraciones de otro tipo (si la intervención ha de ser o no grupal, duración de la misma, tipo de estrategias empleadas, etc.) dependen tanto del modelo teórico de partida como de cuestiones circunstanciales y situacionales de la institución en la que se va a llevar a cabo el programa en cuestión (dotación, infraestructura, tipo de internos a los que va dirigida, etc.).

Concluimos este apartado citando una serie de principios que Andrews (2001) ha resaltado como relevantes a la hora de buscar denominadores comunes en los programas efectivos. La investigación futura puede cambiar o añadir algunos, pero a la fecha de hoy parece que aumentan las probabilidades de que un tratamiento tenga éxito en la disminución de la reincidencia de los sujetos a los que atiende si se atiende a lo que aparece en la siguiente tabla.

TABLA 1. Los principios de la intervención efectiva (adaptado de Andrews, 2001)

1. Fundamente el programa en una teoría psicológica sólida (basada en la psicología de la personalidad y del aprendizaje social) de la delincuencia.
2. Evite estrategias basadas en el castigo o la retribución.
3. Intente que el escenario se acerque lo más posible a la comunidad.
4. Evalúe los factores de riesgo y establezca un nivel de intervención acorde con el nivel de riesgo que presente el sujeto.
5. De entre estos factores de riesgo, aíse los dinámicos y considérelos como objetivos de cambio de su programa.
6. Elabore un programa que sea multimodal, es decir, que afecte a las necesidades criminógenas más relevantes que estén a su alcance.

7. Emplee métodos adecuados para valorar los factores de riesgo.
8. Principio de la “capacidad de respuesta” general (general responsivity): empareje los servicios del programa a los estilos de aprendizaje, capacidades y motivaciones de los sujetos, cuidando que las relaciones interpersonales sean de elevada calidad.
9. Principio de la “capacidad de respuesta” específico (specific responsivity): adapte las intervenciones a las características específicas de los sujetos en términos de etnia, edad, género, lengua, y de acuerdo a los recursos o factores de protección que presenten.
10. Evalúe la capacidad de respuesta específica y los recursos del sujeto a través de métodos adecuados.
11. Desarrolle estrategias coordinadas para garantizar la continuidad en la prestación de servicios al sujeto, incluyendo estrategias de prevención de la reincidencia.
12. Identifique y clarifique las áreas en las que los profesionales puedan ejercer su criterio personal en la aplicación del programa.
13. Desarrolle una serie de principios que pueda servir como guía en la aplicación del programa.
14. Establezca un método para asegurar la integridad en la realización del programa; especifique criterios para la selección, entrenamiento y supervisión de los profesionales; establezca el método adecuado para registrar información mientras se ejecuta el programa.
15. Preocúpese porque los profesionales desarrollen unas buenas habilidades, en especial en relación con su capacidad para la interacción y motivación de los sujetos, y en la estructuración de los programas y las sesiones.
16. Asegúrese de que los directores de los programas sean personas comprometidas, con experiencia, y con capacidad para coordinar y acreditar el programa.
17. Es importante que el programa se integre adecuadamente en su contexto social y en que se ajuste lo mejor posible a las necesidades del lugar en que se realiza.

2.2. Características de los programas efectivos

En la actualidad, la pregunta acerca de si el “tratamiento funciona” ha sido sustituida por esta otra: ¿Cuáles son los programas que funcionan, y de qué modo pueden desarrollarse para asegurar su eficacia?

Hay unanimidad con respecto a las características de los programas efectivos con los delincuentes, tanto los relacionados con los delincuentes adultos como los dirigidos a jóvenes delincuentes, violentos y crónicos (véase McGuire, 1995; Lösel, 1995; Lipsey, 1995; Redondo, 1994; Garrido y Martínez, 1997b; Tate et al. 1995). Si bien algunos aspectos no aparecen en ciertos casos, y en otros algunos autores destacan un énfasis que no coincide con el que ponen otros investigadores, el núcleo común es muy sólido. En síntesis, los programas más efectivos se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Son multifacéticos (emplean varias técnicas), multidimensionales (afectan a muchos aspectos de la vida del delincuente, pero centrándose en modificar los objetivos criminógenos), e intensivos (estableciendo múltiples contactos). También duran el tiempo necesario.
- Son programas bien estructurados y cuentan con un fuerte soporte evaluativo. La implementación intenta respetar la integridad del plan de intervención.
- Están basados en una perspectiva cognitivo-conductual donde engloban algún procedimiento para modificar cogniciones y conductas, de aprendizaje para la relación con el mundo y el dominio de capacidades de trabajo.
- Actúan sobre los déficit sociales y personales del sujeto al mismo tiempo que tratan de promover los recursos y “puntos fuertes”.
- Hacen uso además del modelado y el role-playing como medios para enseñar actitudes prosociales y como soporte didáctico para las técnicas cognitivo-conductuales.
- Cuentan con profesionales bien entrenados y entusiastas, comprometidos con su tarea. Funcionan como modelos positivos en su interacción orientada hacia la realidad y en consonancia con el estilo de aprendizaje del delincuente.

- Utilizan el sistema de tutoría (con menores), que se inicia con el primer contacto del chico y finaliza al término del seguimiento. Incluye el programa individualizado, así como reglas claras de conducta y un continuo proceso de feedback sobre su comportamiento. Se refuerza la conducta positiva, mientras que se sanciona de modo consistente la conducta negativa.
- Tratan de involucrar a la familia y la comunidad. Cuentan con programas de post-institucionalización para que el delincuente regrese con ayuda a sus casas y barrios.

Todo ello con un mismo objetivo: lograr que el delincuente adopte un modo diferente de relacionarse con el mundo y de verse a él dentro de ese mundo. Este “modo diferente” supone oponer el comportamiento prosocial al antisocial. Y eso significa disponer de nuevos objetivos y de nuevas perspectivas, de nuevas herramientas para adoptar un nuevo modo de sentir, de pensar y de actuar.

3. ALGUNOS PROGRAMAS EFICACES DE INTERVENCIÓN

3.1. El modelo socio-cognitivo del pensamiento prosocial

Tal vez el programa cognitivo-conductual más completo hasta el momento lo constituya el *Programa de Competencia Psicosocial o Pensamiento Prosocial* (Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996; Garrido y López, 2005).

Considera que para un *buen ajuste* social es necesario saber enfrentarse con éxito a las situaciones problemáticas que puedan surgir en la interacción con otras personas; capacidad que va a depender no sólo de la habilidad para ponerse en el lugar de los demás, sino también de otras habilidades específicas como saber reconocer los problemas potenciales en el trato con la gente, generar soluciones alternativas, evaluar las consecuencias, y ver la relación causa-efecto entre las acciones propias y ajenas (Ross y Ross, 1995; Ross, Antonowicz y Dhaliwal, 1995).

Aquí se pone el énfasis en el pensamiento, pero ha de verse que es *el refuerzo por parte de la sociedad de las actitudes y conductas prosociales lo que verdaderamente consolida un proceso de rehabilitación social*. El delito es demasiado

complejo como para pensar que un único factor, por ejemplo, un razonamiento defectuoso, pudiera ser un concepto explicativo útil. De hecho, no sólo hay muchos delincuentes con un buen desarrollo cognitivo, sino que también hay muchos sujetos que no delinquen y que tienen un desarrollo cognitivo inadecuado. Que un individuo con deficiencias cognitivas se involucre en una actividad delictiva es función de una multitud de variables sociales, ambientales y psicológicas.

Existen individuos con un aparente buen funcionamiento que evidencian, en cambio, muchos de los defectos en habilidades cognitivas que la investigación ha encontrado de modo habitual entre los jóvenes antisociales. Un individuo que carece de habilidades cognitivas pero se cría en un ambiente que le proporciona oportunidades educativas y de empleo, estará capacitado para funcionar bastante adecuadamente. Asimismo, un individuo con unas buenas habilidades cognitivas podrá hacer frente a un ambiente criminógeno sin actuar de modo antisocial. Contrariamente, individuos que no sólo carecen de habilidades cognitivas sino que también viven bajo condiciones favorecedoras del delito, tienen mayores probabilidades de involucrarse en actividades delictivas.

El presupuesto básico es que en un ambiente criminógeno, los individuos con deficiencias cognitivas tienen *más riesgo* de desarrollar una adaptación delictiva que los que tienen las habilidades cognitivas adecuadamente desarrolladas, pues sitúa al individuo en una posición de clara desventaja académica, profesional y social, lo que a su vez puede hacerle más vulnerable a las influencias criminógenas e incrementar el riesgo.

3.1.1. Elementos y componentes

Los elementos fundamentales de este programa son los siguientes (Garrido y Gómez, 1997):

1. Se evalúan los déficits cognitivos y de habilidades de interacción de los sujetos.
2. Se trabaja con grupos reducidos (de 8 a 12 personas), en sesiones de 1-2 horas, 1-5 veces por semana.

3. Se aplican las siguientes técnicas estructuradas: *Solución de Problemas, Entrenamiento en Habilidades Sociales, Control Emocional, Razonamiento Crítico, Desarrollo de Valores, Habilidades de Negociación, y Pensamiento Creativo.*

Los componentes del programa se resumen a continuación:

- **Autocontrol.** Enseñar a los delincuentes a pararse y pensar antes de actuar, a considerar todas las consecuencias de sus decisiones, y a usar técnicas de pensamiento para controlar sus emociones y su conducta.
- **Meta-cognición.** Enseñar a los delincuentes a sintonizar y valorar críticamente su propio pensamiento; a darse cuenta de que su forma de pensar determina qué piensan, cómo se sienten y cómo se comportan. En definitiva, a autorregular su conducta a través del pensamiento.
- **Habilidades Sociales.** Existen muchas orientaciones con respecto al entrenamiento en habilidades sociales, pero el modelo de pensamiento prosocial ha optado por una versión modificada del programa de Goldstein titulado "Terapia de Aprendizaje Estructurado" que incluye cinco elementos: (1) *pre-entrenamiento* (se explica al grupo por qué es importante aprender una habilidad concreta); (2) *modelado*; (3) *role-playing*; (4) *feed-back*; y (5) *transferencia*.
- **Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas Interpersonales.** Enseñar a los delincuentes cómo analizar los problemas interpersonales, cómo comprender y considerar los valores, conducta y sentimientos de los demás, cómo reconocer la manera en que su comportamiento afecta a los otros y por qué estos responden como lo hacen.
- **Pensamiento Creativo o Lateral.** Con las habilidades de pensamiento creativo se pretende que el delincuente guíe su conducta de una forma prosocial; es decir, enseñar cómo pensar en alternativas de respuesta (prosociales frente a antisociales) ante los problemas que experimentan.
- **Razonamiento Crítico.** Les enseñan a pensar lógica, objetiva y racionalmente, sin deformar los hechos o externalizar la culpa.
- **Toma de Perspectiva Social.** A través del programa, y de todas las técnicas, enfatizan que hay que enseñar a los delincuentes a considerar

los puntos de vista, sentimientos y pensamientos de otras personas. De hecho, se da una gran importancia al desarrollo de la empatía.

- **Mejora de los Valores.** Durante todo el programa se pretende enseñar valores; específicamente, “trasladar” al delincuente de su visión egocéntrica del mundo a considerar las necesidades de los demás.

- **Manejo Emocional.** El éxito del delincuente en la adaptación social, depende de su habilidad para evitar una activación emocional excesiva. Se han adaptado las técnicas de manejo de la cólera utilizadas por los psicólogos, para que puedan ser usadas por entrenadores que no son psicólogos; además, pueden aplicarse a otras emociones como entusiasmo, depresión, miedo y ansiedad.

Una premisa fundamental del *modelo cognitivo* radica en la naturaleza educativa de su orientación al tratamiento: la mejor vía para reeducar a los delincuentes es mediante la enseñanza directa y sistemática de los recursos personales necesarios para vivir más digna y eficazmente. Así pues, no ve en los delincuentes patología alguna, sino una deficiencia importante en socialización (de los valores, actitudes y habilidades de razonamiento que son requeridas para el ajuste social), que en la mayoría de los casos puede ser compensada.

En este momento se nos plantea una cuestión: ¿el entrenamiento prosocial es capaz de potenciar la responsabilidad, competencia y madurez del joven con déficit cognitivos? Estamos seguros de la afirmación ante este interrogante puesto que el objetivo prioritario de este entrenamiento es precisamente modificar, con un amplio conjunto de técnicas, algunas de las características individuales que retrasan el desarrollo de la madurez y la responsabilidad, tales como la impulsividad y no considerar las consecuencias de la acción, el pensamiento egocéntrico, no saber conceptualizar alternativas en la solución de problemas interpersonales y no considerar el impacto de la conducta sobre otras personas.

Es cierto que la familia es un agente esencial para integrar al individuo en la sociedad. Pero en el caso de los delincuentes juveniles, la familia es a menudo un elemento distorsionador más que favorecedor, por lo que los educadores se convierten, en la mayoría de las ocasiones, en agentes de socialización que tienen que dotar (o al menos intentarlo) a los chavales, de esas “habilidades prosociales” que les ayuden en su camino hacia la madurez y la autonomía.

Así pues trabajando estas habilidades no sólo se pretende que la persona se enfrente a los problemas y plantee soluciones concretas a problemas específicos, sino dotar al adolescente de estrategias en general (habilidades cognitivas y conductuales) para poder aplicar a toda situación problemática. Los sujetos necesitan reconocer que las situaciones problemáticas son parte de la existencia diaria, y que es posible enfrentarse a ellas con eficacia en la mayoría de las ocasiones. Y no cabe duda que ambos aspectos son síntomas de madurez y responsabilidad.

Por otra parte, el pensamiento alternativo junto con el pensamiento consecuente son de los elementos más importantes en el proceso madurativo de la persona. Las personas que carecen de pensamiento alternativo son aquellas que ante los problemas o bien se mantienen pasivos y no hacen nada o bien sólo piensan en una solución que suele ser lo primero que se les pasa por la cabeza. Es decir, son personas con un pensamiento muy rígido. El pensamiento alternativo sin embargo consiste en aprender a flexibilizar nuestro pensamiento y en pararse a pensar en todas las alternativas posibles antes de actuar (evitar el actuar impulsivo), mientras que el pensamiento consecuente analiza y reflexiona sobre las ventajas y los inconvenientes de cada una de las alternativas, tanto a corto como a largo plazo, y tiene en cuenta las consecuencias para uno mismo y para los demás.

También la capacidad para interactuar positivamente con otras personas, es una de las capacidades que más ayudan al individuo a desenvolverse autónomamente y de forma positiva en la sociedad. Existen muchos tipos diferentes de habilidades sociales que es importante conocer porque hay muchas y diferentes situaciones en las que es importante comportarse y hablar de manera apropiada. Cada vez que hablamos con otra persona o grupo de personas es importante recordar que lo que decimos y la forma en que lo hacemos, puede influir en sus reacciones y en lo que pensarán de nosotros. Pero de todas las habilidades sociales, tal vez las que más impacto tienen en el proceso madurativo son la de responder a la manipulación de los demás, saber enfrentarse al fracaso, responder a la frustración y emplear el autocontrol.

Con el pensamiento creativo se amplía la percepción que tenemos de las situaciones y analizamos nuevos factores (personas, tiempo, lugares...) que

pueden estar influyendo en dichas situaciones antes de tomar cualquier decisión. Esto nos va a permitir crear alternativas nuevas, establecernos metas y objetivos, hacer planes, establecer prioridades y considerar otros puntos de vista. Precisamente hacer planes antes de actuar o tomar decisiones importantes en nuestra vida es uno de los aspectos esenciales de la autonomía.

Finalmente, pero no por ello menos importante, a la hora de llevar una vida satisfactoria es fundamental poderse establecer un sistema de valores sólido. Los valores reflejan la forma de ser de un individuo; representan la creencia o convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo, si nos conviene o no. Los valores son los caminos que hacen que nuestra conducta sea coherente, que lo que pensemos esté acorde con lo que hagamos. Nos ayudan a entendernos, a formarnos una personalidad y a saber lo que queremos (Escámez y Ortega, 1995).

Se podría pensar que estas habilidades surgen de manera espontánea durante el proceso educativo, sin embargo esto es una asunción errónea. Los jóvenes necesitan aprender no sólo el pensamiento inferencial y crítico que les permita ser competentes en las matemáticas, ciencias y otras asignaturas del currículum escolar, sino también las estrategias cognitivas para una adecuada integración social. Y qué duda cabe, que saber detectar y generar soluciones ante los problemas, prever las consecuencias de los actos, saber ponerse en el lugar del otro ante la toma de una decisión, o poner en práctica pautas de conducta adecuadas para la relación social, se hallan entre las habilidades más importantes de la competencia social.

Del resultado de poseer y poner en práctica este conjunto de características consideradas social y culturalmente como positivas, surgirá la adaptación de la persona a su entorno. Un sujeto responsable y comprometido con su ambiente y aceptado por él, es un sujeto con altas probabilidades de estar socialmente ajustado.

No debemos olvidar que la persona con todos sus atributos debe aprender a serlo, no nace adaptada o desadaptada socialmente, el resultado final puede considerarse como el éxito o fracaso del proceso de socialización.

3.2. Propuesta de un modelo de trabajo para delincuentes juveniles de alto riesgo: la terapia multisistémica

La terapia multisistémica (TMS) es un modelo de trabajo dirigido especialmente a jóvenes agresores violentos y crónicos cuyo objeto es prevenir o atenuar la actividad delictiva como un medio para afectar favorablemente a sus vidas, a sus familias, y a sus comunidades. Para lograrlo, parten de un enfoque social y ecológico de la conducta que considera la delincuencia como conducta multideterminada: el comportamiento delictivo se une directa o indirectamente con características importantes de los jóvenes y la familia, amigos, escuela, y grupos de amigos (Henggeler, 1996; Henggeler et al., 1998). Por tanto, toda intervención que desee ser eficaz deberá ser flexible, integradora y multifacética, para ocuparse de los múltiples determinantes de la conducta antisocial.

Siguiendo a Henggeler y colaboradores (1996), el éxito de la TMS se debe a una serie de características teóricas y clínicas diferentes e innovadoras entre las que destacamos las siguientes:

- **Modelo Teórico.** La TMS es un enfoque terapéutico altamente personalizado en la familia y basado en la comunidad que es consistente con los modelos de conducta social ecológicos, los cuales consideran la conducta como el producto de interacciones recíprocas entre los individuos y los sistemas interconectados en los que ellos anidan.
- **Integración de Servicios.** Ya que la TMS trata de identificar factores que pueden promover o atenuar la conducta irresponsable por parte del joven y la familia, todo plan de intervención se desarrolla en colaboración con los mismos, e integra intervenciones dentro y entre la familia, los amigos, la escuela y los sistemas de la comunidad.
- **Modelo de preservación familiar.** La TMS ha sido implementada usando el modelo de preservación familiar. Este modelo enfatiza la condición de que los servicios basados en el hogar y enfocados hacia la familia sean intensivos, con un tiempo limitado, pragmáticos, y orientados hacia una meta principal: capacitar a los padres mediante el aprendizaje de las habilidades y recursos para dirigir las inevitables dificultades que surgen en la crianza de los adolescentes, y relacionarse de forma efectiva e independiente con el entorno. Con este fin, los servicios son realizados en

“entornos del mundo real” (p.ej. casa, escuela, centros recreativos...) con la esperanza, por un parte, de mantener a los jóvenes en sus ambientes naturales, y por otra, desarrollar una red social de apoyo duradera entre los padres y el entorno social.

- **Tratamientos específicos.** En la TMS se utilizan estrategias enfocadas en el presente y orientadas hacia la acción, incluyendo técnicas derivadas de la terapia de conducta y terapia cognitivo-conductual, pero todo esto dentro de un marco integrador y ecológico.

- **Atención individualizada.** Dado que el conjunto de factores de riesgo y protección son únicos para cada familia, el terapeuta desarrolla planes de tratamiento individualizado que se utilizan para mejorar las debilidades familiares específicas de cada caso.

A modo de resumen, la terapia multisistémica es un “enfoque terapéutico flexible e individualizado que se dirige hacia múltiples determinantes de la conducta antisocial en el entorno natural de los jóvenes. La flexibilidad y la individualidad son centrales para su efectividad, y, consecuentemente, han sido integrados dentro del manual de tratamiento que en gran parte se utiliza como base de los continuos ensayos clínicos” (Henggler et al., 1996: 55). Este manual especifica nueve principios en el tratamiento multisistémico (Henggler et al., 1998).

3.2.1. Principios del Tratamiento

La terapia multisistémica cuenta con nueve principios para un tratamiento eficaz:

1. *El primer propósito de la evaluación es entender la relación entre la identificación de los problemas y su más amplio contexto sistémico.* Hay que evaluar factores como la sintomatología psiquiátrica del joven y los padres, los problemas de conducta, la actividad delictiva, el grupo de pares desviado, las relaciones familiares, su funcionamiento y prácticas disciplinarias.

2. *Los contactos terapéuticos deben enfatizar lo positivo y utilizar fuerzas sistémicas como influencias para el cambio.* Se trata de identificar los

factores protectores y utilizarlos para facilitar la consecución de las metas de tratamiento.

3. *La intervención está diseñada para potenciar la conducta responsable y minimizar la irresponsable entre los miembros de la familia.* Se pueden dar refuerzos apropiados y consecuencias contingentes a la realización de toda conducta responsable.

4. *Las intervenciones están enfocadas en el presente y orientadas a la acción, centrándose en problemas específicos y bien definidos.*

5. *Las intervenciones se dirigen a secuencias de conductas, dentro y entre múltiples sistemas, que mantienen los problemas identificados.* Por ejemplo, una intervención podría ser incrementar la capacidad de una madre para interactuar efectivamente con su hijo, si bien al mismo tiempo sería necesario proporcionar una red de apoyo social a la madre que le diera apoyo continuo para saber enfrentarse a las necesidades de su hijo.

6. *Las intervenciones deben adecuarse a las necesidades evolutivas del joven.*

7. *Las intervenciones son diseñadas para requerir un esfuerzo diario o semanal por parte de los miembros de la familia.* Por ejemplo, los padres después de asignar tareas a su hijo deben controlar su realización diaria y dar refuerzos si están completas; o bien un hijo debe decir diariamente a su madre dónde está, dejando notas o llamando por teléfono.

8. *La eficacia de la intervención se evalúa de forma continua desde múltiples perspectivas.* Por ejemplo, pidiendo información a los padres, al hijo, a los profesores u otras personas vinculadas con la familia.

9. *Las intervenciones son diseñadas para promover la generalización del tratamiento y el mantenimiento a largo plazo de los cambios terapéuticos.*

Hemos presentado este modelo, porque ante el resultado de diferentes investigaciones ha demostrado tener un importante impacto en reducir la difícil conducta violenta de muchos jóvenes, en mejorar las relaciones familiares tan complejas que suelen rodear a estos adolescentes y facilitar el ajuste individual y social de todos los miembros de la familia. Otro resultado importante es que

produce reducciones en la conducta criminal en agresores juveniles a corto y largo plazo.

Precisamente, la efectividad de la TMS para reducir la actividad criminal en los jóvenes de alto riesgo tiene importantes implicaciones relacionadas con los programas de prevención de la violencia. En primer lugar, su éxito podría estar relacionado con su naturaleza integradora, al centrarse en mejorar las claves de los factores socio-ecológicos asociados con la delincuencia incluyendo un amplio conjunto de problemas. Y en segundo lugar, este modelo se relaciona con la accesibilidad y la validez ecológica de los servicios que proporciona, diseñando intervenciones en el entorno natural de los jóvenes con la subsecuente promoción de la cooperación familiar, y la adquisición de unos datos más acertados en la evaluación para la identificación de problemas y resultados del tratamiento.

Por tanto, ya tenemos algunas recomendaciones importantes sobre los programas de intervención y prevención con jóvenes violentos de alto riesgo: deben ser programas multifacéticos e intensivos; deben evaluar, atender e intervenir sobre los diferentes ámbitos que rodean al joven y en los que se encuentra inmerso; y finalmente, deben ser comprensivos, flexibles y con una amplia gama de servicios ecológicos que ofertar a los adolescentes y sus familias.

En definitiva, la tarea de la resocialización podría resumirse en dotar de recursos y habilidades al delincuente, destinados a que se relacione buscando el bien del otro, por una parte, y asistiendo a la sociedad para favorecer ese proceso, creando lugares y oportunidades para que éste se consolide. Pero no se trata de ser ingenuos. Concluimos con palabras de Garrido y Martínez (1997a:92-94) que aunque referidas a delincuentes adultos institucionalizados pueden extrapolarse igualmente al ámbito de la delincuencia juvenil:

“La mayoría de los delincuentes no suponen un riesgo para la sociedad fuera de las prisiones, como demuestran las abrumadoras estadísticas sobre permisos y terceros grados que no son quebrantados. Ese riesgo no está tanto en ellos, como en la ausencia alarmante de una mayor cantidad de programas de asistencia y de reeducación eficaces, sólidamente instalados en nuestros barrios y pueblos (...) Esto nos conduce

a nuestra tesis: hay programas que funcionan, que tienen éxito en disminuir de modo significativo la reincidencia de los delincuentes. Estos programas tienen nombre y apellidos y están recogidos en las publicaciones científicas en psicología, educación, criminología y trabajo social.

La política social en materia de delincuencia no debe estar al arbitrio de las opiniones de moda, o bien de una ideología en concreto. La ciencia social ha demostrado claramente que el derecho represivo no es garantía de rehabilitación o intimidación del actual o potencial delincuente (...) no da lo mismo lo que hagamos, no es suficiente con tener buena voluntad, y por supuesto, más y mejores cárceles no es una política penitenciaria suficiente.

De acuerdo con la ciencia, parece mucho más sensato elaborar una política orientada hacia la reinserción en un sentido operativo, y no meramente conceptual. Para favorecer la reinserción es necesario hacer algo positivo al respecto; no es sólo cuestión de medios, es también cuestión de disposición de los medios y gestión de los programas de tratamiento”.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

CUADERNOS DE DERECHO JUDICIAL (1998). *La criminología Aplicada*. Consejo General del Poder Judicial, Vol. XV.

GARRIDO, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Editorial Centro de Estudios Ramón Arces.

GARRIDO, V. STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

GARRIDO, V. Y MARTÍNEZ, M.D. (1997). *La educación social para delincuentes*. Tirant lo Blanch.

GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol 2. Los programas del pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch

GARRIDO, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol 1. Los fundamentos de la intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch

LÓPEZ LATORRE, M.J., GARRIDO, V. Y ROSS, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (2001). *La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil*. Informe Técnico. Universidad Carlos III. Madrid.

ROSS, R.R.; FABIANO, E.; GARRIDO, V. Y GÓMEZ, A. (1996). *El pensamiento prosocial*. Valencia: Ed. Cristóbal Serrano.

Citada

ANDREWS , D.A. Y BONTA, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Anderson Publishing Co.

ANDREWS, D. A., BONTA, J. Y HOGE, R. D. (1990) Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17, 19.

- ANDREWS, D.A. (2001). Principles of effective correctional programs. En L.L. Motiuk y R.C. Serin (Eds.), *Compendium 2000 in effective correctional programming*. Ottawa: Correctional Service Canada.
- ANDREWS, D.A., Y BONTA, J. (1995). *The Level of Service Inventory Revised*. Toronto: Multihealth Systems.
- BALSA, A. Y FRANCO, J. (1999). El educador social en el ámbito de la Justicia de Menores. En J. Ortega Esteban (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 119-135). Barcelona: Ariel.
- BENDA, B.B. Y TOLLETT, C.L. (1999). A study of recidivism of serious and persistent offenders among adolescents. *Journal of Criminal Justice*, 27, 2, 111-126.
- CULLEN, F. Y GENDREAU, P. (en prensa). *Assessing correctional rehabilitation: policy, practice and prospects*. En Changes in decision making and discretion in the criminal justice system.
- ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P (Eds.) (1995). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- GARRIDO, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Editorial Centro de Estudios Ramón Arces.
- GARRIDO, V. Stangeland, P. y Redondo, S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- GARRIDO, V. Y GÓMEZ, A. (1997). *El pensamiento psicosocial. Una guía introductoria*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- GARRIDO, V. Y MARTÍNEZ, M.D. (1997a). *Educación social para delincuentes*. Tirant Lo Blanch, Valencia.
- GARRIDO, V. Y MARTÍNEZ, M.D. (1997b). Pedagogía, delincuencia e inteligencia emocional. En V. Garrido y M.D. Martínez (Eds.), *Educación social para delincuentes* (pp. 19-86). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- HENGGELER, S. (Ed.) (1996). *Innovative approaches for difficult-to-treat populations*. American Psychiatric Press.

- HENGGELER, S., CUNNINGHAM, P., PICKREL, S., SCHOENWALD, S. Y BRONDINO, M. (1996). Multisystematic therapy: an effective violence prevention approach for serious juvenile offenders. *Journal of Adolescence*, 19, 47-61.
- HENGGELER, S., SCHOENWALD, S., BORDUIN, C., ROWLAND, M. Y CUNNINGHAM, P. (1998). *Multisystematic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. N.Y.: The Guilford Press.
- IZZO, R.L. Y ROSS, R. (1990). Meta-analysis of rehabilitation programs for juvenile delinquents. *Criminal Justice & Behavior*, 17, 134-142.
- LIPSEY, M.W. (1992). Juvenile delinquency treatment: a meta-analysis inquiry into variability of effects. En T. Cook, H. Cooper, D.S. Cordray, H. Hartmann, L. Hedges, R. Light, T. Louis y F. Mosteller (Eds.), *Meta-analysis for explanation* (pp. 83-127). N.Y.: Sage.
- LIPSEY, M.W. (1995). What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents? En J. McGuire (Ed.), *What works: reducing reoffending* (pp. 63-78). Chichester: Wiley.
- LIPSEY, M.W. (1999). Can rehabilitative programs reduce the recidivism of juvenile offenders? *Virginia Journal of Social Policy and the Law*, 6, 611-641.
- LIPSEY, M.W. Y WILSON P. (1998). Effective intervention for serious juvenile offenders. In R. Loeber and D.P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders* (pp. 313-345). Thousand Oaks, CA:Sage.
- LÓPEZ LATORRE, M.J., GARRIDO, V. Y ROSS, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- LÖSEL, F. (1995). The efficacy of correctional treatment: a review and synthesis of meta-evaluations. En J. McGuire (Ed.), *What works: reducing reoffending* (pp. 79-114). Chichester: Wiley.
- MCGUIRE, J. (2002). Integrating findings from research reviews. En J. McGuire (Ed.), *Offender rehabilitation and treatment: effective programs and policies to reduce reoffending* (pp. 3-38). Wiley.

- MCGUIRE, J. (Ed.) (1995). *What works: reducing reoffending*. Chichester: Wiley.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD, R. Y KAZDIN, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca.
- REDONDO, S. (1994). *El tratamiento de la delincuencia en Europa: un estudio meta-analítico*. Tesis Doctoral, Universidad Central de Barcelona.
- ROSS, R. Y FABIANO, E. (1985). *Time to think*. Johnson City, Tennessee: Institute of Social Sciences & Arts.
- ROSS, R.; ANTONOWICZ, D. Y DHALIWAL, G. (Eds.) (1995). *Going Straight*. Ottawa, Canada: Air Training & Publications.
- ROSS, R.; FABIANO, E.; GARRIDO, V. Y GÓMEZ, A. (1996). *El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- ROSS, R.R. Y ROSS, R.D. (Eds.) (1995). *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Ottawa, Canada: Air Training and Publications.
- TATE, D., REPPUCCI, N.D. Y MULVEY, E. (1995). Violent juvenile delinquents. Treatment effectiveness and implications for future action. *American Psychologist*, 50, 9, 777-781.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

- Explica por qué el entrenamiento prosocial puede ayudar al delincuente a lograr más altos niveles de responsabilidad, competencia y madurez.
- Busca el caso de un delincuente juvenil (si es posible, diferente al de la práctica 1), después de analizar sus factores de riesgo y de protección, señala objetivos de intervención a conseguir en orden de importancia. Razona tus decisiones.
- Siguiendo con el caso anterior, explica el nivel de tratamiento que requeriría justificando tu respuesta.

LA DELINCUENCIA VIOLENTA

D^a M^a Jesús López Latorre

1. INTRODUCCIÓN

2. DEFINICIONES Y CONCEPTOS: AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA VIOLENTA.

2.1. ¿Qué es la agresión?.

2.1.1. La agresividad infantil.

2.1.2. Factores influyentes en la conducta agresiva (Factores Ambientales, Cognitivos y Sociales, Orgánicos y de Personalidad).

2.1.3. Visión globalizadora del comportamiento agresivo (Adquisición y Mantenimiento).

2.2. La violencia criminal.

3. ¿PERSONALIDADES VIOLENTAS? LA IDENTIFICACIÓN DE LOS PROPENSOS A LA VIOLENCIA.

3.1. La Disposición o Tendencia a la Violencia.

3.1.1. ¿Es posible predecir la violencia criminal?.

3.1.2. Los predictores de la delincuencia violenta (Disposición agresiva, Variables cognitivas y emocionales, Desorden mental y Modelado de la violencia).

3.2. Los antecedentes del acto violento.

3.2.1. Alcohol, drogas y violencia.

4. INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO VIOLENTO.

4.1. Intervención en Factores individuales (Familia y métodos de disciplina; Características personales; y Consumo de alcohol y drogas).

4.2. Intervención en los Factores ambientales (Nivel socioeconómico; Medios de comunicación; y Escuela).

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación ciudadana por el tema de la violencia, se explica por varias razones. Por un lado, por la aparente dificultad e incompetencia de los gobiernos por prevenirla y controlarla; por otro, por el alarmante incremento que está experimentando en nuestras sociedades; y finalmente, por el peligro potencial que puede suponer para las víctimas.

La violencia es habitual en los deportes, en los programas televisivos, en los noticiarios... incluso existen familias que aceptan que el castigo físico severo, es una medida disciplinaria acertada para controlar y educar a los hijos. Nos hemos acostumbrado, pues, a los actos violentos. Forman parte de la dinámica de todas las sociedades. Determinan, en numerosos casos, la forma de ver el mundo y de resolver los problemas individuales y colectivos.

Estamos acostumbrados a escuchar desde pequeños que valores como la 'valentía' son positivos en la medida que el 'cobarde' siempre sale perdiendo, que uno no puede estar siempre esquivando las amenazas si no quiere ser presa de la burla y los agravios de personas aparentemente más fuertes y agresivas. Sólo las disposiciones y capacidades aprendidas durante el proceso de socialización y las experiencias idiosincrásicas, determinarán qué estilo de comportamiento se adopta en estos casos: habrá personas que reaccionen con extrema violencia, otras que no participen jamás en peleas o riñas, y otras que las eviten a pesar de insultos, amenazas y provocaciones.

Este no es un problema trivial y no sólo por el sufrimiento que causa la agresión. A menudo es difícil evitar que se extienda la violencia. Cualquier acto de agresión tiende a producir más agresión. Algunas investigaciones han demostrado que cuanto más frecuentes son las peleas entre los padres, más probable es que uno de ellos o los dos transmitan a sus hijos las disposiciones agresivas. Probablemente esto no resulta sorprendente. La educación recibida por los niños y las experiencias que tienen en sus familias según van creciendo influyen sobre sus inclinaciones hacia la violencia.

Tres términos, a menudo intercambiables, aparecen en la literatura especializada para explicar la violencia criminal: agresión, violencia y delincuencia

violenta. El primero suele usarse para hacer referencia a la intención de herir o ganar ventaja sobre otra persona sin que necesariamente implique daño físico. La violencia, como subcategoría de la agresión, es un tipo de agresión activa y directa, física o psicológica, que tiene lugar en los intercambios entre individuos. Finalmente, la delincuencia violenta implica directamente comportamientos peligrosos y dañinos prohibidos por la ley. Aunque el crimen violento constituye sólo una pequeña parte del fenómeno humano de la agresión, el interés por su estudio y prevención debe potenciarse sin impedimentos, dado que es un problema social que nos atañe a todos los que vivimos en colectividad.

2. DEFINICIONES Y CONCEPTOS: AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA VIOLENTA

2.1. ¿Qué es la agresión?

El primer paso para el logro de una adecuada comprensión de la agresión consiste en establecer una definición clara y precisa de este término. El término «agresión» puede referirse a muchas cosas, por lo que consecuentemente, no siempre podemos estar seguros de lo que se quiere decir al describir a una persona como «agresiva» o al etiquetar una acción de «violenta».

Una primera aproximación al término de agresión puede permitirnos definirla como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien o algo (Berkowitz, 1996). Un aspecto destaca en esta definición: la *intencionalidad*. Sin embargo, aunque casi todas las teorías coinciden en que la agresión es intencionada, no existe consenso sobre los propósitos que persiguen los agresores cuando tratan de herir a otros. La agresión, puede perseguir diferentes propósitos: obtener algo, coaccionar a otro tratando de enseñarle lo que no debe hacer y así evitar que haga cosas que molestan, expresar poder y dominio, e incluso tratar de impresionar al otro y demostrarle que se es alguien respetable. Conductas como pegar a otros, dar golpes, pellizcos y empujones, burlarse, amenazar o insultar, tener rabietas, destruir la propiedad ajena, impedir que otra persona pueda alcanzar su objetivo o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás, son ejemplos de conductas agresivas.

Podemos clasificar el comportamiento agresivo atendiendo a tres variables:

- a) Según la *modalidad*, puede tratarse de agresión física (por ejemplo un ataque con armas o elementos corporales, golpes o patadas, pellizcos y empujones) o verbal (por ejemplo, insultos, amenazas o rechazos verbales).
- b) Según la *relación interpersonal*, la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal -como divulgar un cotilleo-, o física -como destruir la propiedad de alguien-).
- c) Según el *grado de actividad implicada*, la agresión puede ser activa (que incluye todas las conductas hasta aquí mencionadas) o pasiva (como impedir que otra persona pueda alcanzar su objetivo).

También se distingue entre *agresión instrumental* y *agresión emocional*. La conducta agresiva que tiene otro objetivo además de causar daño, recibe el nombre de «agresión instrumental». La «agresión hostil» o «agresión emocional» se refiere al tipo de agresión cuyo principal objetivo es provocar daño.

Si cotejamos algunas de las definiciones actuales reflejadas en los manuales de diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV (APA, 1994) y CIE-10 (OMS, 1992), vemos que hacen referencia a la agresividad enmarcada en los trastornos de personalidad.

El DSM-IV distingue entre trastorno «disocial» en edades tempranas (hasta la adolescencia) y trastorno «antisocial» en la edad adulta. El *trastorno disocial en la infancia y adolescencia* ya se ha explicado ampliamente en el capítulo 1 (“Definición de la conducta antisocial y delictiva”), por lo que nos centraremos en el *Trastorno antisocial de la personalidad* que el DSM lo define asociado a patrones de conducta relacionados con el desprecio generalizado y la violación de los derechos de los demás, indicados por al menos tres de los siguientes ítems:

1. Fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como indica el perpetrar repetidamente actos que son motivos de detención.
2. Dishonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.

3. Impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
4. Irritabilidad y agresividad, indicados por las peleas físicas repetidas o agresiones.
5. Despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás.
6. Irresponsabilidad permanente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas.
7. Falta de remordimientos, como indica la indiferencia o la justificación de hacer daño, maltratando o robando a otros.

La Organización Mundial de la Salud en su clasificación de trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10), sitúa el comportamiento agresivo como expresión de trastornos disociales tanto en niños como en adultos. En las edades infantiles se trata de trastornos de comportamiento que suponen desviaciones más graves que la simple «maldad» infantil o rebeldía del adolescente, mientras que en los adultos se trata de trastornos específicos de la personalidad, caracterizados por:

Conductas agresivas en la edad adulta (OMS)

- a) Cruel despreocupación por los sentimientos de los demás y falta de capacidad de empatía.
- b) Actitud marcada y persistente de irresponsabilidad y despreocupación por las normas, reglas y obligaciones sociales.
- c) Incapacidad para mantener relaciones personales duraderas.
- d) Muy baja tolerancia a la frustración o bajo umbral para descargas de agresividad, dando incluso lugar a un comportamiento violento.
- e) Incapacidad para sentir culpa y para aprender de la experiencia, en particular del castigo.
- f) Marcada predisposición a culpar a los demás o a ofrecer racionalizaciones verosímiles de su comportamiento conflictivo.

2.1.1. La Agresividad Infantil

Si la sociedad en general y los estudiosos de la conducta humana en particular, se preocupan por la agresividad en el hombre, cuando este tema cobra especial relevancia es cuando se manifiesta en edades infantiles. La agresividad infantil es un problema que conmueve a todos; de manera creciente un número cada vez mayor de niños se encuentra involucrado en situaciones de malos tratos, conductas agresivas y problemas de relación que trascienden la familia y la escuela. Estos problemas parecen resistentes al cambio y difíciles de tratar, lo que puede inclinarnos a pensar que la conducta agresiva es persistente a través del tiempo y las generaciones, siendo un claro predictor de comportamiento agresivo en la edad adolescente y adulta, de fracaso académico y de una amplia variedad de dificultades sociales y emocionales en la etapa adulta (Serrano, 1996).

A pesar de las connotaciones peyorativas del término 'agresión', la agresión es un parámetro de la actividad humana que aparece muy temprano en el repertorio conductual del niño. La agresión infantil es tan común que se puede considerar casi universal.

Quién se haya fijado alguna vez en niños pequeños jugando entre ellos, habrá observado sin gran esfuerzo que les resulta difícil prestar sus juguetes, ser considerados o generosos con los demás y que reaccionan a menudo pegando, mordiendo o agrediendo entre ellos. ¿Debemos alarmarnos por estas reacciones? No. Se trata de comportamientos normales en determinadas etapas del desarrollo del menor, especialmente en los primeros años de vida, donde con mucha probabilidad el niño se comportará llorando, pataleando o golpeando.

Obviamente, esto no significa que ante la agresividad manifestada por un menor debamos adoptar actitudes de indiferencia o pasividad. Cuanto más joven se inicia una persona en la violencia, mayor es la probabilidad de que se establezcan unas pautas de conducta violenta relativamente estables y permanentes. Los niños agresivos hacen sufrir a las personas que les rodean. En muchos casos, son niños frustrados y rechazados por parte del grupo de iguales, y no se encuentran a gusto ni consigo mismos ni con los demás. Por lo tanto, si las conductas agresivas llegan a consolidarse, independientemente de la edad

que tenga el niño, es muy probable que llegue a tener problemas en el futuro: complicándose sus relaciones con los demás y dificultando su correcta integración social (Weisinger, 1988).

Pero para que los niños puedan llegar a ser adultos socializados, deben abandonar en cierta medida su comportamiento agresivo y aprender nuevos modos de expresión. Ahora bien, la socialización de la conducta agresiva no debe ser tan brusca que llevemos al niño al extremo opuesto: a un *estilo de comportamiento pasivo*. La corrección del comportamiento agresivo debiera derivar hacia un estilo de *comportamiento asertivo* como sustituto de la agresión.

2.1.2. Factores influyentes en la conducta agresiva

· Factores Ambientales

Están determinados, en primer lugar, por la influencia de la familia, ya que en la edad infantil éste es el ambiente que incide en la conducta del sujeto de manera predominante: las conductas violentas pueden ser respuestas aprendidas como instrumentos útiles para hacer frente a la frustración o como medios válidos para conseguir metas y resolver conflictos. Los puntos de vista más actuales asumen que este aprendizaje de la agresión ocurre fundamentalmente en el medio familiar, aunque también son importantes el modelado de los grupos de pares, el barrio e incluso, de los medios de comunicación.

Las conductas delictivas y antisociales, así como los comportamientos caracterizados por la violencia y la agresión hacia otras personas u objetos, se producen siempre en un contexto social, y en muchas ocasiones son una consecuencia del estilo de socialización que el sujeto ha recibido a lo largo de su vida. A pesar de que, sobre todo en el caso de los comportamientos agresivos, se reconoce la existencia de factores relacionados con el temperamento de los sujetos, y que están en cierta medida genéticamente determinados, actualmente se considera que estos factores pueden influir en estas conductas sólo si los diversos contextos de socialización, principalmente el familiar, presentan una serie de características que potencian estas respuestas agresivas y violentas.

La familia es el núcleo básico donde el niño recibe sus primeras impresiones afectivas, impresiones que configurarán más tarde su actitud y modo de entender

la vida, su personalidad, la calidad de sus relaciones con los demás y su seguridad o inseguridad emocional ante el mundo. Así pues, como primer grupo de referencia, se convierte en un punto central de atención ya que puede ser fuente de modelos agresivos. De tal manera que la agresión persistente puede originarse como resultado del modelado de la violencia y su refuerzo: observando continuos conflictos familiares, potenciando los intercambios agresivos entre padres e hijos, y siendo testigos de la violencia en el seno familiar y en el ambiente.

Entre los factores familiares se destacan (Serrano, 1998; Sanmartín et al., 1998; Berkowitz, 1996; Kazdin y Buela, 1994; Junger-Tas, 1994):

- Interacciones entre padres e hijos que van moldeando la conducta agresiva mediante las consecuencias reforzantes inherentes a su conducta.
- El tipo de disciplina a que se les someta. Se ha demostrado que una combinación de disciplinas relajadas y poco exigentes con actitudes hostiles por parte de ambos padres fomentan el comportamiento agresivo en los hijos.
- La incongruencia en el comportamiento de los padres. Ocurre cuando los padres desaprueban la agresión y, cuando ésta ocurre, la castigan con su propia agresión física o amenazan al niño. ¿No resulta contradictorio castigar la agresividad con agresividad? Aunque este contraataque por parte de los padres pueda funcionar momentáneamente, parece generar incluso más hostilidad en el niño (además de ser en sí misma una fuente de modelamiento de comportamiento agresivo) y, a la larga, acaba por manifestarse. Otra forma en que suele expresarse la incongruencia es cuando ante el comportamiento agresivo del niño, unas veces es castigado y otras ignorado (lo que llamamos 'reforzamiento intermitente'), o bien cuando uno de los padres lo aprueba y el otro lo desaprueba. En ambas situaciones, al niño no se le están dando pautas claras de conducta, no sabe qué puede y qué no puede hacer, por lo que puede experimentar una sensación de incoherencia al carecer de estructuras sólidas que le sirvan de marco de referencia.
- Las relaciones deterioradas entre los propios padres. Los padres de jóvenes agresivos no sólo se caracterizan por la infelicidad, los conflictos

y las agresiones entre ellos, sino que muestran más actitudes hostiles, menor aceptación de sus hijos, y menos afecto y apoyo emocional.

- Las restricciones excesivas que los padres imponen al hijo (del tipo “haz esto -o no hagas esto- porque lo digo yo y basta”), sin dar explicaciones o razonar la adopción de las mismas; estas situaciones pueden provocar una sensación de opresión que desemboque en rebeldía y agresión.

Lógicamente, los procesos de interacción familiares no son los únicos factores que colocan al menor en riesgo de desarrollar conductas agresivas, pero sin duda alguna, las prácticas de parentalidad juegan un papel muy relevante en el desarrollo de estos problemas de conducta. El ambiente más amplio en que el niño vive también puede actuar como un poderoso reforzador de la conducta agresiva: por ejemplo, si el niño reside en un barrio donde la agresividad es vista como un atributo muy apreciado. Otro elemento ambiental del que se ha hablado como favorecedor de actitudes y conductas agresivas es la influencia que a largo plazo ejerce la exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación. Algunos estudios han señalado que, en un 70 por 100 de los experimentos realizados, presenciar películas violentas aumentaba significativamente el nivel de agresión de los individuos (Clemente, 1995; Sanmartín et al., 1998; Sanmartín, 2002, 2004).

Sin embargo, la relación entre violencia televisiva y violencia individual es compleja y difícil de confirmar. Aunque pudiera aceptarse que la violencia filmada tiene un cierto efecto en la subsecuente agresión del espectador, no todas las personas se ven afectadas de igual modo; dependerá en gran medida del individuo, de cómo éste perciba los mensajes (algo real o irreal), y de si se identifica o no con el comportamiento violento que está viendo en la pantalla (Garrido y López, 1995; López y Garrido, 2001).

En todo caso, existe un acuerdo de que tales efectos si se producen serían bidireccionales, en el sentido de que aquellos con *predisposición agresiva* serán los más propensos a preferir y seleccionar programas de carácter agresivo, los cuales a su vez influirán en el nivel de agresión manifestada por esos sujetos. Estos efectos no pueden ser contemplados aisladamente de otras variables precipitadoras de la agresión.

· *Factores cognitivos y sociales*

Los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas, por lo que la conducta agresiva es el resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas.

Presentan *déficit de habilidades* necesarias para afrontar las situaciones frustrantes y *déficit en habilidades sociales* para resolver conflictos. Estos déficits socio-cognitivos inciden de manera decisiva y pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas. Se establece un círculo que comienza con la siguiente premisa: la conducta agresiva es el resultado del rechazo que sufre un individuo por su grupo social, que lo lleva al aislamiento. Ese aislamiento y rechazo excluyen al niño de las experiencias básicas de interacción social, necesarias para el desarrollo de la competencia social, con lo cual el problema relacional cada vez será mayor (Blackburn, 1993; Walters, 1990; Farrington, 1994a, 1994b; Madina, 1994; Echeburúa, 1994; López et al., 2002; Kazdin et al., 1992; López y Garrido, 2000).

· *Factores orgánicos*

Los factores orgánicos (factores hormonales y mecanismos cerebrales) pueden influir en la conducta agresiva. Tanto en experimentos realizados con animales como en observaciones clínicas realizadas en humanos cuyos cerebros han sido dañados por enfermedad o por accidente, se han podido localizar centros en el cerebro (concretamente en mecanismos neurales en el sistema límbico) que están implicados en la producción de conductas agresivas. Estos mecanismos son activados y producen los cambios corporales cuando el individuo experimenta emociones como rabia, excitación, miedo (Reiss y Roth, 1993; López, 1996).

· *Factores de personalidad*

Los niños agresores muestran una tendencia significativa hacia el psicoticismo (despreocupación por los demás, gusto por burlarse de los demás y ponerles en ridículo, crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás...). Otra característica destacada es su alta extraversión, a la que hay que añadir cierta

inclinación por el riesgo y las situaciones de peligro (Berkowitz, 1996; Andrews y Bonta, 1994; Aluja, 1991; Kazdin y Buela, 1994).

2.1.3. Visión globalizadora del comportamiento agresivo

La mayoría de las ocasiones en que un niño emite una conducta agresiva, lo hace normalmente como reacción a una *situación conflictiva* que provoca en el niño un cierto sentimiento de frustración u otras emociones negativas a las que posteriormente responderá. Unos lo harán con conductas de retirada, otros buscarán ayuda y apoyo, otros se esforzarán por superar constructivamente los obstáculos a los que se enfrentan y otros responderán agresivamente. La reacción dependerá de la experiencia previa particular del niño, es decir, de cómo haya aprendido a reaccionar ante estas situaciones conflictivas.

· *Adquisición del comportamiento agresivo*

El niño puede aprender a comportarse agresivamente mediante el *modelamiento* que los mismos padres, otros adultos o los compañeros le ofrecen. El proceso de modelamiento a que está sometido el niño durante su etapa de aprendizaje no sólo le informa de ‘modos de conductas agresivas’, sino que también le informa de las ‘consecuencias’ que dicha conducta agresiva posee para los modelos. Por lo tanto el niño aprende por observación que el comportamiento agresivo es reforzado. En este sentido diríamos que está siendo sometido a un proceso de *reforzamiento vicario*.

El *reforzamiento* es el otro proceso implicado en la adquisición de la conducta agresiva. Decimos que ocurre un proceso de reforzamiento cuando se incrementa la probabilidad de ocurrencia de una respuesta a causa de las consecuencias que siguen a la misma. Hay dos tipos de reforzamiento: positivo y negativo. Hablamos de *reforzamiento positivo* cuando a una conducta le sigue una consecuencia agradable, y de *reforzamiento negativo* cuando tras realizar una conducta se elimina una estimulación aversiva para el sujeto.

· *Mantenimiento de la conducta agresiva*

El responsable es de nuevo el proceso de reforzamiento a que sea sometido el niño. Si se da el caso de que cuando el niño se encuentre en una situación

conflictiva imite lo que anteriormente observó y obtiene un reforzador, la próxima vez tenderá a repetir el mismo tipo de comportamiento. Si vuelve a repetirse el mismo proceso se consolidará dicha conducta.

El niño aprende que mediante la violencia consigue diferentes cosas de la gente que le rodea. Por supuesto, esto no quiere decir que los niños que se comportan agresivamente sólo reciban de sus padres y/o educadores reforzadores positivos. También se les suele castigar por ello. Lo que ocurre es que normalmente, ese castigo tiene lugar tras una serie de respuestas de condescendencia por parte de los padres a sus conductas agresivas. Es decir, tales consecuencias aversivas sólo tienen lugar tras una serie de agresiones llevadas a cabo con éxito por parte del niño.

Es preciso llamar la atención sobre uno de los reforzadores más poderosos que existen para incrementar la probabilidad de ocurrencia de una determinada conducta y que, a veces, pasa inadvertido para los adultos: la *atención* prestada al niño tras la emisión de la conducta agresiva. Muchos niños llevan a cabo este tipo de comportamiento para conseguir la atención de los adultos o de otros niños, de tal forma que aunque la intención sea castigar la conducta inadecuada el solo hecho de prestarle atención actúa como un reforzador positivo y no como un castigo. Esto es todavía más evidente cuando al niño no se le presta atención por su comportamiento correcto y las interacciones más intensas ocurren cuando se comporta inadecuadamente. Para algunos niños, es mejor llevarse una reprimenda que pasar desapercibidos; aprenden rápido que la mejor manera de llamar la atención de los adultos es portándose mal. Además, puede darse otra circunstancia que provoque más intensamente la consolidación del comportamiento agresivo: los programas de reforzamiento intermitente, que se dan cuando sólo a algunas emisiones de la misma conducta le sigue la consecuencia reforzante.

2.2. La violencia criminal

Con el fin de acotar la amplitud del término “crimen violento” o violencia criminal se han hecho varios intentos clasificatorios. Así tenemos tipologías que mantienen la terminología legal (agresión sexual, homicidio, robo...), tipologías

organizadas alrededor del criminal y sus características (biológicas, psiquiátricas y psicológicas), y finalmente, tipologías basadas en un sistema conductual como el de la carrera delictiva, que define la secuencia longitudinal de delitos cometidos por un delincuente durante un período determinado. Pero todas estas taxonomías presentan limitaciones.

El término, por lo tanto, no es fácil de delimitar. Para algunos autores, la violencia criminal incluye el homicidio, el robo, la violación y otros asaltos sexuales; para otros, junto al homicidio y la delincuencia sexual, añaden la violencia intra y extra-familiar (maltrato físico y psíquico, negligencia), la violencia en las prisiones y el crimen organizado. A esta dificultad, se suma la propia de definir formas particulares de violencia y de medir su magnitud real, como en el caso del abuso o maltrato infantil.

Pero a pesar de estos inconvenientes, podemos definir la *violencia criminal* como aquellos actos que hacen un uso ilegítimo de la fuerza y que intencionalmente, amenazan, intentan o infringen daño físico, social o psicológico a otras personas (Andrews y Bonta, 1994; Garrido et al., 1998; López y Garrido, 2001; López, 1996).

3. ¿PERSONALIDADES VIOLENTAS? LA IDENTIFICACIÓN DE LOS PROPENSOS A LA VIOLENCIA

La investigación de la delincuencia violenta se ha desarrollado desde múltiples puntos de vista. Contamos con aproximaciones *biológicas* (estimulación de ciertas zonas cerebrales, hormonas sexuales...), *psicológicas* (pensamiento criminal, valores y actitudes antisociales...), *microsociales* (experiencias infantiles de violencia, falta de cuidados y atención, lazos sociales poco sólidos...), *macrosociales* (influencias subculturales, aceptación social de la violencia...) y *multifactoriales*. Pero quizá la explicación que goza actualmente de mayor aceptación es 'la teoría social del aprendizaje', donde se establece que la agresión y la conducta violenta -al igual que la conducta socialmente adecuada- se aprenden a través de la experiencia directa y la imitación de modelos reales (padres, profesores u otros niños) y simbólicos (p.ej., los que ofrecen los medios de comunicación).

Desde esta perspectiva, la conducta agresiva, como cualquier otra conducta, resulta de la interacción de determinantes personales, cognitivos y ambientales en los que ciertos procesos de imitación y reforzamiento desempeñan un papel fundamental. En primer lugar, el proceso de imitación por exposición a modelos agresivos puede conducir a comportamientos violentos por parte de los niños al carecer no sólo de modelos prosociales de los que aprender, sino al tener ante sí toda una gama de respuestas agresivas a las que poder imitar y posteriormente incluir en su repertorio conductual.

En segundo lugar, el reforzamiento que reciba un niño tras emitir una conducta agresiva o 'reforzamiento directo' (por ejemplo, conseguir el juguete "deseado" de otro niño tras una pelea), o el reforzamiento que reciba la conducta agresiva del modelo que él está observando -al que llamamos 'reforzamiento vicario'- (como por ejemplo, el padre que grita ante un réplica de la madre y consigue callar a esta última), serán determinantes para adquirir y seguir manifestando esa conducta en el tiempo. De tal forma, que si tras la realización de una conducta agresiva (sea el autor de la misma, el niño o un modelo) se consigue el objetivo buscado, es muy probable que el niño incremente la probabilidad de manifestar este comportamiento en una próxima ocasión, precisamente por las consecuencias que siguieron al mismo, ya sean agradables en sí mismas (un juguete, una golosina, la atención de otros adultos o niños, ver la televisión, etc.) o fueron consecuencias que evitaron o eliminaron una situación desagradable o conflictiva para él (por ejemplo, conseguir que un amigo o un hermano deja de molestar, acabar una discusión, etc.).

No obstante, los actos de agresión están lejos de poder ser atribuidos a un solo agente causal. Si no todas las personas reaccionamos de igual modo ni con la misma intensidad ante similares circunstancias aversivas, tenemos que pensar que existen estilos de personalidad que hacen que algunos sujetos estén más predispuestos que otros a reaccionar con violencia; si bien las variables de personalidad no son en sí mismas *suficientes* para explicar la violencia, sino que reflejan patrones de desviación o disposiciones que pueden incrementar la probabilidad de conducta violenta criminal pero que no conducen de forma inevitable a los actos violentos.

Así, aún cuando ésta pueda parecer que se desencadena de forma mecánica (por ejemplo, ante un ataque o insulto), el intento de una persona por dañar a otra representa una secuencia compleja de interacciones interpersonales mediatizada por la historia propia de cada individuo, el ambiente que le rodea, las normas y valores que haya interiorizado, su estado emocional, sus creencias, expectativas y pensamientos, el modo como perciba e interprete la conducta del otro, y las variables contextuales concretas que precedan al acto violento.

Para comprender mejor el intrincado tema de la delincuencia violenta, vamos a seguir la distinción que lleva a cabo BLACKBURN (1993) entre disposición a la violencia y actos agresivos o violentos. Los primeros pertenecen a la historia personal del sujeto, como las experiencias infantiles -familia, grupo de pares, escuela, entorno- y las características de personalidad; mientras que los antecedentes de un acto violento suelen ser factores situacionales y contextuales que pueden preceder al asalto, como eventos recientes de vida, el contexto social en el que ocurre la agresión, la presencia de un arma o el consumo de alcohol y drogas u otros desinhibidores.

3.1. La disposición o tendencia a la violencia

Por *disposición a la violencia*, no entendemos ciertas tendencias latentes transmitidas hereditariamente y que constituyen una demostración o inclinación invariable a actuar, sino, fundamentalmente, el conjunto de variables personales, sociales y ambientales que, en combinación, pueden potenciar el desarrollo y mantenimiento de un modo de reaccionar violento.

Solemos pensar que quien es violento tiende a mostrarse violento en numerosas ocasiones, sin embargo, a veces los actos de agresión son cometidos por personas que habitualmente no son agresivas y no tenían antecedentes o historias de conducta violenta. Por esta misma razón el solo hecho de haber cometido un acto violento -si lo contemplamos aisladamente de otros factores- no es un índice adecuado para predecir futura conducta violenta, a no ser que se una a otros índices predictores de violencia.

Sin embargo, existe evidencia que confirma que algunos sujetos tienen más tendencia a agredir que otros, por lo que es razonable pensar que a pesar de que

las personalidades violentas no constituyen un grupo homogéneo, existen estilos de personalidad o atributos que hacen que algunos sujetos estén más predispuestos que otros para reaccionar con agresión.

Si podemos identificarlos, las estrategias preventivas pueden ser sumamente importantes. Su éxito dependerá de comprender por qué ciertos individuos potenciales pueden manifestar comportamientos violentos, en qué circunstancias se desarrollan estos actos y qué procesos pueden estar estimulando la génesis de la violencia.

¿Es posible predecir la violencia criminal?

Al igual que en la delincuencia en general o en la multirreincidente, la predicción en el campo de la delincuencia violenta se rige por una serie de pautas:

1. En primer lugar, en base a las investigaciones sobre el tema se señalan una serie de factores personales, sociales y ambientales -denominados *factores de riesgo*-, que pueden ser potenciadores del inicio y mantenimiento de la conducta violenta.
2. En segundo lugar, se analiza la historia del sujeto o grupo de sujetos en cuestión, observando si presenta o no los predictores o factores de riesgo y en qué cantidad o con qué frecuencia los manifiesta.
3. A continuación, se pronostica en base a lo anterior su probabilidad de manifestar o no futura conducta violenta.
4. Finalmente, al cabo de cierto tiempo se comprueba lo acertado o no de las predicciones, de tal forma que si el sujeto fue predicho como futuro delincuente violento y en realidad llegó a serlo, entra a formar parte de los denominados *Válidos Positivos*. De modo parecido, si el sujeto fue excluido del grupo de alto riesgo, al no presentar el grupo de factores precursores de la delincuencia violenta, y realmente no se convirtió en delincuente violento con el tiempo se le incluye en el grupo de *Válidos Negativos*.

Encontramos posiciones confrontadas con respecto a la posibilidad o no de predecir si alguien volverá a cometer un acto violento, o lo que es lo mismo, predecir su potencial peligrosidad. De hecho, el mayor problema señalado en el

campo de la predicción es la cifra de falsos positivos. A lo que podríamos añadir la dificultad de definir lo que es 'peligrosidad' (la posibilidad de que alguien puede dañar a otra persona) y su equiparación con 'violencia'.

En un campo de estudio como el de la violencia donde existen y se mezclan predisponentes individuales y situacionales, predecir si un sujeto cometerá o no actos violentos no es empresa sencilla aunque debemos seguir intentándolo dada la necesidad de prevenir una futura conducta criminal peligrosa. Si se anticipara adecuadamente el momento exacto y el objeto de la agresión, se podrían desarrollar y poner en práctica programas de intervención que minimizaran o incluso eliminaran la probabilidad de que la agresión manifiesta tuviese lugar. Sin embargo, se ha demostrado que es difícil obtener altos niveles de precisión en la predicción.

Veamos algunos de los factores que están siendo señalados en la actualidad como predictores importantes de la violencia persistente.

Los predictores de la delincuencia violenta

Se destacan especialmente la disposición agresiva, ciertas variables cognitivas, el nivel intelectual -déficit-, la enfermedad mental y el modelado de la violencia. Pero hay que tener en cuenta que ninguna de estas variables por sí sola es suficiente para dar cuenta de la perpetuación en un estilo de vida violento.

· Disposición Agresiva

Numerosos estudios longitudinales han demostrado que un comportamiento agresivo precoz se correlaciona con conductas similares en edades más avanzadas, lo que ha llevado a plantear la *estabilidad temporal* de la agresión como un rasgo de personalidad y la violencia criminal como una función de tal disposición. Cuanto más joven se inicia una persona en la violencia, mayor es la probabilidad de que se establezcan unas pautas de conducta violenta relativamente estables y permanentes que permiten diferenciar a las personas desde muy temprano.

Podríamos concluir por lo tanto, que tempranas manifestaciones de agresividad son un rasgo que predispone a la violencia adulta, pero la violencia criminal

dependerá de otros factores personales, sociales y ambientales; es decir, la agresividad no puede contemplarse aisladamente de otras variables ya que no es un factor suficiente para explicar la delincuencia violenta. De hecho, todavía no se sabe por qué sólo un *pequeño* porcentaje de los niños violentos se convierten en adultos también violentos.

· *Variables Cognitivas y Emocionales*

Los factores cognitivos desempeñan también un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva. Estos factores pueden o no ayudar a la persona a autorregularse; por ejemplo, a anticipar las consecuencias de alternativas a la agresión ante la situación problemática, a reinterpretar la conducta o las intenciones de los demás, y a observar, recordar y ensayar mentalmente el modo en que otras personas se enfrentan a las situaciones difíciles (Cerezo, 1997; Serrano, 1998). Con respecto a las habilidades cognitivas para **solucionar problemas interpersonales**, se han asociado las deficiencias en esta área con una pobre adaptación social, impulsividad y agresividad. Generan pocas soluciones a situaciones de problemas interpersonales y también producen soluciones más agresivas y menos efectivas.

En el campo de la *percepción social*, que engloba las situaciones de interacción con otras personas, también se ha demostrado la existencia de déficit de habilidades asertivas y empáticas y de habilidades de toma de perspectiva social en los sujetos violentos. Esto explicaría, por qué algunos delincuentes violentos sienten *poco sufrimiento* por sus víctimas y parecen crear ideas más positivas y neutralizadoras acerca de las consecuencias que se derivan de sus actos agresivos. Además, los déficit en el *razonamiento social o interpersonal* de algunos sujetos, pueden hacerles *sesgar* sus percepciones acerca de las actitudes y conductas de otros sujetos y resolver posibles conflictos con medios coercitivos. .

Otro precursor de la violencia está asociado con una *disposición a experimentar ira y hostilidad* ante situaciones de frustración y provocación -real o imaginada-. Relacionado con esto, también está el nivel de *autoestima*: parece ser que aquellos sujetos que tiene más probabilidad de sentir amenazas contra su autoestima reaccionan con mayor violencia. Pero en realidad más que un nivel bajo de autoestima, lo que se relaciona con la violencia es un nivel inestable.

Finalmente, con respecto a la relación entre *déficit intelectual* y violencia, algunos estudios neuropsicológicos han planteado que ciertos sujetos con rasgos psicopáticos y antecedentes de violencia presentan una reducida lateralización del hemisferio izquierdo, lo que podría explicar su manifiesta incapacidad para autorregular su conducta a través de diálogos internos. Pero si bien el déficit intelectual puede ser una importante limitación para la adaptación social del individuo, los planteamientos más recientes sugieren que las diferencias individuales en agresión, están más relacionadas con aspectos cognitivos que con un bajo nivel intelectual, en el sentido de que los primeros pueden estar sesgando las interpretaciones de las situaciones interpersonales y potenciando modos de reaccionar violentos.

· *Desorden Mental*

La existencia de un desorden por sí misma, raramente es suficiente para dar cuenta de un crimen violento. El grado en que las enfermedades mentales explican los actos de violencia sigue siendo objeto de debate, por ello deben tenerse en cuenta otros factores predictores de violencia (familiares, sociales, ambientales y disposicionales) que al igual que en la población general, pueden incrementar el riesgo de ser una persona altamente agresiva.

Por ejemplo, la *esquizofrenia*, especialmente la paranoica, es el desorden con más riesgo de autoagresión y violencia hacia la familia y conocidos, aunque el riesgo apenas si tiene significación; solo un 0.05% de esquizofrénicos (es decir, 5 de cada 10.000) tiene probabilidad de llegar a ser una persona violenta. El resto de las categorías psiquiátricas tampoco parece estar fuertemente asociado con propensión a la violencia. Aunque la *depresión*, como desorden afectivo, ha sido señalada como un factor predictor de violencia, en realidad, el riesgo de violencia es tan sólo de un 0.006% (es decir, 6 de cada 100.000).

De forma diferente se presenta la *psicopatía*. Cuando se analiza la vinculación entre violencia y psicopatía, parece ser que muchos de los presos evaluados tienen historiales de crímenes violentos y muestran mayor propensión a comportarse de forma agresiva e impulsiva en prisión (Garrido, 2000).

Pero lo cierto, es que esta categoría se ha utilizado, a menudo, como una especie de *cajón de sastre* para agrupar a individuos con manifestaciones

antisociales y amorales sin criterios claramente unificados que permitieran su clasificación.

Las acepciones clínicas sobre el psicópata han sido diversas, pero habitualmente incluyen características como la ausencia de sentimientos de culpabilidad y de capacidad para establecer vínculos afectivos estables y duraderos, fracaso para aprender de la experiencia y del castigo, egoísmo, insensibilidad e impulsividad, conflictos continuos con la sociedad e incapacidad para respetar reglas sociales, morales o penales.

En este terreno común a la psiquiatría, criminología, psicología y derecho, la psicopatía ha sido el cuadro clínico más claramente excluido del marco de la enajenación mental. La razón de este hecho estriba en la primacía que sobre la anormalidad psíquica, han mantenido las connotaciones antisociales históricamente ligadas al concepto de personalidad psicopática, algo que sigue ocurriendo en la práctica con la clasificación de '*Trastorno Antisocial de la Personalidad*' del DSM-IV, donde tienen cabida tanto los psicópatas como los delincuentes multirreincidentes y donde se prima especialmente el *carácter ilegal* de la personalidad antisocial (Aluja, 1991).

· *El Modelado de la Violencia*

Del que ya hemos hablado en profundidad. En la medida que se experimenta la violencia como parte de la socialización familiar, el riesgo de convertirse en una futura persona con conducta violenta y/o antisocial se incrementa. De hecho, parece ser que aquellos niños que han estado expuestos a múltiples formas de asalto en la familia tienen más probabilidad de ser agresivos con sus pares y familiares, así como de convertirse en adultos violentos.

El entorno familiar se convierte en el ambiente de aprendizaje donde las manifestaciones violentas son modeladas, repetidas, reforzadas o castigadas de forma inconsistente. Sin embargo, una exposición a tales condiciones no es suficiente por sí sola, y de nuevo, para dar cuenta de la perpetuación en un estilo de vida violento.

Otras variables familiares señaladas en la predicción de la violencia han sido: desorganización familiar, pobre vivienda, historial de empleos pobremente

calificados, privación económica, padres desviados y con escaso autocontrol, escaso o nulo nivel educativo, indiferencia y rechazo paterno, ausencia de supervisión, disciplina rígida y errática, y antecedentes criminales en la familia.

Veamos a modo de resumen, la siguiente tabla que muestra los predictores más importantes de la violencia de tipo criminal (López, 1996):

TABLA 1. Predictores de la violencia criminal

<p>Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> · En la infancia: conductas espontáneas y desinhibidas; hiperactividad, impulsividad y déficit de atención; pobre habilidad para demorar la gratificación; y baja empatía. · Serias y precoces violaciones de la ley. · Esquemas cognitivos agresivos. · Fallos en la discriminación entre eventos pasados y actuales. · Erróneas estimaciones e inferencias cognitivas. · Sentimientos de ira y hostilidad ante situaciones de frustración y provocación percibida. · Nivel de autoestima inestable. · Carecen de habilidades asertivas y empáticas. · Soluciones más agresivas y menos efectivas a problemas interpersonales. · Ideas más positivas y neutralizadoras sobre las consecuencias de sus actos. · Consumo de drogas y alcohol. <p>Familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lazos familiares deficientes y fuertes lazos con pares desviados. Modelos o roles paternos violentos.
--

- Escaso o nulo nivel educativo de los padres, bajos ingresos, conducta criminal, pobre vivienda, empleos poco cualificados e inestables.

- Desorganización Familiar.

Escolares y laborales

- Pobre logro escolar y escasa supervisión de los avances educativos.

- Pobre nivel educativo.

- Frustración laboral e insatisfacción personal.

- Desempleo.

Ambientales

- Desorganización comunitaria, concentración de pobreza, desigualdad de oportunidades, crisis económica, socialización en roles sexuales, aceptación social de la violencia, barrios con elevado índice de criminalidad.

3.2. Los antecedentes del acto violento

Las reacciones violentas que pueden surgir en las interacciones entre de dos o más personas varían en función de las características personales de cada una de ellas y del contexto en el que se da la situación de conflicto. Sobre este factor contextual, se han destacado como antecedentes del acto violento, los cambios que pueden producirse en el ambiente físico y social del individuo¹, la presencia o disponibilidad de armas y el consumo de alcohol y/o drogas como la heroína, cocaína o cannabis; este último factor ha sido el más estudiado en relación a la violencia criminal y en él nos centraremos.

1. Se refiere a cambios percibidos por los sujetos como frustrantes o aversivos (por ejemplo, el ruido ambiental, la movilidad residencial, el calor, la densidad de población, el hacinamiento, la contaminación, etc.). De todos los antecedentes de esta clase, el más estudiado ha sido el efecto de la temperatura calurosa en la violencia. La explicación es sencilla: a temperaturas más calurosas, más violencia; es decir, las temperaturas excesivamente altas en regiones especialmente cálidas, pueden provocar mayores índices de agresión e incrementar los crímenes de propiedad y de violencia interpersonal.

3.2.1. Alcohol, drogas y violencia

Una de las creencias populares más extendida es que el consumo abusivo de alcohol -o en general, consumo de sustancias psicoactivas- facilita la comisión de actos delictivos, especialmente los violentos (Nieto, 2003). Sin embargo, investigadores como Walters (1994) o Farrington (1994b) indican que la delincuencia y el consumo de alcohol o drogas suponen estilos de vida antisociales interrelacionados, y que su conexión se ubica en la superposición que existe entre estos estilos de vida desviados originado por un complejo grupo de factores entre los que se incluyen tanto las características personales y sociales del individuo (pobreza, bajo nivel educativo, escasa vinculación con metas y valores convencionales, etc.) como las variables contextuales.

· *Alcohol-Violencia*

Las reacciones violentas que pueden surgir en las interacciones entre dos o más personas varían en función de las características personales de cada una de ellas y del contexto en el que se da la situación de conflicto. Pero como veremos, la relación entre violencia y alcohol y/o drogas, dista de ser simple. Por ejemplo, Gustafson (1995) en un estudio experimental de laboratorio afirma, que el alcohol por sí mismo no parece incrementar la agresión, si bien algunas veces, asociado a otros factores como circunstancias de frustración o provocación (amenazas reales o percibidas como tales), puede potenciar la posibilidad de que se den conductas violentas. Además los factores sociales y psicológicos mediatizan los efectos del alcohol; por lo tanto la agresión no puede verse como una consecuencia directa de la ingestión de bebida alcohólica.

Esta asociación entre alcohol o drogas y conducta desordenada o violenta, procede en parte de estudios que han asegurado que en un alto porcentaje de delitos violentos y no violentos los asaltantes e incluso las víctimas, habían consumido estas sustancias (v. López Latorre, 1996). El alcohol y las drogas desde esta perspectiva, reducen el control inhibitorio de la amenaza, los sentimientos de culpa, y neutralizan el miedo a agredir, haciendo más probable el exhibir conductas arriesgadas que pueden convertir a la persona bajo la influencia de estas sustancias, o bien en víctima o bien en perpetrador de delitos

violentos. Pero en su mayor parte, estos datos han sido recogidos a posteriori, a través de cuestionarios de autodeclaración administrados a consumidores identificados, presos y delincuentes, por lo que previsiblemente estos informes podrían estar sesgados, acusando a la intoxicación de la causa del delito efectuado: el alcohol es una excusa para la conducta y la falta de responsabilidad, así la culpabilidad recae en la ingestión de bebida.

Otras investigaciones longitudinales también han contribuido a la extensión del nexo entre drogas y violencia al señalar que algunos de los más activos y violentos criminales comienzan sus carreras delictivas y el consumo de heroína, alcohol o drogas múltiples en la adolescencia, y cuando adultos siguen siendo consumidores habituales. Por ejemplo, el estudio Cambridge de West y Farrington (1973), encontró que los delincuentes a los 18 años se diferenciaban de los no delincuentes en casi todos los factores que habían investigado: bebían más alcohol, jugaban y fumaban más, consumían más drogas, se llevaban peor con sus padres, tenían peores empleos, se implicaban en más peleas y en conductas de vandalismo y mantenían una mayor actividad sexual. También Wilson (1987) caracterizó a estos delincuentes juveniles de carrera como sujetos que manifestaban un patrón generalizado de conducta antisocial (novillos, conducción temeraria, consumo de drogas y alcohol...), con una media baja de coeficiente intelectual, problemas en la escuela, y con un ambiente familiar de discordia, inconsistente en la crianza infantil y con problemas económicos; de ahí que mostraran una alta probabilidad de convertirse en adultos criminales persistentes.

Finalmente, otros estudios han informado de una proporción relativamente alta de ingestión de alcohol o drogas en la población criminal (Harrison, 1992). Por ejemplo, Watts y Wright (1990) señalaron que entre un 40 y un 47% de la delincuencia menor y entre un 34% y un 59 % de la delincuencia violenta, podría ser explicada por el consumo de sustancias legales o ilegales. Para estos autores una posible razón de la mayor propensión de los delincuentes a consumir y abusar de una variedad de sustancias, estriba en que en ambas formas de conducta desviada subyace la variable de personalidad 'búsqueda de sensaciones', en función de la cual, la conducta delictiva y la ingestión de drogas y alcohol es

una respuesta a la necesidad constante de estimulación. En parte, estos resultados han motivado que el consumo de alcohol y drogas se utilice como variable predictora de reincidencia en numerosas escalas de evaluación de riesgo para jóvenes delincuentes (Ashford y LeCroy, 1990).

Aunque estos estudios avalan la idea de que las drogas y el alcohol se vinculan con la criminalidad, las investigaciones más actuales en el campo señalan que esta relación es compleja, indirecta y probabilística. La conclusión más compartida es que las conductas antisociales como la delincuencia, el consumo de alcohol y drogas, y el comportamiento violento, forman parte de un 'síndrome de desviación' más general que se manifiesta de formas variadas a lo largo del tiempo y que está originado por un complejo grupo de factores entre los que se incluyen tanto las características personales y sociales del individuo (pobreza, bajo nivel educativo, escasa vinculación con metas y valores convencionales, etc.) como las variables contextuales (Reiss y Roth, 1993; Harrison, 1992; Blackburn, 1993).

Sobre la relación alcohol-violencia, se han desarrollado diferentes explicaciones que varían de acuerdo al rol que otorgan al alcohol como causa de la criminalidad violenta (v. López Latorre, 1996):

1. Tenemos las que proponen una causa directa o indirecta de la ingestión de alcohol en la criminalidad, como el 'síndrome de intoxicación alcohólica' o la 'teoría de la desinhibición', respectivamente. El 'síndrome de intoxicación alcohólica' enfatiza la condición patológica del bebedor y asegura que la ingestión de alcohol, por mínima que sea, provoca por sí misma o en combinación con otros factores, la conducta violenta del sujeto precisamente por esa condición patológica subyacente. La 'teoría de la desinhibición' asume que el alcohol actúa en los mecanismos del cerebro potenciando la agresión o bien mermando las capacidades intelectivas -vía indirecta de influencia; así, los efectos del alcohol están mediatizados por cambios en el arousal y la cognición (disminuye la atención, no se anticipan bien las consecuencias, se toman más riesgos, disminuye la capacidad de juicio, etc.), de forma que el individuo después de tomar unas copas parece desinhibirse y es más propenso a manifestar conductas que sin los efectos del alcohol no se darían.

2. Otras explicaciones se centran en 'el motivo de la bebida', es decir, la ingestión intencionada de alcohol previa a la comisión de delitos. El motivo puede ser variado, desde intentar reducir la ansiedad o potenciar los sentimientos de poder y dominio, hasta neutralizar el miedo a cometer un delito y reducir los sentimientos de culpabilidad.

3. Finalmente, otro grupo de teorías enmarca la relación alcohol-violencia en el contexto de los factores situacionales o predisposicionales; aquí se incluirían los factores de personalidad o las expectativas personales y culturales acerca de los efectos del alcohol que pueden alentar la conducta desviada después de la bebida. La tesis que subyace a estas explicaciones es que alcohol no tiene efectos uniformes en la conducta humana, intervienen normas y convenciones sociales y culturales que mediatizan estos efectos, de modo que la violencia provocada por la ingestión de alcohol puede estar asociada a unos grupos culturales y no a otros.

En todo caso, si el alcohol estimula la agresión y con ella la posibilidad de que se perpetre un crimen violento, esta relación debe ser contemplada en un patrón interactivo entre las características del bebedor, los efectos psicológicos del alcohol y los factores provocadores de la situación, ya que la conducta resultante de la bebida varía en función del contexto en que se produzca. Es muy probable, además, que sólo un pequeño porcentaje de alcohólicos se convierta en delincuentes y que no todos estos delincuentes lleguen a ser criminales violentos.

Una de las evidencias empíricas más reconocidas por los profesionales, es la existencia de problemas de toxicomanías y alcoholismo entre los padres que maltratan a sus hijos o compañeras. Sin embargo, es más dudosa la idea de que la mayoría de los maltratadores se encuentra bajo los efectos de alcohol cuando golpea a sus esposas. Parece ser que el hombre que maltrata a su familia, incluso estando bajo la influencia del alcohol, sabe a quién puede y a quién no agredir (Madina, 1994). El consumo de alcohol, por tanto, no se puede considerar como causa necesaria o suficiente a la hora de explicar la ocurrencia de conductas violentas en el maltratador. Sin embargo, identificar posibles problemas relacionados con el alcohol y las drogas se constituye en un objetivo prioritario para diseñar programas de tratamiento que puedan prevenir o reducir la violencia.

El consumo de alcohol, por tanto, no se puede considerar como causa suficiente a la hora de explicar la ocurrencia de conductas violentas en el maltratador. Sin embargo, identificar posibles problemas relacionados con el alcohol y las drogas se constituye en un objetivo prioritario para diseñar programas de tratamiento que puedan prevenir o reducir la violencia (Sarasúa et al., 1994).

Podemos concluir con una serie de aspectos que caracterizan gran parte de los estudios sobre la relación entre alcohol y violencia:

1. Los mecanismos causales por los que la bebida y las drogas en general, precipitan la violencia no están definitivamente delimitados (De Paúl, 1994). No obstante, la evidencia actual señala que la bebida puede afectar diferencialmente a los individuos, en función del rol que atribuyen al alcohol en la agresión y sus diferencias individuales, y seguramente es más probable en individuos proclives a ser violentos.
2. No existe, pues, una simple relación entre la conducta violenta y la ingestión de alcohol. La presencia de alcohol, por sí sola, raramente es suficiente para explicar los crímenes violentos; puede ser relevante en algunos casos, pero sólo si se tienen en cuenta otros factores sociales, psicológicos, culturales o contextuales que pueden estar mediatizando los efectos del alcohol en el acto criminal (Blackburn, 1993; Madina, 1994; Sarasúa et al., 1994).
3. Como vemos, la investigación sobre ingestión de alcohol y violencia dista de ser concluyente. Mayoritariamente se señala que esta relación es más fuerte en los delitos contra las personas (como el asalto u homicidio) que en los delitos contra la propiedad (como el robo).
4. Por último, la población reclusa presenta más altos índices de consumo de alcohol y problemas de bebida y drogas, que la población general (Harrison, 1992). Estos comportamientos adquieren una especial representatividad en la población reclusa de nuestros establecimientos penitenciarios. De hecho, el aumento de población reclusa que a partir de 1989 comenzó a demandar ayuda técnica y profesionalizada para su problema de adicción, provocó que los programas de intervención con drogodependientes

tomaran una especial prevalencia dentro de los centros penitenciarios. De este modo, surgió el convenio de colaboración entre el Plan Nacional Sobre Drogas (PNSD) y la Dirección General de Instituciones Penitenciarias (Cortés y López, 2000).

· *Drogas-Violencia*

No es fácil determinar de qué forma o formas puede expresarse la relación droga-violencia: ¿es el consumo de drogas el que propicia la actividad delictiva? ¿Es la involucración en el delincuencia la que abre oportunidades de consumir drogas? ¿O bien existe una recíproca interacción entre estas dos formas de desviación social?.

Por un lado, la evidencia sugiere que la delincuencia generalmente precede al consumo de drogas y que una sustancial proporción de delincuentes adictos comienza su carrera criminal antes de iniciarse en el consumo de drogas. Esta sería una de las hipótesis explicativas de la relación droga-delincuencia: *la delincuencia causa consumo* (Dobinson y Ward, 1986). Pero también es cierto, que una vez envueltos en problemas de droga, muchos drogadictos delinquen por la necesidad económica de mantener su adicción, lo que daría fuerza a la segunda hipótesis: *la droga causa delincuencia* (Ball et al., 1981). Esto último ha potenciado una creencia popular sumamente extendida: que el consumo abusivo de drogas es precursor de actos delictivos.

Sin embargo, tenemos una tercera hipótesis mantenida por algunos investigadores que indica que la delincuencia y el consumo de alcohol o drogas forman parte de un estilo de vida desviado originado por un complejo grupo de factores entre los que se incluyen tanto las características personales y sociales del individuo (pobreza, bajo nivel educativo, escasa vinculación con metas y valores convencionales, etc.) como las variables contextuales (Walters, 1990; Rodríguez Díaz et al., 1997; Vega, 1990; Otero y Vega, 1993). Según Glenn D. Walters, ambas -consumo de drogas y crimen- envuelven estilos de vida interrelacionados y la conexión droga-crimen cae dentro de la superposición que existe entre estos dos estilos de vida desviados.

Goldstein y colaboradores (1989) han propuesto una clasificación -ya clásica- que diferencia tres lazos causales posibles entre droga y violencia: psicofarmacológica, económicamente compulsiva y sistemática.

El *modelo psicofarmacológico* sugiere que algunas personas como resultado de la ingestión de específicas sustancias, a corto y largo plazo, pueden convertirse en excitables y/o irracionales y pueden actuar de una forma violenta.

El *modelo económicamente compulsivo* sugiere que algunas personas se involucran en crímenes económicos (prostitución, venta de drogas, robo) para financiar el costoso consumo de drogas; de forma que la violencia puede resultar del contexto en el que el crimen económico se perpetra.

Finalmente, el *modelo sistemático* se refiere a los patrones normalmente agresivos de la interacción entre los sistemas de tráfico ilegal de drogas, consumo y distribución.

Adicción y violencia pueden darse de forma independiente o interrelacionada, de modo que aunque el consumo pueda ser -en algunas circunstancias- un factor de riesgo de conducta criminal, raramente es suficiente por sí solo para causar y explicar el delito violento. Pero más allá de la dirección que pueda adoptar esta relación, lo cierto es que el problema de las drogas, y en concreto el consumo de alcohol entre los jóvenes españoles está despertando una gran alarma social y un interés creciente de los investigadores por estudiar la relación entre drogodependencia y delincuencia (ya se observó en España en el Primer Congreso Virtual sobre *Violencia juvenil y consumo de drogas* celebrado en 1999).

Como señalan Garrido et al. (1998), el aumento del consumo de alcohol entre la juventud ya está dando problemas notables de salud, accidentes de tráfico, y claros síntomas de deterioro social, y si bien el efecto desinhibidor del alcohol aparentemente se nota más en la falta de prudencia que en el desencadenamiento de la agresión, existe una relación entre la conducta antisocial y el abuso del alcohol.

4. INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO VIOLENTO

Existen algunas medidas preventivas para prevenir las actividades violentas y delictivas que pueden tener un impacto pequeño pero útil. En este sentido, la *prevención primaria* en el campo de la violencia, actúa, por una parte, sobre los factores personales (características personales, métodos de disciplina, consumo de alcohol y drogas, etc.) y, por otra, sobre factores ambientales (nivel socioeconómico, recursos disponibles para la población, medios de comunicación, escuela, etc.). Va dirigida tanto a la población general como a poblaciones o grupos específicos de alto riesgo.

La *prevención secundaria* se dirige principalmente a la detección precoz de conductas violentas en la población infantil y adolescente. Asimismo, se dirige a impedir que la conducta violenta se instaure como hábito de comportamiento en aquellas personas que la han utilizado ocasionalmente. Y finalmente, la *prevención terciaria* va dirigida a impedir la reincidencia y facilitar la rehabilitación de aquellas personas que han sido tratadas por conductas violentas.

4.1. Intervención en factores individuales

Familia y métodos de disciplina

La prevención a este nivel iría dirigida, en primer lugar, a detectar precozmente este tipo de situaciones de alto riesgo (madres adolescentes; niños no deseados; ambiente familiar inestable; familias muy numerosas, sin recursos o que no establecen vínculos efectivos positivos...). En segundo lugar, a ofrecer a los padres programas que enseñen las habilidades necesarias para el cuidado de los hijos y para el afrontamiento de las situaciones conflictivas intrafamiliares, así como métodos de disciplina no violentos (Serrano, 1996).

El castigo ejercido de forma sistemática genera la aparición de conductas agresivas en el castigado. Castigar frecuentemente a un niño por ser agresivo no es un sistema eficaz para reducir la agresión, ya que el castigo es en sí mismo un acto agresivo. Como ya hemos señalado, los niños que son castigados con frecuencia aprenden a ser agresivos. Es importante enseñar a los padres formas

de evitar o superar el castigo físico. No se puede enseñar a los hijos que no peguen pegándoles cuando lo hacen, como no se puede enseñar a que no griten gritando cuando lo hacen. Lo adecuado es encontrar modos de reaccionar a la agresión que no sean agresivos, como la discusión razonada o la evitación de situaciones que hacen sentirse irascible.

Para prevenir el comportamiento agresivo la mejor estrategia consiste en disponer el ambiente de modo que el niño no aprenda a comportarse agresivamente, y, por el contrario, lo dispongamos de modo que le resulte fácil el aprendizaje de conductas alternativas a la agresión. Se puede disponer el ambiente modelando, instruyendo y reforzando conductas adaptadas al tiempo que no se refuerzan las conductas agresivas.

No debemos olvidar, que tratar la conducta agresiva no implica simplemente su reducción o eliminación, sino que también es necesario fortalecer comportamientos alternativos a la agresión. Por tanto, al hablar de cómo tratar la agresión, resulta imprescindible hablar también de cómo incrementar comportamientos alternativos (por ejemplo, modelar comportamientos asertivos para defender sus propios derechos). Hay que reforzar, además, cualquier intento que el niño, por muy pequeño que sea, muestre de comportarse de forma adaptada en situaciones conflictivas.

Características personales

Algunos niños con nivel intelectual bajo, con un escaso rendimiento escolar y una personalidad dependiente pueden experimentar una pérdida de autoestima y una necesidad de autoafirmación por medios violentos. De ahí la importancia de la detección precoz de estos casos por parte del maestro en la escuela.

Existen determinados rasgos de personalidad en los niños que se consideran factores de riesgo para el desarrollo de la conducta antisocial. Destacan entre otros la extraversión, la impulsividad, el déficit por atención, la osadía, la búsqueda de sensaciones (búsqueda de excitación y desinhibición), y la ausencia de empatía. Estos rasgos pueden llevar a transgredir normas de conducta, a probar situaciones nuevas y de riesgo, y a fracasar en la escuela.

Resulta difícil diseñar programas de prevención concretos para este tipo de niños y se desconoce el alcance que dichos programas puedan tener. Se han

desarrollado, sin embargo, algunas intervenciones específicas con niños agresivos: por ejemplo el proyecto de Hawkins y colaboradores, ya desarrollado en el tema 6, y cuyos resultados mostraron una reducción en las tasas de agresividad y en las tasas de conducta autodestructiva.

Otro ejemplo es el programa de Lochman en 1992 con una muestra de 145 niños, distribuidos en tres grupos: 31 sujetos agresivos que recibieron una intervención para el control de la ira, 52 niños agresivos que no recibieron tratamiento, y 62 niños no agresivos.

Se realizó una intervención cognitivo-conductual, que constaba de 12 a 18 sesiones semanales de 45 a 60 minutos, para el control de la ira. La intervención consistía en: a) establecer reglas grupales y refuerzos contingentes a su cumplimiento; b) utilizar autoinstrucciones para inhibir la conducta impulsiva; c) identificar los problemas y las estrategias utilizadas por los niños para resolverlos; d) generar nuevas alternativas de solución de problemas; e) observar modelos de niños que saben controlar la ira; f) realizar ensayos de conducta y grabarlos en vídeo; y, g) utilizar la discusión, el role-playing y el diálogo para ayudar a los niños en sus problemas actuales.

Según los resultados obtenidos en el seguimiento efectuado a los tres años, los que recibieron este programa presentaban menores tasas de consumo de alcohol y drogas, mayores niveles de autoestima y mayores niveles de habilidades para la resolución de problemas. Tras la realización del estudio, Lochman (1992) plantea ciertos aspectos que pudieran mejorar el programa de intervención propuesto. En concreto, un aumento del periodo de tratamiento, un mayor énfasis en los aspectos de cognición social y una implicación de los padres, así como de otras personas significativas para los niños, podrían llevar a un mayor éxito en las intervenciones cognitivo-conductuales.

Consumo de alcohol y drogas

El consumo temprano de alcohol y drogas está relacionado con las conductas violentas. De igual forma, la presencia de conductas antisociales en la infancia facilita el abuso de alcohol y drogas en la adolescencia. Estos hechos tienen

importantes implicaciones, pues los programas preventivos de las conductas adictivas pueden repercutir de forma indirecta en la prevención de la violencia.

Para finalizar, mencionar algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de prevenir conductas antisociales que están basados en elementos que la investigación ha demostrado que son comunes tanto para la violencia juvenil como para el abuso de drogas y alcohol (Garrido *et al.*, 1998): (1) tener en cuenta tanto los factores de riesgo como los protectores, (2) considerar el modelo explicativo del aprendizaje social -que pone el énfasis en la imitación- como modelo prioritario, (3) implicar a los padres en los procesos preventivos con el fin de potenciar en el niño las competencias psicosociales necesarias que pueden convertirle en un individuo *resistente* al comportamiento antisocial y al consumo abusivo de sustancias psicoactivas, y (4) fortalecer el estatus del adolescente ofreciéndole herramientas que le permitan alcanzar una actitud personal y social responsable.

El joven no sólo debe ser conocedor de las consecuencias nocivas que el consumo abusivo de esta sustancia puede tener en su salud física y psicológica, también debe romper con la idea preconcebida de que *sin alcohol es imposible pasárselo bien y divertirse*. Y para ello, nosotros, los adultos, somos los responsables de ofrecer a los jóvenes roles y metas que les ilusionen, alternativas de ocio y diversión, de modelar actitudes positivas hacia el cambio y desarrollo personal, hacia el control de la propia vida y el análisis crítico de los problemas, y de reclamar a las instituciones encargadas de velar por el bienestar de nuestra juventud, acciones preventivas que reduzcan el abuso de sustancias y las conductas antisociales entre nuestros jóvenes.

4.2. Intervención en los factores ambientales

Nivel socioeconómico

Dentro de los factores ambientales, el nivel más global y amplio de la prevención va encaminado a reducir situaciones de pobreza, marginalidad, hacinamiento, falta de recursos y oportunidades. Estos se consideran factores influyentes en el desarrollo de la violencia. Para ello resulta necesaria la adopción de

medidas políticas, económicas, legales, sociales, etc. que eliminen, en la medida de lo posible, todas las frustraciones inútiles, privaciones, injusticias y castigos impuestos externamente.

Medios de comunicación

Es necesario tomar medidas específicas en las que los medios de comunicación (televisión y cine principalmente) alteren sustancialmente el contenido violento de sus programas, eliminando imágenes e historias que representan brutalidad y crueldad. Ello exige prescindir de las escenas de violencia gratuita, de las conductas agresivas impregnadas de realismo y de las dramatizaciones excesivamente emotivas.

Escuela

En los últimos años, se han desarrollado programas de intervención en el ámbito educativo con el objetivo de fomentar conductas prosociales y enseñar a controlar la agresión, que pueden ser útiles para la prevención primaria de la violencia (Salaberría y Fernández, 1994). Por ejemplo, Spivak y colaboradores (1989) realizaron un proyecto de prevención de la violencia aplicable a nivel comunitario (Violence Prevention Project o VPP). El proyecto iba dirigido a jóvenes con el objetivo de prevenir los resultados sociales negativos de la violencia. En este proyecto se incluían campañas en los medios de comunicación para advertir a la población general de los efectos de la violencia, aumentar la conciencia del problema y dar información sobre los factores de riesgo asociados. Además, se utilizó a personal entrenado para trabajar con jóvenes sobre aspectos de resolución de conflictos y de la ira, y proporcionarles técnicas alternativas para su control.

Se trata en definitiva de optimizar las actitudes y comportamientos prosociales en el marco educativo, de incentivar y desarrollar la cognición interpersonal y la competencia social.

Sin embargo el ser capaz de saber cómo actuar no garantiza que el menor elija comportarse prosocialmente en la vida diaria, razón por la que resulta crucial atacar las creencias favorecedoras de la agresión que pueda albergar el niño. Ello

se hace mediante el examen de las consecuencias -a corto y a largo plazo- que tiene ese comportamiento agresivo, y el apoyo de compañeros prosociales para ejercer una influencia y una presión positivas. En todo ello es necesario que el profesor comprenda y se amolde a la realidad social y económica de sus alumnos, y, como es lógico, debe haber una idoneidad entre el tipo de programa empleado y el nivel evolutivo de los alumnos (Clark y Lab, 2000).

La investigación revela que la violencia en jóvenes y adultos está asociada a una serie de déficit: empatía, control del impulso, control de la ira y habilidades de solución de problemas. Por ello los programas de prevención de la violencia han hecho hincapié en mayor o menor medida en la compensación de uno o más de los déficit anteriores. Así pues, una combinación de entrenamiento en empatía, control del impulso y manejo de la ira constituye la mejor aproximación para la prevención de la violencia.

En particular, la enseñanza de la *empatía* deviene en el elemento imprescindible para fundamentar una solución de problemas que respete los sentimientos y bienestar de los demás. Por otra parte, el control de la ira se complementa bien con solución de problemas y las habilidades sociales. De este modo, una vez que el niño o joven domina su cólera puede pasar a buscar una solución constructiva frente al problema interpersonal al que se enfrenta. Las *habilidades sociales*, entonces, ayudan a poner en práctica la solución escogida, así como son muy valiosas en enfrentarse a las situaciones que provocan una reacción visceral en el alumno.

· *Empatía*

Conocer y comprender los puntos de vista de otras personas es esencial para planificar eficazmente la conducta en aquellas situaciones que implican relaciones sociales. Los preescolares ya pueden aprender la empatía, la cual incluye tres subhabilidades interrelacionadas: (1) identificar lo que otra persona está sintiendo; (2) adoptar su punto de vista, y (3) sentir lo que el otro está sintiendo y mostrarle una conducta de apoyo ; “empática”. En opinión de Beland (1996), es muy importante centrarse primero en desarrollar la empatía en el aula antes de pasar a enseñar estrategias más cognitivas, porque la ausencia de la capacidad para

comprender a los demás impide un correcto desarrollo ético, y esto hace que el proceso de solución de problemas -que se enseña con las técnicas cognitivas- no se vea correspondido con una reflexión sobre lo que es correcto o incorrecto, justo o injusto en el mejor interés del bienestar de todas las personas implicadas en la situación que está siendo examinada.

· *El control del impulso*

Las dos grandes estrategias que se han empleado con niños impulsivos son la solución cognitiva de problemas interpersonales, y las habilidades sociales. En estos programas el profesor juega un importante papel en el modelado de conductas adecuadas. Por eso hacen uso del modelado y el role-playing como medios para enseñar actitudes prosociales y como soporte didáctico para las técnicas cognitivo-conductuales. Incluye reglas claras de conducta y un continuo proceso de feedback sobre su comportamiento, reforzando la conducta positiva y sancionando de modo consistente la negativa.

Los profesores deben de esforzarse por emplear abiertamente los pasos de *solución de problemas* (usualmente cinco: identificar el problema, generar múltiples soluciones mediante la "lluvia de ideas", evaluar las soluciones teniendo en cuenta sus consecuencias, seleccionar una solución y generar un plan, y evaluar el resultado de ese plan), modelando en voz alta lo que es usualmente un proceso cognitivo encubierto en los adultos. Es difícil para algunos profesores el abstenerse de criticar las soluciones propuestas por los alumnos; sin embargo es una exigencia del proceso de solución de problemas; la calificación ética de las soluciones no ha de venir sino hasta el final, cuando el examen de las consecuencias debe de fundamentar una selección atendiendo al bienestar de los implicados (algo que debe posibilitarse por la enseñanza previa o simultáneamente de la empatía, como antes indicábamos). Las *habilidades sociales* entran en juego cuando se implementan las soluciones elegidas, con ayuda del profesor. Resulta muy importante que los pasos que sigan los alumnos y el estilo de respuesta de los estudiantes sean respetados por el profesor.

· *Control de la ira*

Es una estrategia popular con jóvenes y adultos, y persigue que el sujeto reconozca cuáles son las claves de su estado de ánimo y fisiología que le avisa de que está enojándose, así como los estímulos que pueden propiciar una respuesta violenta. Posteriormente, el alumno ha de aprender la técnica del autodiálogo (“autoinstrucciones”) y otras destinadas a recuperar el control, así como a reflexionar sobre los incidentes que provocan el actuar violento. El entrenamiento autoinstruccional con modelado, es un procedimiento de modificación de conducta cognitiva que puede utilizarse en la escuela -o en casa- con menores con dificultades de atención, de concentración, niños agresivos e hiperactivos que no pueden pararse a pensar antes de actuar.

También contamos con otros programas como el de Larson (1992). Aplicó en la escuela un programa basado en los principios cognitivo-conductuales para el control de la agresión. Constaba de 20 sesiones distribuidas en 5 semanas. La muestra estaba compuesta por 22 adolescentes con una media de edad de 14 años, procedentes de un medio urbano. El programa estaba dirigido hacia las conductas agresivas en la escuela, al control de la ira y a la regulación de las tendencias a actuar de forma antisocial. Incluía la utilización del vídeo para el modelado, autoinstrucciones, resolución de problemas y autorregistros. Se encontraron diferencias significativas en las conductas agresivas entre el grupo de control, compuesto por 15 sujetos, y el grupo que recibió la intervención. Estas diferencias se mantenían en el período de seguimiento.

Prothrow-Stith (1991) ha desarrollado un programa de prevención primaria para adolescentes urbanos en los Estados Unidos bastante prometedor. El programa consiste en un plan diseñado especialmente para profesores distribuido en 10 sesiones estructuradas. Las sesiones iniciales proporcionan información de los tipos de violencia en la sociedad, estadísticas en conducta violenta, y factores de riesgo para conducta violenta y homicida (incluyendo la utilización de armas y el abuso de sustancias). A continuación se incluyen sesiones sobre la ira y sus precipitantes, sus correlatos fisiológicos y conductuales, y el uso de modos de expresión de la ira destructivos en lugar de constructivos. Las sesiones finales se enfocan hacia alternativas a la violencia, con énfasis en las estrategias

de resolución de conflictos. Los resultados preliminares ponen de manifiesto que el programa es efectivo en reducir conflictos y en aumentar soluciones prosociales, pero desafortunadamente el seguimiento a largo plazo todavía no ha sido concluido.

En nuestro país también se han llevado a cabo programas similares de intervención escolar (Salaberría y Fernández, 1994; Cerezo, 1997; Serrano, 1996). En concreto, en el programa de Garaigordóbil (1992) se incluyen la acción, la comunicación y la interacción cooperativa entre iguales, con el objetivo de instaurar conductas prosociales, prevenir dificultades de relación interpersonal y potenciar el desarrollo integral.

La muestra estaba compuesta por 178 niños del ciclo inicial y 53 niños del grupo de control. Se aplicaron 22 sesiones de juego con una periodicidad semanal, duraban de 60 a 90 minutos e incluían de 4 a 5 actividades lúdicas. Este programa está compuesto por 60 juegos que implican la cooperación entre los participantes, aprender a escuchar, dar ayuda a los demás etc.

Los resultados ponen de manifiesto la mejora en la socialización y un aumento significativo de las conductas sociales positivas de liderazgo e iniciativa asociadas al espíritu de cooperación. Asimismo, se observó una mayor jovialidad o alegría, un mayor número de conductas amistosas en la interacción social y una mayor sensibilidad social y conductas de ayuda ante los más marginados.

Por otra parte, el programa logró una disminución de las conductas perturbadoras para la socialización, como las relacionadas con agresividad, terquedad, apatía, retraimiento, ansiedad y timidez. Estas mejoras se apreciaron no sólo en el comportamiento en el aula, sino también fuera de ella. Además, se consiguió un mayor respeto por las normas y un mayor autocontrol de los impulsos. Todo ello llevó a una mejora en la adaptación social global de cada niño en el aula.

También contamos con el *proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* de Rosario Ortega y Joaquín A. Mora (1997). Un programa de trabajo que incluye un modelo de intervención educativa de carácter preventivo contra la violencia y el maltrato en la escuela. El proyecto SAVE busca, en este sentido, una vía de intervención indirecta que incidiendo sobre el clima general de convivencia consiga

evitar la aparición de la violencia en la escuela o mejorar la situación cuando ésta ya existe, dando cauces para que se puedan expresar y gestionar, dentro del grupo, los conflictos, sentimientos y emociones provocados por las relaciones con los demás.

El modelo incluye un programa modular con distintas vías de intervención dentro del currículum (el programa para la gestión de la convivencia, el trabajo en grupo cooperativo para la actividad de enseñanza y aprendizaje y la educación en valores) y una propuesta de trabajo directo con los niños y niñas en riesgo de padecer o provocar problemas de violencia interpersonal.

Finalmente mencionar el *Programa Jóvenes Competentes* que hemos llevado a cabo en diferentes comunidades autónomas. El objetivo general de esta investigación, subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia, era lograr que el clima escolar y la comunidad se vieran beneficiados por la aplicación de un programa que incrementase la competencia y autoestima de chicos en situaciones difíciles, previniendo la desadaptación personal y social.

Partimos de una orientación preventiva e interventiva en torno a la enseñanza de la competencia social que aborda, entre otros aspectos, la reflexión, el pensamiento crítico y creativo, la solución de problemas interpersonales, la educación en valores y el entrenamiento en habilidades de comunicación y sociales, sin olvidar la importancia del entorno comunitario en el desarrollo e integración social. El programa Jóvenes Competentes es un programa definido y estructurado que consta a su vez de dos programas de intervención: (1) el *Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes* en el que los factores a enseñar pueden vincularse al currículum ordinario, y (2) el *Programa de Apoyo en la Comunidad* (López Latorre et al., 2000a, 2000b).

Creemos firmemente, que una intervención como la que ofrece el “modelo del pensamiento prosocial” adaptada a adolescentes con un bajo nivel educativo y un alto índice de peleas y conflictos (población juvenil en riesgo de desajuste escolar y social), mejora sustancialmente su nivel de competencia emocional y social, su conducta dentro y fuera del aula y su capacidad de aprendizaje.

Pero el mismo modelo cognitivo sobre el que se asienta, reconoce que la enseñanza de habilidades sociales y de pensamiento, aunque esencial, no es

suficiente para una adecuada integración social. En este sentido, es un *modelo ecológico* donde la conducta del individuo se contempla en el marco de sus interacciones con los escenarios físicos y sociales. Creemos, que si el sujeto considera que dispone de las habilidades sociales, cognitivas y conductuales necesarias para actuar como se espera de él, si experimenta las oportunidades para demostrarlo, y si es reforzado consistentemente por su desempeño correcto, entonces, desarrollará una relación positiva con su entorno que favorecerá su adaptación social. De ahí, que nuestro programa de Jóvenes Competentes conste de un *Programa de Apoyo a la Comunidad*.

Aunque este programa de intervención comunitaria pretende favorecer la generalización de habilidades y competencias aprendidas en el *programa del pensamiento prosocial para jóvenes*, es un programa de intervención con entidad propia, de tal manera que puede ser administrado a personas que no han participado en el programa del pensamiento prosocial. Sus propósitos son, que el joven que participe en el mismo desarrolle unas relaciones fructíferas con la comunidad que faciliten su integración social (especialmente mejorando las relaciones con su entorno de referencia más próximo: compañeros, amigos y familia), que disponga de habilidades y recursos para su desarrollo personal, laboral y familiar, y de referentes positivos en actividades de ocio que les ayuden a no implicarse en conductas antisociales, o de abuso de alcohol y drogas. De ahí que se centre en algunos de los ámbitos más importantes en la vida de una persona: la familia, el mundo laboral, y la comunidad, sin olvidar el propio desarrollo personal.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendada

- BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión. Causas, Consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- CEREZO RAMÍREZ, F (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- ECHEBURÚA, E. (Ed.) (1994). *Personalidades Violentas*. Editorial Pirámide. Madrid.
- GARRIDO, V. (2000). *El psicópata*. Alzira: Algar editorial.
- GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (1998). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GOLDSTEIN, A.P. Y KELLER, H.R. (1991). *El comportamiento agresivo. Evaluación y Tratamiento*. Desclee de Brouwer.
- LÓPEZ, M.J. Y GARRIDO, V. (2001). La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil. *Informe técnico presentado a la Universidad Carlos III de Madrid*.
- LÓPEZ, M.J., GARRIDO, V., RODRÍGUEZ, F.J. Y PAÍNO, S. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, vol. 14, 155-163.
- SANMARTÍN, J. (2000): *La violencia y sus claves*, Barcelona, Ed. Ariel.
- SANMARTÍN, J. (2002): *La mente de los violentos*, Barcelona, Ed. Ariel
- SANMARTÍN, J. (coord.) (2004): *El laberinto de la violencia*, Barcelona, Ed. Ariel.
- SERRANO, A. (2006): *Acoso y violencia en la escuela*, Barcelona, Ed. Ariel.
- SERRANO PINTADO, I (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.

Citada

- ALUJA, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barna: PPV.
- ANDREWS, D.A. Y BONTA, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Anderson Publishing Co.

- ASHFORD, J.B. Y LECROY, C.W. (1990). Juvenile recidivism: a comparison of three prediction instruments. *Adolescence*, XXV (98), 441-450.
- BALL, J.C. et al. (1981). The criminality of heroin addicts: when addicted and when off opiates. En J.A. Inciardi (Ed.), *The drugs-crime connection* (39-65). Beverly Hills: Sage Publications.
- BELAND, K.R. (1996). A schoolwide approach to violence prevention. En R.L. Hampton, P.A. Jenkins y T.P. Gulliota (Eds.), *Preventing violence in America*, 209-233. Thousand Oaks: Sage.
- BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión. Causas, Consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- BLACKBURN, R. (1993). *The Psychology of criminal conduct. Theory, research and practice*. John Wiley & Sons Ltd.
- CEREZO RAMÍREZ, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CLARK, R.D. Y LAB, S.P. (2000). Community characteristics and in-school criminal victimization. *Journal of Criminal Justice*, 28, 33-42.
- CLEMENTE, M. (1995). *Violencia y televisión*. Nóesis, S.L.
- CORTÉS, M.T. Y LÓPEZ, M.J. (2000). La población de drogodelincuentes del Establecimiento Penitenciario de Valencia: un análisis de las características psicosociales y estrategias de intervención. *Informe técnico presentado a la Universitat de Valencia*. Material inédito.
- DE PAÚL, J. (1994). Características psicológicas de los agresores físicos infantiles intrafamiliares. En E. Echeburúa (Ed.), *Personalidades Violentas* (pp.169-186). Editorial Pirámide, S.A., Madrid.
- DOBINSON, I. Y WARD, P. (1986). Heroin and property crime: an australian perspective. *The Journal of Social Issues*, 16, 249-262.
- ECHEBURÚA, E. (Ed.) (1994). *Personalidades Violentas*. Editorial Pirámide. Madrid.
- FAD (2003) . Informe sobre sustancias. www.fad.es
- FARRINGTON, D.P. (Ed.) (1994a). *Psychological explanations of crime*. Dartmouth Publishing Company.

- FARRINGTON, D.P. (1994b). Early Developmental prevention of juvenile delinquency. *Criminal*
- GARAIGORDÓBIL, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- GARRIDO, V. (2000). *El psicópata*. Alzira: Algar editorial.
- GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (1998). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch: Valencia.
- GUSTAFSON, R. (1995). Is it possible to link alcohol intoxication causally to aggression and violence? A summary of the Swedish experimental approach. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 4(1), 22-42.
- HARRISON, L.D. (1992). The drug-crime nexus in the USA. *Contemporary Drug Problems*, 19(2), 203-246.
- JUNGER-TAS, J. (1994). Changes in the family and their impact on delinquency. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 1(1), 27-51.
- KAZDIN, A.E.; SIEGEL, T.C. Y BASS, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 733-747.
- KAZDIN, A.E. Y BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- LARSON, J. (1992). Anger and aggression management techniques through the think first curriculum. *Journal of Offender Rehabilitation*, 18, 101-117.
- LOCHMAN, J.E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 426-432.
- LÓPEZ, M.J., GARRIDO, V., RODRÍGUEZ, F.J. Y PAÍÑO, S. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, vol. 14, 155-163.
- LÓPEZ LATORRE, M.J. (1996). *Procesos psicológicos, conducta delictiva e investigación criminal*. Proyecto docente. Material inédito.

LÓPEZ LATORRE, M.J. Y GARRIDO, V. (2000). Hijos con conducta antisocial. En F. Tortosa y F. Escrivá (Eds), *Máster Universitario de Psicología y Gestión Familiar* (pp. 168-182). Valencia: Universitat de València. ADEIT.

LÓPEZ, M.J. Y GARRIDO, V. (2001). La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil. *Informe técnico presentado a la Universidad Carlos III de Madrid*.

LÓPEZ LATORRE, M.J., BAÑULS, R., GARRIDO, V., SAUQUILLO, N., SÁNCHEZ, J., ALBA, J.L., CANO, S., LÓPEZ, C. Y GÓMEZ, A. (2000a). Proyecto Jóvenes Competentes (I): El programa del pensamiento prosocial para jóvenes. *CD-Rom del I Congreso Hispano-Alemán de Psicología Jurídica*.

LÓPEZ LATORRE, M.J., GARRIDO, V., BAÑULS, R., GARCÍA, A., GARCÍA, F.J., ESCRIVÁ, A.M., BAÑOS, M., MARTÍNEZ, M.L., COLLADO, N. Y PRIMO, M. (2000b). Proyecto Jóvenes Competentes (II): El programa de apoyo en la comunidad. *CD-Rom del I Congreso Hispano-Alemán de Psicología Jurídica*.

MADINA, J. (1994). Perfil psicosocial y tratamiento del hombre violento con su pareja en el hogar. En E. Echeburúa (Ed.), *Personalidades Violentas* (pp.153-168). Editorial Pirámide, S.A., Madrid.

NIETO, L. (2003). El estado del arte de la seguridad urbana. *Rev. Electrónica de CC. Sociales del Instituto Univ. de Investigación Ortega y Gasset, nº 2*.

ORTEGA, R Y MORA, J.A. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 183-200). Madrid: Pirámide.

OTERO, J.M. Y VEGA, A. (1993). Relación droga-delincuencia: un análisis teórico. *Revista Española de Drogodependencias*, 18, 2, 59-70.

PROTHROW-STITH, D. (1991). *Deadly consequences: how violence is destroying our teenage population and a plan to begin solving the problem*. N.Y.: Harper Collins.

REISS, A.J. Y ROTH, A. (1993). *Understanding and preventing violence*. National Academy Press, Washington, D.C.

RODRÍGUEZ DÍAZ, F.J. et al. (1997). Drogodependencia y delito. Una muestra penitenciaria. *Psicothema*, 9, 3, 587-598.

SALABERRÍA, K. Y FERNÁNDEZ, J. (1994). Epílogo: ¿Se puede prevenir la violencia? En E. Echeburúa (Ed.), *Personalidades Violentas* (pp. 291-301). Madrid: Editorial Pirámide.

SANMARTÍN, J., GRISOLÍA, J.S. Y GRISOLÍA, S. (Eds.), 1998, *Violencia, televisión y cine*, Barcelona, Editorial Ariel.

SARASÚA, B.; ZUBIZARRETA, I.; ECHEBURÚA, E. Y DE CORRAL, P. (1994). Perfil psicológico del maltratador a la mujer en el hogar. En E. Echeburúa (Ed.), *Personalidades Violentas* (pp.111-128). Editorial Pirámide, Madrid.

SERRANO PINTADO, I. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.

SPIVACK, H., HAUSMAN, A.J. Y PROTHROW-STITH, D. (1989). Practitioner's forum: public health and the primary prevention of adolescent violence: the violence prevention project. *Violence and Victims*, 4, 203-212.

VEGA, A. (1990). Delincuencia y drogas. Reflexiones Pedagógicas. *Delincuencia/Delinquency*, 2, 247-271.

WALTERS, G. (1990). *The Criminal Lifestyle*. Sage, Newbury Park, CA.

WALTERS, G.D. (1994). *Drugs and crime in Lifestyle perspective*. Sage Publications, Inc.

WATTS, W.D. Y WRIGHT, L.S. (1990). The relationship of alcohol, tobacco, marijuana and other illegal drug use to delinquency among mexican-american, black, and white adolescent males. *Adolescence*, 25(97), 171-181.

WEISINGER, H.D. (1988). *Técnicas para el control del comportamiento agresivo*. Martínez Roca.

WEST, D., Y FARRINGTON, D. (1973) *Who becomes delinquent?* London: Heinemann.

WILSON, J.Q. (1987). Strategic Opportunities for Delinquency Prevention. En J.Q. Wilson y G.C. Lounsbury (Eds.), *From Children to Citizens* (Vol.III). Families, Schools and Delinquency Prevention (pp.291-312). Springer-Verlag, New York Inc.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACION

· Desde tu punto de vista, ¿qué factores son los que mejor explican la adquisición de un comportamiento agresivo?.

· ¿Y los que mejor explican el mantenimiento de ese comportamiento?
Razona tus respuestas.

· ¿En qué medida una socialización inconsistente puede llegar a ser un factor determinante en el comportamiento agresivo?.

· De un modo parecido al perfil del delincuente común que aparece en el tema 2, trata de hacer un perfil del delincuente violento.

PSICOPATÍA Y DELINCUENCIA

D. Vicente Garrido Genovés

1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE PSICOPATÍA.
2. ¿SON LOS PSICÓPATA UNA ENTIDAD DIFERENTE DEL RESTO DE LOS DELINCUENTES?.
3. LA EVALUACIÓN DE LA PSICOPATÍA.
 - 3.1. Dos escuelas diagnósticas.
 - 3.2. Descripción de los ítems y procedimientos de puntuación.
 - 3.3. Capacidad predictiva.
4. LA PATOLOGÍA DEL PSICÓPATA.
5. EL TRATAMIENTO DEL PSICÓPATA.
 - 5.1. Las prescripciones de Hare.
 - 5.2. Las prescripciones de Lösel.
6. LA PSICOPATÍA: ESTUDIO DE CASOS.
 - 6.1. Charles Manson o el poder de la manipulación.
 - 6.2. Fernando.

BIBLIOGRAFÍA.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

Robert Hare (1998), caracterizando al psicópata, escribe lo siguiente: “He descrito al psicópata como un depredador de su propia especie que emplea el encanto personal, la manipulación, la intimidación y la violencia para controlar a los demás y para satisfacer sus propias necesidades egoístas. Al faltarle la conciencia y los sentimientos que le relaciona con los demás, tiene la libertad de apropiarse de lo que desea y de hacer su voluntad sin reparar en los medios y sin sentir el menor atisbo de culpa o arrepentimiento” (p. 196).

Ellos, en efecto, son responsables de una cantidad desproporcionada de crímenes, actos violentos y conductas que causan ansiedad y un profundo malestar social (Hare, 1993, 1998; Harris, Rice y Lalumière, 2001), lo que ha llevado a afirmar a estos últimos autores que “con respecto a la persistencia, frecuencia y gravedad de los hechos cometidos, los psicópatas varones constituyen los sujetos más violentos de los que se tiene noticia” (p. 406).

Se entenderá, por consiguiente, que desarrollar programas eficaces de tratamiento con los delincuentes psicópatas sea una meta necesaria de la intervención correccional, especialmente si estamos refiriéndonos a jóvenes delincuentes, que todavía tienen muchos años para cometer delitos, o bien delincuentes adultos que no han sido condenados a cadena perpetua -algo que no es posible en España y en otros países-, y que presentan un riesgo muy elevado de reincidencia.

Este capítulo tiene varias finalidades. En primer lugar, presenta unas notas históricas que ayudan a entender el desarrollo histórico del concepto, para pasar luego a discutir en qué medida tal concepto de psicópata posee una entidad definida. Posteriormente se explora la, evaluación, patología y el tratamiento de los delincuentes psicópatas adultos, para terminar estableciendo algunas prioridades de la investigación futura.

1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL DIAGNÓSTICO DE PSICOPATÍA

Cuando el médico francés Philippe Pinel escribió, en 1801, su histórica primera definición del psicópata, introdujo una particularidad diagnóstica de extraordinaria relevancia, ya que hasta esa primera definición se creía que toda

locura tenía que serlo de la mente, es decir, de la facultad razonadora o del intelecto. De ahí que él fuera el primero en hablar de “locura sin delirio” (*manie sans délire*), es decir, sin confusión de mente. Escribió el francés, en efecto, que: “No fue poca sorpresa encontrar muchos maníacos que en ningún momento dieron evidencia alguna de tener una lesión en su capacidad de comprensión, pero que estaban bajo el dominio de una furia instintiva y abstracta, como si fueran sólo las facultades del afecto las que hubieran sido dañadas” (p. 9. citado en Millon, Simonsen y Birket-Smith, 1998, pág. 4).

Sobre este primer paso para la moderna definición médica del psicópata se sumó la aportación del alienista británico J.C. Pritchard, quien introdujo en su obra de 1835 una concepción de la psicopatía que sigue siendo muy relevante, porque captura la esencia de la personalidad psicopática. Pritchard nos legó su concepto de “locura moral” (“moral insanity”): “... una enfermedad, consistente de una perversión mórbida de los sentimientos naturales, de los afectos, las inclinaciones, el temperamento, los hábitos, las disposiciones morales y los impulsos naturales, sin que aparezca ningún trastorno o defecto destacable en la inteligencia, o en las facultades de conocer o razonar, y particularmente sin la presencia de ilusiones anómalas o alucinaciones” (p.135, citado en Prins, 2001).

Para Pritchard, el término “moral” significaba emocional y psicológico, y no significaba lo opuesto de “inmoral”. Y en otro lugar de su obra volvía con otras líneas complementarias: “Hay una forma de perturbación mental en la que no aparece que exista lesión alguna o al menos significativa en el funcionamiento intelectual, y cuya patología se manifiesta principal o exclusivamente en el ámbito de los sentimientos, temperamento o hábitos. En casos de esta naturaleza los principios morales o activos de la mente están extrañamente pervertidos o depravados; el poder del autogobierno se halla perdido o muy deteriorado, y el individuo es incapaz, no de hablar o de razonar de cualquier cosa que se le proponga, sino de conducirse con decencia y propiedad en los diferentes asuntos de la vida” (pág. 85, citado en Millon, Simonsen y Birket-Smith, 1998, pp. 5 y 6).

La actualidad de esta definición descansa en que, como hiciera Pinel, reconoce que en el psicópata no hay perturbación mental, para pasar luego a situar la patología “*principal o exclusivamente en el ámbito de los sentimientos,*

temperamento o hábitos” Esto lleva a una gestión incorrecta de los impulsos y metas en la vida (“*el poder del autogobierno se halla perdido o muy deteriorado*”) y a unos “*principios morales (...) [que] están extrañamente pervertidos o depravados*”. La conclusión es el desprecio y la indiferencia hacia las normas y modos de vida de la sociedad en la que le toca vivir; de ahí que, si bien puede “*hablar o razonar de cualquier cosa que se le proponga*” -puesto que sus facultades de raciocinio no están lesionadas-, para lo que en verdad está seriamente incapacitado es para “*conducirse con decencia y propiedad en los diferentes asuntos de la vida*”.

Resulta correcto, entonces, señalar -como sugiere Coid (1993)- que fue en Francia donde se originó el concepto de personalidad anormal como sinónimo de desadaptación social (esa “*furia instintiva y abstracta*” de la que habla Pinel), desarrollándose posteriormente de modo pleno tal idea en Inglaterra, lo que ha dado lugar a la noción común que tiene el sistema jurídico del trastorno psicopático.

Ya en el siglo XX, en su obra magna *Las personalidades psicopáticas* (con ediciones desde 1923 hasta 1950), Kurt Schneider señaló que los psicópatas no sólo se hallaban en las prisiones e institutos psiquiátricos, sino en toda la sociedad, ya que muchas veces eran personas que tenían éxito en los negocios y en la vida social mundana, ostentando incluso posiciones de poder en la política. Un eminente psiquiatra americano, Harvey Cleckley (1941) había desarrollado un tratado extraordinario sobre este tipo de psicópata no criminal, en su célebre obra “*La máscara de la cordura*”, y fue él quien mejor definió sus rasgos esenciales, que posteriormente iban a ser considerados por Robert Hare para crear su Escala de Valoración de la Psicopatía (PCL) que, desde su versión de 1991 (PCL-R), se constituyó en el referente del mundo científico en el diagnóstico del trastorno.

Otra forma de expresar este desarrollo sería que, con los años, las aproximaciones al trastorno psicopático se han caracterizado desde diferentes modelos: la psiquiatría tradicional, en la que se postula una deficiencia psicológica (Pinel y Pritchard, Benjamin Rush); el modelo de la desviación social o de la competencia social, y, en más recientes años, el modelo de la neurociencia y la psicofisiología, comandado sobre todo por los psicólogos (Prins, 2001, p.91).

2. ¿SON LOS PSICÓPATAS UNA ENTIDAD DIFERENTE DEL RESTO DE LOS DELINCUENTES?

Algunos autores rechazan la validez y utilidad del concepto de 'psicópata'. Gunn (1998) resume la postura más común entre aquéllos, y una que nos interesa especialmente, ya que pone de relieve las implicaciones que esta categoría tiene para el tratamiento.

En la base de sus objeciones está la idea de que buena parte de la investigación actual ha dado una imagen falsa al psicópata, es decir, ha construido una realidad que no es tal, al no sustentarse en el conocimiento de los procesos etiológicos: "No tenemos una clara comprensión de los mecanismos patológicos implicados en el 'trastorno psicopático'. Peor aún, si miramos con detenimiento este concepto veremos que con él penetramos en un discurso moral, ya que el 'psicópata' es sinónimo de 'mala persona', lo cual es un concepto poderoso subjetivo que resulta inútil en la ciencia médica" (pp.33-34).

Ello, de acuerdo con su crítica, trae repercusiones importantes, ya que constituye "una razón contundente para el rechazo de los individuos que son así definidos, una exclusión de los ámbitos del tratamiento hacia las respuestas claramente punitivas" (1998, p.35). Incluso cuando el diagnóstico se añade a otro (p.ej., esquizofrenia), en un diagnóstico dual -sigue diciendo Gunn-, no se hace para mejorar el tratamiento, sino para excluirlo de toda esperanza por su conducta agresiva o antisocial.

Veremos más adelante que estas derivaciones del término "psicópata" para la rehabilitación son ciertamente relevantes, y el propio Robert Hare se ha ocupado de ellas, pero ahora interesa centrarnos en si la entidad tiene o no una base real. Y es de nuevo Robert Hare (1998, p. 188) quien contesta, ya que no está de acuerdo con la opinión que asegura que el concepto de psicopatía es una mera construcción teórica sin fundamento real, o que no resulta útil en términos clínicos o forenses, calificándolas de "especulaciones de sillón". Y concluye: "El hecho es que la psicopatía es uno de los constructos clínicos mejor validados del ámbito de la psicopatología, y sin duda el de mayor importancia clínica dentro del sistema de justicia criminal. Así, una reunión a la que asistieron

investigadores punteros en patología de la personalidad que se celebró en Washington, en junio de 1992, concluyó que la convergencia de paradigmas biológicos, psicológicos y conductuales que se encuentra en la teoría y en la investigación sobre la psicopatía era un modelo útil para la validación de otros conceptos en los trastornos de la personalidad” (p. 189).

No sólo son los psicópatas una realidad incontestable, sino que para el profesor canadiense los psicópatas son un tipo muy especial de delincuente, una categoría claramente aparte: “Los psicópatas son cualitativamente diferentes de otros delincuentes habituales, e incluso de aquellos que muestran una actividad delictiva extremadamente grave y persistente. En efecto, ellos tienen una carrera delictiva específica en relación con el número y tipo de conductas antisociales que realizan, así como con las edades en que cometen esos hechos. Además, parece que sus motivaciones también difieren, con el resultado de que la topografía conductual de sus crímenes (es decir, su *modus operandi*) también es diferente.

La personalidad y los factores psicosociales que sirven para explicar la conducta antisocial en general (...) puede que no sea aplicable a los psicópatas. Cualquier análisis comprensivo del crimen deben incluir una discusión del papel que juega la psicopatía” (p. 197).

Esa diferencia también se manifiesta en el abandono o cese de la carrera delictiva. Parece que la disminución de la actividad antisocial que se da habitualmente en la década de los treinta años, en el caso de los psicópatas se limita a los delitos no violentos, y en un grado menor que el que se registra en delincuentes no psicópatas (Hare, Mcpherson y Forth, 1988).

Hare, Rice y Cormier (1991) también encontraron que la violencia y la conducta agresiva disminuía poco con el aumento de la edad en el caso de los psicópatas. Ello probablemente se deba a que el factor 2 de la PCL-R, que mide la actividad antisocial e impulsiva del sujeto (véase más adelante esta escala), acusa el paso de la edad, pero no el factor 1, lo que revelaría una persistencia en el tiempo de los rasgos de manipulación, insensibilidad y egocentrismo que definen a este factor.

Otros autores actuales convergen con esta opinión, y además apoyan la idea de que el delincuente psicópata es un tipo especial, cualitativamente diferente de los otros delincuentes (Harris y otros, 2001; Simonsen y Birketsmith, 1998; Wong, 2000). ¿Basta la crítica de que no están definidos los procesos etiológicos de la psicopatía para desestimarlos como un constructo válido y útil en la investigación y práctica clínica o correccional? No parece que sea ese el caso, ya de que, siendo consecuentes, tendríamos que renunciar a categorías como “esquizofrenia” o “autismo”, y otras muchas que sólo en los últimos años están desvelando sus procesos neurofisiológicos últimos, y aún esa tarea no está del todo terminada. La cuestión más bien es si los métodos de evaluación que poseemos nos permiten definir un “modo de ser” y de actuar que sirva para predecir y caracterizar los actos antisociales que queremos estudiar. Y esto parece claramente que se está consiguiendo en la investigación más reciente (véase Raine y Sanmartín, 2000).

Esta idea es la que expresa Wong (2000), resumiendo una postura que, creo, es la más acertada, cuando afirma que a pesar de las diferentes estrategias en la medición de la psicopatía, existe un sorprendente grado de convergencia con respecto al constructo clínico subyacente. Un atributo esencial común es la disfunción afectiva en la esfera interpersonal, relacionada con los rasgos de insensibilidad, falta de empatía y remordimientos, egocentrismo, mentira patológica y manipulación. La descripción clásica de McCord y McCord (1964), retratando al psicópata como alguien “sin amor y sin remordimientos”, sigue siendo válida, afirma este autor. Entre las características comportamentales, lo fundamental descansa en las violaciones persistentes de las normas sociales, y la explotación de los demás sin sentimientos de culpa. En el ámbito del sistema de justicia, la conducta delictiva persistente y la violencia son elementos frecuentes.

3. LA EVALUACIÓN DE LA PSICOPATÍA

3.1. Dos escuelas diagnósticas

Con anterioridad a la aparición de la tercera revisión del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en 1980* (DSM-III), el diagnóstico de la

psicopatía estaba bastante cercano a las características descritas por Cleckley en su obra fundamental "La Máscara de la Cordura" (1941/1976). La descripción del psiquiatra norteamericano incluyó lo siguiente:

1. No hay alucinaciones ni otros síntomas de pensamiento irracional.
2. Ausencia de nerviosismo o de síntomas neuróticos.
3. Encanto externo y notable inteligencia.
4. Egocentrismo patológico e incapacidad para amar.
5. Afectividad muy reducida.
6. Vida sexual trivial y poco integrada.
7. Sin sentimientos de culpa y vergüenza.
8. Indigno de confianza.
9. Mentiras; insinceridad.
10. Pérdida específica de la intuición ("*insight*") (o comprensión social).
11. Incapacidad para seguir cualquier plan de vida.
12. Conducta antisocial sin remordimientos.
13. Amenazas de suicidio que no se cumplen.
14. Falta de aprendizaje de la experiencia vivida.
15. Relaciones interpersonales irresponsables.
16. Consumo de alcohol excesivo.

Sin embargo, a partir del DSM-III se pone el énfasis en los patrones de conducta antisocial, dejando en un plano secundario los aspectos de personalidad que son, en verdad, los que recogen la esencia del concepto de "psicópata". En efecto, el diagnóstico que emplea el DSM para hablar del psicópata es el "Trastorno antisocial de la personalidad" (TAP en adelante), pero muchas de esas conductas antisociales e impulsivas pueden ser realizadas por sujetos no psicópatas. El DSM-IV continúa en esta misma línea (American Psychiatric Association, 1994).

En el cuadro 1 aparecen los criterios diagnósticos del trastorno antisocial de la personalidad (TAP), ya descritos en el tema 8.

CUADRO 1. El diagnóstico del TAP según el DSM-IV

A. Un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás que se presenta desde la edad de 15 años, como lo indican tres (o más) de los siguientes ítems:

1. fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como lo indica el perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención.
2. deshonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.
3. impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
4. irritabilidad y agresividad, indicados por peleas físicas repetidas o agresiones.
5. despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás
6. irresponsabilidad persistente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas.
7. falta de remordimientos, como lo indica la indiferencia o la justificación del haber dañado, maltratado o robado a otros.

B. El sujeto tiene al menos 18 años.

C. Existen pruebas de un trastorno disocial que comienza antes de la edad de 15 años.

D. El comportamiento antisocial no aparece exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia o un episodio maníaco.

Hare (1998) plantea la crítica de que “los criterios de diagnóstico del TAP identifican en realidad a los sujetos que son delincuentes persistentes, la mayoría de los cuales no son psicópatas”. De este modo, “la validez predictiva de la psicopatía, tal y como se evalúa mediante el PCL-R es abrumadora, pero tiene poca relevancia con relación al trastorno antisocial de personalidad” (p. 191).

Cuando Robert Hare publica el Psychopathic Check List Revised (“La Escala revisada de valoración de la psicopatía”, o PCL-R; Hare, 1991) se recupera la esencia del trastorno de personalidad definido por Cleckley, y en la versión reducida (PCL-SV, Hart, Cox y Hare, 1995) se evalúa la psicopatía para sujetos que no tienen por qué ser sujetos encarcelados, abriendo de este modo la evaluación a psicópatas integrados en la sociedad (Garrido, 2000), más cerca de los sujetos originalmente estudiados por Cleckley (ver cuadro 2).

CUADRO 2. Los items del PCL-R de Robert Hare (1991)

Factor 1

- Encanto superficial y locuacidad.
- Sentimiento de grandiosidad personal.
- Mentira patológica.
- Manipulación.
- Falta de sentimientos de culpa y de arrepentimiento.
- Emociones superficiales.
- Insensibilidad/falta de empatía.
- Incapaz de reconocer la responsabilidad de sus actos.

Factor 2

- Búsqueda de sensaciones.
- Estilo de vida parásito.
- Falta de autocontrol.
- Problemas de conducta precoces.
- Sin metas realistas.
- Impulsividad.
- Irresponsabilidad.

- Delincuencia juvenil.
- Revocación de la libertad condicional.

Y hay tres items adicionales:

- Conducta sexual promiscua.
- Muchas relaciones maritales breves.
- Versatilidad delictiva.

La correlación entre el PCL-R y el TAP suele ser alta, en torno a .55/.65, sin embargo, la prevalencia del desorden entre pacientes forenses empleando el PCL-R es mucho más baja que si se emplea el criterio del TAP (15-30% versus 50-80%, respectivamente; Hare, 1980, 1985), de ahí la crítica en el sentido de que se tiende a confundir el TAP con la delincuencia general habitual (Hart y Hare, 1997). En el cuadro 3 figuran los items del PCL-R, con dos factores. El factor 1 mide los aspectos de la personalidad clásica del psicópata: encanto superficial, sin remordimientos, manipulador, emocionalmente insensible... Mide elementos del mundo emocional e interpersonal del sujeto. El factor 2 mide la conducta antisocial y la impulsividad, y es la que correlaciona sobre todo con el TAP. Por eso la escuela de Robert Hare se queja de que llamar “psicópata” al diagnosticado de un TAP es inadecuado, porque *la mayoría de los que tienen este diagnóstico de trastorno antisocial de la personalidad no son psicópatas; simplemente son delincuentes reincidentes o crónicos.*

Modernamente Cooke y Michie (2001) han desarrollado un modelo de 3 factores, dividiendo el anterior factor 1 en su dimensión interpersonal y emocional o afectiva, que pasan a ser ahora el factor 1 y 2 respectivamente, dejando la conducta antisocial e impulsiva para el factor 3. Esta nueva estructuración factorial parece que responde mejor a los datos que recoge la moderna investigación sobre la personalidad psicopática, pero todavía es mayoritaria la visión ampliamente aceptada de los dos factores del PCL-R.

Dentro del factor 1- dimensión interpersonal:

- Es locuaz en su discurso.
- Con una presunción que revela un sentido desmesurado de la autovalía.
- Es mentiroso por naturaleza, no importándole demasiado si se le hace ver que cae en contradicciones.
- Estafa a los demás sin importarle mínimamente quiénes son sus víctimas (por ejemplo, su propia familia).

Con relación al factor 2 - Dimensión afectiva:

- Presenta un afecto superficial y no es capaz de profundizar en las relaciones que establece.
- Es insensible, presentando una clara despreocupación por los derechos de los demás.
- No siente culpa.
- No se responsabiliza por sus propias acciones.

En el factor 3 - Estilo de vida:

- Es apático en relación con cualquier actividad productiva.
- Impulsivo, su conducta es el resultado de la consecución inmediata de sus deseos y caprichos.
- Irresponsable, capaz de comportamientos que ponen en peligro su propia vida o la de los demás.
- Parasitario, vive a costa de los demás.
- No tiene metas ni objetivos claros en su vida.

Además, una de las características muy común entre los psicópatas es la búsqueda de sensaciones (Hare, 1999), tal y como M. Zuckerman lo describe (1979). Según este autor, la búsqueda de sensaciones es un rasgo de personalidad que se define por la necesidad de experimentar sensaciones y experiencias variadas, novedosas y complejas y la predisposición para aventurarse en

situaciones que suponen un riesgo para la integridad física y para el mantenimiento de relaciones satisfactorias con los demás.

El individuo que puntúa alto en “búsqueda de sensaciones” ansía los estímulos externos que puedan maximizar sus sensaciones internas, lo que es enormemente facilitado por el consumo de drogas (Silva et al., 2002).

3.2. Descripción de los ítems y procedimientos de puntuación

Cada uno de los 20 ítems listados a continuación se puntúa sobre una escala ordinal de 3 puntos (0, 1 ó 2); la puntuación total puede variar en un rango de 0 a 40. La convención es que una puntuación de 30 marca el ingreso del sujeto en el grupo de los psicópatas. Las siguientes pautas son utilizadas para puntuar cada ítem:

Puntuación:

2. El ítem es aplicable al individuo; su conducta es generalmente consistente con el sentido e intención del ítem.
1. El ítem es aplicable en cierto sentido, pero no en el grado requerido para una puntuación de 2; se puede acoplar en ciertos puntos, pero con demasiadas excepciones o dudas para garantizar una puntuación de 2; existe incertidumbre respecto a si puede o no aplicarse el ítem; existen conflictos en la información que no pueden ser resueltos a favor de una puntuación de 2 ó 0.
0. El ítem no es aplicable al individuo; el individuo no exhibe los rasgos de conducta en cuestión, o exhibe características que son opuestas, o inconsistentes, a la intención del ítem.

Se pueden omitir hasta 5 ítems sin una reducción apreciable en la fiabilidad. Las puntuaciones de los ítems restantes pueden ser prorrateadas para la valoración final.

ITEM 1: Locuacidad / Encanto Superficial

El ítem 1 describe una persona locuaz, voluble, con facilidad verbal, que destila rasgos de seducción insincera y superficial. Es frecuentemente divertido

y un conversador entretenido, está siempre dispuesto con una rápida e inteligente respuesta y es capaz de narrar increíbles pero convincentes historias que le colocan en un buen lugar. Logra presentarse a sí mismo muy bien y puede ser completamente falso. No obstante, generalmente parece muy adulator y cortés y puede ser enteramente creíble. Se presenta como teniendo conocimientos de muchas áreas y puede casualmente utilizar términos técnicos y jergas y, efectivamente, impresiona bastante a la mayoría de la gente. Sin embargo, un detenido análisis revelaría que sólo tiene conocimientos superficiales.

ITEM 2: Sensación grandiosa de la autovalía

El ítem 2 describe un individuo con una visión vulgarmente inflada de sus habilidades y autovalía. Usualmente se muestra muy seguro de sí mismo, obstinado y fanfarrón durante la entrevista, comportándose como si estuviera delante de una cámara. No se considera a sí mismo como un fracasado o proscrito social, no está molesto, o sensible, por su situación actual. Está convencido de que las circunstancias presentes son el resultado de la mala suerte, amigos infieles o un sistema de justicia penal injusto e incompetente. Puede también verse a sí mismo como la víctima real ya que, al fin y al cabo, es él el que está en la cárcel. No ve su futuro como afectado negativamente por su contacto con la justicia y, de hecho, puede expresar la intención de ejercer una profesión de prestigio. Frecuentemente expresa la visión de que puede hacer grandes cosas, lo que es inconsistente con sus repetidos fracasos para alcanzar metas legítimas en la vida ordinaria.

ITEM 3: Necesidad de estimulación / Tendencia al aburrimiento

El ítem 3 describe un individuo que demuestra una necesidad crónica y excesiva por la estimulación nueva y excitante, y una inusual propensión al aburrimiento. Generalmente, expresará un fuerte interés por aprovechar las oportunidades, “vivir la vida a lo grande” o “en el filo”, estando “donde está la acción”, y haciendo aquello que es excitante, arriesgado o un reto. Aunque puede probar y utilizar muchos tipos de drogas, prefiere las que tienen un efecto estimulante. Frecuentemente es incapaz o reacio a tolerar las actividades rutinarias o a mantener la atención sobre aquello que no tiene un interés inherente para él.

Describirá su experiencia en el colegio, muchos trabajos y muchas actividades ordinarias como aburridas y tediosas. Puede comentar que no puede imaginarse trabajando en el mismo trabajo durante mucho tiempo. Frecuentemente rechazará intentar, o pronto abandonará, una tarea que encuentre rutinaria, monótona o no interesante.

ITEM 4: Mentira patológica

El ítem 4 describe un individuo para el cual la mentira y el engaño constituyen una parte integral de sus interacciones con los otros. Sus aclaraciones contundentes, excusas y promesas son usualmente inconsistentes con su conducta real. Destaca la facilidad para mentir y el aparente desenfado con que lo hace (incluso con gente que le conoce muy bien) Como resultado, aquellos que entran en contacto con él se sienten, alternativamente, confiados y decepcionados. Es capaz de fabricar historias fantasiosas de su pasado, incluso aunque sea consciente de que su historia puede fácilmente ser comprobada. Cuando se le atrapa en una mentira o cuando es desafiado con la verdad raramente está perplejo o abochornado; puede simplemente cambiar su historia o intentar reconstruir los hechos de modo que parezca ser consistente con lo que ha dicho. Además, incluso después de romper repetidamente sus promesas y compromisos con alguien, todavía encuentra fácil construir otros sobre “su palabra de honor”.

ITEM 5: Manipulación

Aunque es similar en algunos aspectos con el ítem 4 (Mentira Patológica), el ítem 5 es más concreto con el uso del engaño y la trama, el hacer trampas, defraudar o manipular a los otros. El uso de estratagemas, o manipulaciones motivadas por un deseo de ganancias personales (dinero, sexo, estatus, poder, etc.) y realizarlos sin valorar sus efectos sobre la víctima, garantiza una puntuación de 2. Algunas de estas operaciones están muy elaboradas y estructuradas, mientras que otras son bastantes simples; en cada caso, el individuo despliega un considerable grado de frialdad y confianza.

ITEM 6: Falta de remordimiento y culpabilidad

El ítem 6 describe un individuo que muestra una falta general de interés por las consecuencias de sus actos y que no ofrece demostraciones convincentes de

culpabilidad y remordimiento por su conducta o los efectos que ésta tiene sobre los otros. Puede ser completamente directo sobre la cuestión, declarando (sin emoción) que no tiene sentimiento de culpa, que no está arrepentido por lo que ha hecho y que no existe ninguna razón por la que debería estar interesado en los hechos tal y como fueron. Por otra parte, puede verbalizar algo de culpa o remordimiento, pero sus acciones no confirman sus palabras. La falta de culpabilidad y remordimiento puede ser evidente por el fracaso en la apreciación de la gravedad de sus hechos (por ejemplo, sintiendo que su condena es demasiado severa o que fue juzgado injustamente, etc.), o por argumentar que sus víctimas, otras personas, la sociedad o las circunstancias fueron realmente los culpables, cuando, en cada caso, los hechos claramente indican otra cosa. Está también mucho más interesado por los efectos que sus delitos o actos asociales tienen para sí mismo, que por la experiencia de sufrimiento de sus víctimas o el daño que ha hecho a la sociedad. Por ejemplo, no es nada raro para él culpar al sistema de justicia penal o a los medios de comunicación de dañar su reputación y por impedirle el desarrollo de sus oportunidades futuras.

ITEM 7: Escasa profundidad de los afectos

El ítem 7 describe un individuo que se muestra incapaz de expresar emociones intensas. Sus despliegues emocionales generalmente dejan a los observadores cuidadosos con la impresión de que está actuando y que hay poca emoción real debajo de la superficie. Sus estados afectivos son dramáticos, superficiales, de breve duración y poco sinceros, más que profundamente sentidos y maduros. Como Cleckley declaró, su repertorio emocional no incluye "madurez, ira sincera, indignación verdadera o consistente, honestidad, dolor sólido, orgullo sostenible, alegría profunda y desesperación genuina...". Frecuentemente será incapaz de describir la subjetividad de distintos estados afectivos.

ITEM 8: Insensibilidad /FALTA DE EMPATÍA

El ítem 8 describe un individuo que consistentemente muestra una insensibilidad, que prescinde de los sentimientos, los derechos y la felicidad de los otros. Su falta de empatía es profunda -parece completamente incapaz de ponerse a sí

mismo en el lugar de otra persona (en un sentido emocional) y de imaginar lo que otros sienten, si bien esto último es más posible que aparezca con el resultado de que es capaz de manipular y utilizar a otros como si fueran meros objetos. Si consigue apreciar que sus acciones causan dolor, angustia y desazón en otros, será una apreciación meramente abstracta e intelectual, más que afectiva o profunda. Es egoísta y sólo le interesa ser el “Número 1”. Es completamente indiferente ante los sentimientos de los otros y el efecto que su conducta ha tenido sobre los demás. No tiene escrúpulos en burlarse de aquellos que han experimentado infortunio o sufren una minusvalía mental o física. Su desprecio y falta de interés por los otros puede conducirle a describirse a sí mismo como un “solitario por elección”.

ITEM 9: Estilo de vida parásito

El ítem 9 describe a un individuo para el cual la dependencia económica de otros es una parte intencional de su estilo de vida. Es capaz de no realizar esfuerzos para obtener empleo remunerado; continuamente confía en el dinero o recursos de la familia, conocidos o amigos o en el subsidio de desempleo (después de trabajar el mínimo legal de tiempo necesario para cobrarlo). Obtiene lo que quiere sangrando parásitamente a otros, frecuentemente apareciendo como desvalido y necesitado de simpatía y apoyo, utilizando amenazas y coacciones o explotando la debilidad de sus víctimas. Su utilización de los otros a lo largo de su vida no es simplemente el resultado de circunstancias temporales que le impiden trabajar o subsistir por sí mismo. Al contrario, refleja un patrón persistente de conducta en el cual los otros son utilizados como apoyo egoísta y proveedores de sus necesidades, sin valorar el coste económico y emocional para ellos.

ITEM 10: Falta de control emocional. (POBRE AUTOCONTROL)

El ítem 10 describe un individuo que tiene unos controles de conducta inadecuados. Puede ser descrito como una persona de mal genio o colérica y puede tender a responder a la frustración, fracaso, disciplina o crítica con conductas violentas o con amenazas y abuso verbal. Muestra una tendencia a sentirse fácilmente ofendido y a enfurecerse por trivialidades. Su repentina ira parecerá

inapropiada a los otros, dado el contexto en que ocurre. Estas conductas suelen ser breves, luego puede actuar como si nada fuera de lo normal hubiera ocurrido. El alcohol suele añadir mayor dificultad al autocontrol del sujeto.

ITEM 11: Conducta sexual promiscua

El ítem 11 describe un individuo sexualmente activo en el cual sus relaciones con otros son impersonales, casuales, triviales e indiscriminadas. Su promiscuidad puede estar reflejada en frecuentes relaciones casuales (por ejemplo, “de una noche”), selección indiscriminada de compañeros sexuales, mantenimiento de varias relaciones sexuales al mismo tiempo, frecuentes infidelidades, prostitución o disposición a participar en una amplia variedad de actividades sexuales.

ITEM 12: Problemas de conducta precoces

El ítem 12 describe un individuo que tuvo problemas de conducta serios antes de los 12 años. Estos problemas incluyen mentiras persistentes, trampas, hurtos, robos, incendios, fugas del hogar, problemas en las actividades escolares, abuso de sustancias (incluyendo el alcohol, el hachís y las colas), vandalismo, violencia, prepotencia y actividades sexuales precoces. Estas conductas son más graves que aquellas exhibidas por la mayoría de los niños y frecuentemente culminan con la expulsión de la escuela y contactos con la policía.

ITEM 13: Falta de metas realistas a largo plazo

El ítem 13 describe un individuo que ha demostrado una incapacidad o falta de voluntad para formular y cumplir de forma realista planes o metas a largo plazo. Tiende a vivir día a día y a cambiar sus planes.. No plantea pensamientos serios de futuro ni tampoco se preocupa mucho por ello. Raramente está molesto por el conocimiento de lo poco que ha hecho con su vida, la cual es obvio que no está yendo a ninguna parte. Puede decir que no está interesado en tener un trabajo seguro o que realmente no ha pensado mucho en ello.

Alternativamente, puede expresar que confía en convertirse en abogado, escritor, neurocirujano, trabajador social, psicólogo, piloto de aerolíneas, etc., incluso a pesar de sus antecedentes penales. Muestra un bajo interés por la

educación formal y no puede describir cómo planea lograr estas metas. Tiene dificultad para lograr empleo y puede mantener una existencia nómada con sólo planes y metas a corto plazo. Frecuentemente habla de conseguir bastante dinero, pero no tiene planes específicos y realistas para hacerlo.

ITEM 14: Impulsividad

El ítem 14 describe un individuo cuya conducta es frecuentemente impulsiva, no premeditada y obviamente falta de reflexión o previsión. Usualmente hace las cosas de forma espontánea ya que “le gusta sentirlo así”. Es impensable que gaste mucho tiempo en examinar los pros y los contras de un curso de acción o considerar las posibles consecuencias de sus actos para sí mismo o para los demás. Frecuentemente romperá relaciones, dejará trabajos y cambiará de planes súbitamente o cambiará de residencia por un capricho o sin decírselo a nadie.

ITEM 15: Irresponsabilidad

El ítem 15 describe un individuo que habitualmente falta al cumplimiento de sus obligaciones y acuerdos con los demás. Tiene un pequeño, o no tiene, sentido de la responsabilidad o la lealtad hacia la familia, los amigos, superiores laborales, sociedad, ideas o causas. Su irresponsabilidad es evidente en una variedad de áreas, incluyendo: transacciones financieras (difícil evaluación de créditos, negligencia en los préstamos, fracaso en el pago de deudas, etc.); conducta que sitúa a otros en riesgo (conducir borracho, exceso de velocidad, etc.); conducta laboral (absentismo, actuación chapucera o descuidada no atribuible a falta de habilidad, etc.); relaciones comerciales (violación de acuerdos contractuales, falta de respeto por las leyes, etc.); conducta hacia familiares y amigos (causándoles innecesarias penurias, poniéndolos en peligro, disminuyendo o fracasando en proporcionar apoyo financiero para la esposa o los hijos, etc.).

ITEM 16: Incapacidad para aceptar la responsabilidad de las propias acciones

El ítem 16 describe a un individuo que es incapaz o renuente a la hora de aceptar la responsabilidad personal de sus propias acciones. Usualmente tiene

alguna excusa para su conducta, tal como la racionalización o situar la culpa en otros (sociedad, su familia, cómplices, víctimas, el sistema judicial, etc.).

ITEM 17: Varias relaciones maritales breves

El ítem 17 describe a un individuo que ha tenido muchas relaciones “maritales” breves, incluyendo los matrimonios formales y legales y otras relaciones de convivencia, tanto homosexuales como heterosexuales. Para nosotros, “breve” se define como menos de 1 año, no incluyendo el tiempo en el que está ausente (por ejemplo, por encarcelamiento o conducta nómada). Para puntuar este ítem como probado hay que determinar si han existido oportunidades razonables para que se establecieran relaciones maritales. Sería mejor omitir este ítem si la persona es muy joven o ha estado mucho tiempo de su vida adulta en prisión o lejos de un contacto efectivo con un grupo de potenciales compañeros (excepto, por supuesto, si todavía se las ingenia para tener distintas relaciones sexuales, en cuyo caso puede asignarse al individuo una puntuación de 2).

PUNTUACIÓN	MENOS DE 30 AÑOS	MÁS DE 30 AÑOS
2	3 ó más	4 ó más
1	2	3
0	0 ó 1	0 ó 2

ITEM 18: Delincuencia juvenil

El ítem 18 describe un individuo que ha cometido delitos graves antes de los 17 años, resultando en un contacto formal con el sistema de justicia juvenil (acusaciones o delitos, aunque no necesariamente encarcelamiento o internamiento). Ejemplos de delitos graves son: asesinato, intento de asesinato, homicidio intencionado, violación, agresión causando daños corporales, robo, robo de coches, delitos de conducción graves (por ejemplo, conducción temeraria o peligrosa, darse a la fuga tras un atropello, etc.), robo de más de 30.000 pesetas, secuestro, incendio intencionado, fraude y tráfico de drogas. Los delitos menores o menos graves incluyen la posesión de drogas, robos de menos de 30.000 pesetas, posesión de artículos robados, agresión, travesuras, alborotos callejeros, conducir sin permiso, etc.

PUNTUACIÓN

- | | |
|---|-------------------------------|
| 2 | 1 ó más delitos mayores. |
| 1 | 1 ó más delitos menores. |
| 0 | No existen delitos juveniles. |

ITEM 19: Revocación de la libertad condicional

El ítem 19 describe un individuo que tiene revocada por las autoridades una libertad condicional o que ha fracasado en el cumplimiento de las condiciones de la libertad bajo fianza o provisional. Las razones por las que se produce la revocación pueden ser el fracaso en el cumplimiento de las condiciones impuestas por los tribunales, o la comisión de nuevos delitos. Los incumplimientos que no resulten en que el sujeto ha de ingresar en la cárcel, tienen una puntuación menor. Este ítem no se puntúa en los individuos que nunca han disfrutado de libertad condicional o provisional.

ITEM 20: Versatilidad criminal

El ítem 20 describe un individuo con una carrera delictiva que incluye acusaciones o condenas por distintos tipos de delitos. Aunque no son exhaustivas, las siguientes categorías han demostrado su utilidad a la hora de puntuar el ítem:

1. Hurto y posesión de objetos robados.
2. Robo, robo con armas, robo con violencia, extorsión, etc.
3. Delitos relacionados con la droga (posesión, tráfico).
4. Lesiones graves, maltrato.
5. Homicidio y asesinato.
6. Posesión de armas o explosivos.
7. Delitos sexuales.
8. Negligencia criminal, incluyendo delitos de seguridad vial graves (conducción temeraria, atropello y fuga, etc.).

9. Fraude, falsificación, usurpación de personalidad...
10. Secuestro, detención ilegal.
11. Incendio intencionado.
12. Obstrucción a la justicia, perjurio.
13. Delitos menores mezclados, incluyendo vandalismo, causar disturbios, daños, destrozos intencionados y delitos de tráfico leves (por ejemplo, conducir sin carnet).

PUNTUACIÓN

- | | |
|---|---------------------------|
| 2 | 6 ó más tipos de delitos. |
| 1 | 4 ó 5 tipos de delitos. |
| 0 | 1 a 3 tipos de delitos. |

3.3. Capacidad predictiva

Hay una importante investigación que señala que el PCL-R es un instrumento eficaz en la predicción de la reincidencia general y violenta, y no sólo en delincuentes encarcelados (Hart, Kropp y Hare, 1988; Serin, Peters y Barbaree, 1990; Serin y Amos, 1995), sino también en pacientes internados en hospitales psiquiátricos judiciales (Hill et al., 1996) y civiles (Douglas et al., 1997). Ambos estudios emplearon la versión reducida (PCL-SV) de este instrumento.

Los delincuentes sexuales son una población reacia al tratamiento (Quinsey, Harris, Rice y Lalumiere, 1993), pero los psicópatas tienen una mayor probabilidad de reincidir antes y en mayor frecuencia (Quinsey, Rice y Harris, 1995; Rice y Harris, 1997).

En cuanto a las mujeres, la tasa de reincidencia parece semejante a la de los hombres. Zaparniuk y Paris (1995) obtuvieron, dentro de un grupo de 75 mujeres, que las psicópatas reincidieron en un 60% un año después de salir de la cárcel, mientras que las no psicópatas reincidieron en un 25%.

4. LA PATOLOGÍA DEL PSICÓPATA

No hay duda de que Adrian Raine es el gran científico de las técnicas de neuroimagen aplicadas a los delincuentes violentos y psicópatas (véase Raine, 1998, 2000). Una primera meta de su trabajo se dirigió a estudiar si los escanogramas cerebrales confirmaban los hallazgos obtenidos a partir de análisis neurológicos y psicológicos anteriores.

En primer lugar, por lo que respecta a la corteza cerebral, tales estudios habían hallado que la violencia se relaciona con un funcionamiento defectuoso del lóbulo frontal y temporal. En segundo lugar, en relación con las estructuras subcorticales, los hallazgos planteaban que la amígdala, el hipocampo y la sustancia gris estaban relacionados con la generación y regulación de la agresión.

En relación con las regiones del córtex, la investigación de Raine parece confirmar los primeros estudios. En un estudio de 1994, Raine y otros compararon mediante la tomografía de emisión de positrones la actividad de la corteza prefrontal de 41 asesinos con 41 sujetos no delincuentes, y halló que los asesinos mostraban una actividad menor en dicha zona del cerebro.

Para Raine, la baja actividad de la corteza prefrontal predispone a la violencia por una serie de razones (Raine, 2000, pp. 65-66): En el plano *neuropsicológico*, un funcionamiento prefrontal reducido puede traducirse en una pérdida de la inhibición o control de estructuras subcorticales, filogenéticamente más primitivas, como la amígdala, que se piensa que está en la base de los sentimientos agresivos. En el plano *neurocomportamental* se ha visto que lesiones prefrontales se traducen en comportamientos arriesgados, irresponsables, transgresores de las normas, con arranques emocionales y agresivos, que pueden predisponer a actos violentos. En el plano de la personalidad, las lesiones frontales en pacientes neurológicos se asocian con impulsividad, pérdida del autocontrol, inmadurez (...) que pueden predisponer a la violencia. En el plano social, la pérdida de flexibilidad intelectual y de las habilidades para resolver problemas, así como la merma de capacidad para usar la información suministrada por indicadores verbales que nacen del mal funcionamiento prefrontal, pueden deteriorar seriamente las habilidades sociales necesarias para plantear soluciones no agresivas a los conflictos.

Finalmente, en el plano cognitivo, las lesiones prefrontales causan una reducción de la capacidad de razonar y de pensar que pueden traducirse en fracaso escolar, paro y problemas económicos, predisponiendo así a una forma de vida criminal y violenta (...), [ahora bien] se requiere la existencia de otros factores medioambientales, psicológicos y sociales que potencien o reduzcan esta predisposición biológica.

En su investigación con los 41 asesinos también analizaron el funcionamiento de otras áreas cerebrales. Así, Raine y otros (1997), relataron los siguientes hallazgos:

1. El giro angular izquierdo (que integra la información proveniente de los lóbulos parietal, temporal y occipital) registra una actividad menor del metabolismo de la glucosa, lo que puede favorecer el fracaso escolar y una posterior conducta violenta.
2. La actividad del cuerpo calloso también era menor en los asesinos. El cuerpo calloso es el conjunto de fibras blancas nerviosas que sirve de nexo de unión entre los hemisferios derecho e izquierdo. Raine opina que esa tasa de actividad inferior facilitaría que el hemisferio izquierdo tendría dificultades en la inhibición de las emociones negativas, las cuales se generan en el hemisferio derecho.
3. Los asesinos mostraron una actividad menor en la región izquierda que en la derecha de regiones subcorticales como la amígdala, el hipocampo y el tálamo.

“La amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal se integran en el sistema límbico que gobierna la expresión de las emociones, a la vez que el tálamo transmite información desde las estructuras subcorticales límbicas hasta la corteza prefrontal. Asimismo, el hipocampo, la amígdala y el tálamo son de gran importancia para el aprendizaje, la memoria y la atención. Las anormalidades en su funcionamiento pueden, pues, relacionarse tanto con las deficiencias a la hora de dar respuestas condicionadas al miedo como con la incapacidad de aprender de la experiencia, deficiencias éstas que caracterizan a los

delincuentes violentos... La amígdala juega además un papel importante en el reconocimiento de los estímulos afectivos y socialmente significativos, por lo que su destrucción se traduce en una carencia de miedo y en una reducción de la excitación autónoma” (Raine, 2000, p. 68).

¿De dónde provienen estas anomalías en el cerebro? Raine especula con la posibilidad de que los malos tratos infantiles causen las lesiones cerebrales: *“Si de forma reiterada un bebé es bruscamente zarandeado, entonces puede que las fibras blancas que ligan su corteza con otras estructuras cerebrales se rompan, dejando el resto del cerebro fuera del control prefrontal” (Raine, 2000, p. 70).*

Esta idea no es baladí. La búsqueda de los orígenes de la psicopatía ha revelado que una proporción significativa de niños que han experimentado un ambiente de crianza caracterizado por el caos y los malos tratos desarrollan posteriormente una vida adulta llena de actos antisociales y delitos. Así, en los últimos años hemos observado que entre los predictores de la psicopatía adulta figuran la ausencia de vínculos afectivos con los padres, la ausencia de la atención materna y el haber tenido un padre con características propias de este trastorno. Esto último puede revelar también la importancia de la herencia en el origen de este trastorno (Simonsen y Birketsmith, 1998).

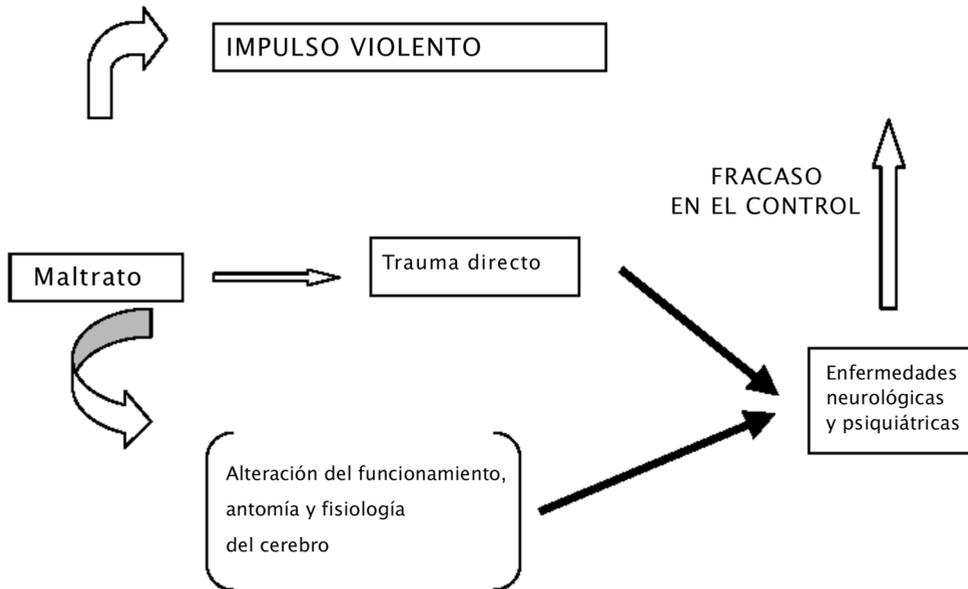
Pero la hipótesis de los malos tratos cuenta cada vez más con mayores adeptos. Pincus (2003) y su colega Dorothy Lewis relacionan, como hace Raine, las patologías cerebrales con la psicopatía y el crimen, siendo la violencia que sufre el niño y daña su cerebro el mecanismo que explica esa conexión (ver cuadro 3). Pero mientras que Raine sólo lo plantea como posibilidad, para los autores mencionados es una certeza:

“Según esta teoría (...) el asesinato nace de la interacción del maltrato infantil con las lesiones neurológicas y las enfermedades psiquiátricas. El maltrato genera el impulso violento. Las enfermedades neurológicas y psiquiátricas del cerebro lesionan la capacidad para controlar ese impulso” (19). “Los criminales más salvajes también son a los que más han maltratado de niños y los que tienen pautas paranoides

de pensamiento” (29). “...Un maltrato infantil prolongado cambia de forma permanente la anatomía y el funcionamiento del cerebro. Por tanto, el maltrato infantil ha pasado del ámbito de lo puramente sociológico y psicológico a la esfera de lo neurológico. El maltrato puede dañar el cerebro mediante un trauma directo. Y, lo que es más insidioso, altera el desarrollo básico de la anatomía, la fisiología y el funcionamiento del cerebro” (29). “La mayor parte de las personas que sufren maltrato no son violentas (...) Pero aún así, hay un gran número de antiguos maltratados que se vuelven violentos y peligrosos para la sociedad, por lo que existe correlación entre el maltrato padecido y los posteriores actos violentos” (30). “Todo el pensamiento nace del cerebro. Si el juicio es defectuoso, probablemente también lo sea el cerebro” (83) “Un grotesco abuso sexual y físico es otro elemento constante en los asesinos en serie” (92). “Hay muchas causas de lesiones cerebrales: palizas, sacudidas del cuerpo, accidentes automovilísticos... En muchas de estas circunstancias resultan dañados los lóbulos frontales y el funcionamiento ejecutivo que desempeñan”. (94).

Pincus cree que muchas alteraciones infantiles, representativas de lesiones o desajustes cerebrales, no son diagnosticadas a su debido tiempo. Es el caso de importantes alteraciones de conducta o del déficit de atención con hiperactividad. Los padres pueden vivir en situaciones de marginación que les impidan recibir - a ellos y a sus hijos- asistencia médica y social adecuadas. De ahí que concluya que los delincuentes adultos que no presentaban diagnósticos en su infancia de alteraciones mentales *“no tenían por qué ser forzosamente normales”* (94).

CUADRO 3. El modelo de Pincus y Lewis



Otra vía de investigación muy relevante es la que ha tratado de comprobar en qué medida los psicópatas se ajustan a la clásica descripción de Cleckley (1941/1976) en cuanto al déficit básico que está detrás de este trastorno:

“[Lo característico del psicópata es] su total incapacidad para comprender emocionalmente los componentes más relevantes del significado o del sentimiento implícitos en los pensamientos que él expresa o en las experiencias en las que se halla inmerso” (p. 370).

“Al no poder experimentar los sentimientos de sufrimiento o de alegría que se derivan de una vida emocional integrada, el psicópata no aprende de sus experiencias, y no puede por consiguiente modificar y dirigir sus actos como lo hacen las personas sanas. Carece de los impulsos motivacionales que son necesarios para impelirnos a lograr diferentes metas (...) La opinión que mantengo es que no puede conocer los estados emocionales y afectivos profundos que constituyen la tragedia y el triunfo de la vida ordinaria” (p. 373).

“Mi concepto del funcionamiento del psicópata postula un defecto selectivo que impide integrar determinados componentes esenciales de la experiencia normal, en particular los componentes afectivos que usualmente se concitan en los asuntos personales y sociales más significativos” (p. 374).

De acuerdo con Hare (1991, 1998) y Patrick (2000), entre otros, la investigación reciente de laboratorio apoya la idea de que los pensamientos, las experiencias de la vida y el lenguaje de los psicópatas carecen de profundidad y de afectos. Esa deficiencia en el procesamiento emocional de los estímulos ya se había puesto en evidencia en los estudios realizados en el nivel del sistema nervioso autónomo, analizando el modo en que reaccionan los psicópatas ante situaciones de amenaza o castigo. Las principales conclusiones a las que se ha llegado son que los psicópatas presentan: a) una reducida conductividad dérmica en los momentos previos a un sucesivo aversivo, y b) una escasa capacidad de aprendizaje para evitar estas situaciones, es decir, no aprenden a inhibir las respuestas que posteriormente serán castigadas (Patrick, 2000).

Un método moderno para estudiar las emociones lo diseñó Patrick y otros (1993; Patrick, 2000), comparando a psicópatas y no psicópatas en el sobresalto que mostraban después de escuchar un sonido muy alto y breve mientras estaban viendo imágenes agradables, neutras o desagradables. El sobresalto se medía a través de la potenciación del reflejo de parpadeo. Está ampliamente comprobado que un ruido intenso desagradable provoca un parpadeo más intenso en las personas normales cuando están viendo imágenes molestas, como serpientes, cadáveres, etc. Los sujetos altos en psicopatía no presentaron una potenciación del reflejo mientras veían imágenes desagradables (algo que se espera como consecuencia de un estímulo que debe producir sobresalto o miedo), en contraste con los que puntuaron bajo en psicopatía. Otros estudios han indicado que los psicópatas muestran menor sobresalto frente a escenas donde aparecen víctimas que los no psicópatas, lo que revela de nuevo su menor capacidad de sentir ansiedad frente a estímulos emocionalmente cargados, y el hecho general de que, en el caso de los psicópatas, los estímulos aversivos deben ser más intensos para provocar una actitud defensiva o de miedo. Sin

duda este hallazgo general se relaciona con el factor de desapego emocional del constructo de psicopatía (factor 1 del PCL-R).

En la gente normal -razona Patrick (2000)- los estímulos vinculados a experiencias dolorosas del pasado provocan una respuesta defensiva, que inhibe la conducta de aproximación (es decir, la conducta de ir hacia algo), lo que se debe al temor de un nuevo castigo en su persona o en otras. En el caso del psicópata, esa experiencia de castigo anterior ha de ser más intensa para detener el comportamiento de aproximación. Además, a él sólo le importa lo que les puede acaecer a ellos de modo inmediato, una exhibición obvia de fines egoístas. Esto marcaría una diferencia importante con los delincuentes violentos no psicópatas, quienes sí tendrían una mayor capacidad para sentir miedo.

El psicópata primario, el estudiado por Cleckley y medido en lo básico por el factor I del PCL-R (o factores 1 y 2 de la nueva estructura jerárquica propuesta por Cook de tres factores) no tendría miedo, a diferencia del psicópata secundario o delincuente violento convencional (con alta puntuación en el factor 2 y baja en el 1 en el PCL-R), quien mostraría una clara ansiedad e impulsividad como rasgos temperamentales asociados al estilo de vida antisocial. *Los psicópatas comparten con el resto de los criminales la impulsividad, pero no la ansiedad.* En estos delincuentes, su persistencia en conductas antisociales, a pesar de la ansiedad que sienten, podría estar facilitada por el abuso del alcohol (que interfiere en los procesos cognitivos y en la detección sutil de claves emocionales) u otras disfunciones en la toma de decisiones, quizás por alteraciones en los lóbulos temporal y frontal.

Para mí el resultado más interesante es el que señala que los psicópatas son incapaces (o les resulta muy difícil) de procesar o emplear los significados semánticos profundos del lenguaje; su proceso lingüístico parece ser superficial, de modo tal que las sutilidades del lenguaje se les escapan (Intrator y otros, 1997; Williamson, Harpur y Hare, 1991).

Además, la investigación con imágenes cerebrales añade peso a la evidencia de que los psicópatas no aprecian el significado emocional de un evento o experiencia (Kheel y otros, citado en Hare, 2000). En un estudio, psicópatas y no psicópatas debían memorizar palabras neutras y palabras con un fuerte contenido

emocional. Los investigadores medían la actividad cerebral de la corteza frontal, ventromedial y dorsolateral con la ayuda de la resonancia magnética funcional. El resultado fue que los no psicópatas exhibían mayor actividad emocional durante el procesamiento de palabras con carga emocional en varias regiones del sistema límbico, incluyendo la amígdala, y el cíngulo, regiones muy conectadas con la corteza cerebral.

Dice Hare (2000, p.48): “El hecho de que el córtex frontal ventromedial y los mecanismos límbicos asociados no funcionen debidamente podría explicar la aparente incapacidad de los psicópatas para experimentar emociones profundas y para procesar eficazmente información de carácter emocional”.

En otro estudio, Smith y otros (1999) utilizaron un test sencillo que implicaba dos tareas. En la primera, el sujeto tenía que pulsar un botón cuando apareciera en una serie de letras la letra X. Posteriormente, el sujeto tenía que inhibir esa respuesta; y tenía que pulsar cuando apareciera cualquier letra menos la X. Los no psicópatas registraron un aumento de la actividad cortical frontal dorsolateral, pero los psicópatas no mostraron ningún incremento de actividad cortical durante la inhibición de la respuesta. Esto podría significar que en situaciones de la vida real los psicópatas tuvieran dificultades para realizar decisiones que tendrían que evitarse, debido a las consecuencias negativas para ellos mismos (cárcel) y para los otros en forma de violencia depredadora. La causa estaría en una disfunción en la corteza frontal ventromedial (integración cognitivo-afectiva) y en la corteza frontal dorsolateral (inhibición de la respuesta y/o con una comunicación ineficaz entre éstas y otras regiones del cerebro). “Para ellos, los ‘frenos’ emocionales del comportamiento (es decir, la conciencia) son débiles, y esto les permite cometer actos depredadores y violentos sin ningún escrúpulo” (Hare, 2000, p. 49)

En resumen, los psicópatas son superficiales en el plano semántico y emocional. Ahora bien, ¿por qué no se observan esas deficiencias en el contacto diario con ellos? En opinión de Hare, por su encanto superficial, su contacto ocular y sus gestos: prestamos más atención a cómo dicen las cosas que a lo que dicen.

Si, como dice Damasio (1994), la emoción es una parte esencial de nuestro pensamiento, de nuestro razonamiento, también lo es de nuestra conciencia, ya

que las emociones juegan un papel esencial en la inhibición de impulsos violentos, y también contribuye a motivar y guiar la conducta prosocial. De ahí que sea legítimo concluir que los psicópatas tienen una conciencia poco desarrollada, formada únicamente por un conocimiento superficial de las reglas (véase ejemplos en Garrido, 2000).

5. EL TRATAMIENTO DEL PSICÓPATA

Wong (1998, 2000) señala que todavía no contamos con una mínima investigación bien diseñada que permita extraer conclusiones acerca del tratamiento de los psicópatas, y que en lugar de preguntar si 'es posible tratar con éxito a los psicópatas' tiene mucho más sentido preguntarse si los psicópatas responden a los tratamientos que hemos intentando hasta la fecha.

Tanto los delincuentes adultos psicópatas como los delincuentes juveniles con psicopatía reinciden más y con anterioridad que los jóvenes sin este trastorno, pero de nuevo es imposible -hasta ahora- contestar a la pregunta de si un buen diseño de tratamiento ha tenido éxito o no con esta población.

En fin, para contestar a la pregunta que según Wong hemos de hacernos, en el sentido de si los psicópatas 'responden a los tratamientos que hemos intentado hasta la fecha', la conclusión tendría que ser que no: hasta ahora no tenemos un solo estudio metodológicamente irreprochable que demuestre que disponemos de un método eficaz para tratar a los psicópatas, ya sean éstos jóvenes o adultos. Es por ello que parece lo más sensato dedicar el resto del capítulo a considerar cuáles son las propuestas más relevantes que se realizan en la investigación actual para intentar subsanar en el futuro toda esta precariedad empírica que rodea el tópico del tratamiento de los psicópatas

5.1. Las prescripciones de Hare

En páginas anteriores nos ocupábamos de señalar la dificultad añadida que supone para el tratamiento de delincuentes violentos el peso negativo de la etiqueta de 'psicópata'. Hare (1998) ha discutido este punto, y reconoce que muchos internos, al conocer que son etiquetados de este modo, pueden

construir una imagen desesperanzada de sus posibilidades de progreso en el sistema penitenciario en la creencia de que las autoridades no les van a creer en sus progresos. Pero también señala el riesgo opuesto: en ocasiones, debido a que no han sido convenientemente detectados, o a que se les ha considerado delincuentes 'normales', sin dar mucha importancia a su diagnóstico, han participado en programas que no fueron pensados para este tipo de personalidad. Como resultado, escribe Hare (1998, p.202), "muchos psicópatas participan en muchos programas de tratamiento ofrecidos por la prisión, muestran su mejor cara, manifiestan un 'progreso remarcable', convencen a los terapeutas y al comité de libertad condicional de que se han reformado y son consecuentemente liberados". De ahí que concluya que "sería mejor para todos si nos dedicáramos a desarrollar programas específicos para tratar a los psicópatas" (203)¹.

5.2. Las prescripciones de Lösel

Lösel (1996, 1998, 2000) se ha ocupado de analizar cómo tendrían que ser esos programas específicos, y en general plantea que deberían ceñirse a lo que sabemos actualmente sobre el tratamiento de los delincuentes en general y los psicópatas en particular. Entre sus prescripciones más importantes figuran las siguientes seguir un tratamiento intensivo; diseñar un ambiente estructurado y positivo; asegurar la integridad del programa; neutralizar las redes sociales y grupos de apoyo antisociales y enfatizar la importancia de la prevención temprana, antes de que se consolide la personalidad psicopática. Nosotros queremos destacar otra recomendación que plantea Lösel: el ajustar el programa a las necesidades de cambio del individuo (principio de las necesidades criminógenas. Aquí no es buena idea desarrollar en él la conciencia y la empatía sino, en su lugar, "fomentar los comportamientos no criminales mediante el uso de recompensas y castigos; aumentar la demora de la gratificación; reducir las distorsiones

1. Finalmente, no sólo los internos, sino que muchas veces los profesionales o la gente común manifiesta un rechazo al término "psicópata". Sin embargo, como dice Prins (2001), un mero cambio de nombre desde el más malévolo de 'trastorno psicopático', a uno mucho más eufemístico, es altamente improbable que suponga una diferencia relevante a la hora de modificar las reacciones emocionales negativas que provocan los sujetos que manifiestan esta condición en los que trabajan con ellos.

cognitivas que favorecen el comportamiento criminal y fomentar los inhibidores del mismo; enseñarles a controlar sus impulsos y resolver los problemas de manera prosocial; reducir su dependencia del alcohol y las drogas; enseñarles a imitar modelos atractivos prosociales, y reforzar el seguimiento y supervisión en la familia y en el entorno cotidiano” (Lösel, 2000, p. 257).

Esta opinión de Lösel coincide en realidad con una anterior. Tennent y otros (1993) preguntaron a psiquiatras, psicólogos forenses y oficiales de probation si pensaban que los psicópatas podían ser tratados con éxito. El resultado de la encuesta reveló que los profesionales se sentían capaces de remediar síntomas tales como “antisocialidad crónica”, “anormalmente agresivo” y “ausencia de autocontrol”; pero en el caso de items como “ausencia de sentimiento de culpa”, “ausencia de remordimientos” y “egocentrismo patológico”, las expectativas eran mucho peores (que son las cualidades de la personalidad recogidas en el factor 1 del PCL-R).

6. LA PSICOPATÍA: ESTUDIO DE CASOS

Ya vimos anteriormente que el concepto moderno de psicópata comenzó a utilizarse con la aparición del libro *The mask of sanity*, de Hervey Cleckley, publicado en 1941. Desde entonces, el concepto hace referencia a un constructo teórico con características de personalidad muy definidas y que lo diferencian del delincuente común: aquel que viene diagnosticado como antisocial según los manuales de clasificación de los trastornos mentales (véase DSM-IV e ICD-10).

De este modo, los psicópatas son sujetos donde observaremos características como la irresponsabilidad, la deshonestidad, la insensibilidad emocional, la crueldad y falta de remordimiento derivada de sus actos. En otras ocasiones, los rasgos de conducta son más sibilinos y aparecen en forma de manipulación, encanto superficial, etc., comportamientos que nos llevan a confusión sobre la auténtica maldad de sus intenciones. Y es que estas características tan hábiles y aceptadas socialmente sólo son un arma social para conseguir sus propósitos. El psicópata ha aprendido las normas del juego para poder acercarse a su presa y expoliarla, matarla o vejarla, según sus necesidades. Lo que sí es cierto, es que para el psicópata las relaciones humanas no son necesarias, sólo tienen utilidad

en la medida en la que se puede obtener algún beneficio de ellas. De ahí surge la necesidad de aprender las normas de interacción social, pues es la propia sociedad la que nutre sus deseos de control y poder

A continuación aparecen de nuevo los items del PCL-R de Hare y diferentes estudios de caso. El propósito no es que el lector se dedique, por su cuenta y riesgo, a evaluar a la gente para ver si es o no un psicópata, sino para que ejercite su comprensión del trastorno intentando valorar los casos que se adjuntan. Por otra parte, vamos a deshacer ya el suspense: los tres casos son, claramente, ejemplos de psicópatas. Creemos que resulta útil al lector interesado y al docente poder discutir la intensidad con que surgen los diferentes rasgos en cada uno de ellos.

Ítems del Listado de Psicopatía (Psychopathy Checklist Revised)

1. Locuacidad / Encanto superficial.
2. Egocentrismo / Sensación grandiosa de la autovalía.
3. Necesidad de estimulación / Tendencia al aburrimiento.
4. Mentira patológica.
5. Manipulación.
6. Falta de sentimientos de culpa y de arrepentimiento.
7. Escasa profundidad de los afectos.
8. Insensibilidad / Falta de empatía.
9. Estilo de vida parásito.
10. Falta de autocontrol
11. Conducta sexual promiscua.
12. Problemas de conducta precoces.
13. Falta de metas realistas a largo plazo.
14. Impulsividad.
15. Irresponsabilidad.
16. Incapacidad para aceptar la responsabilidad de las propias acciones.

17. Varias relaciones maritales breves.
18. Delincuencia juvenil.
19. Revocación de la libertad condicional.
20. Versatilidad criminal.

6.1. Charles Manson o el poder de la manipulación²

Durante el verano de 1969, una oleada de crímenes conmocionó a la ciudad de Los Angeles. Entre el 27 de julio y el 9 de agosto se cometieron un total siete asesinatos en la zona norte de la ciudad, lugar de residencia escogido por numerosas estrellas de cine para fijar su residencia. Bel Air, Beverly Hills y Benedict Canyon eran lujosos barrios que atraían a un importante grupo de personas relacionadas con la industria cinematográfica. Entre estas personas se encontraban el director de cine polaco Roman Polanski y su esposa, la entonces emergente actriz Sharon Tate, de 26 años.

El primero de los asesinatos fue cometido el 27 de julio de ese año. Tres personas se dirigieron a casa de Gary Hinman, un músico de 34 años, al cual pretendían cobrar una deuda, y tras discutir dos horas con él, uno de los tres hombres perdió la calma y le asestó un golpe con la pistola, dejándole inconsciente. Tras una llamada, Charles Manson, el líder de una comuna a la que se denominó posteriormente la “familia Manson” y a la que pertenecían estos hombres, acudió al lugar acompañado de otro hombre. Tras interrogar insistentemente a Gary con la finalidad de averiguar dónde se escondía el dinero y ante la resistencia de éste, Manson empuñó una espada que utilizó para cortarle la oreja a la víctima. Posteriormente, Manson ordenó a su grupo que averiguaran donde se encontraba el dinero y que trasladaran a Gary hasta el rancho donde residía todo el grupo. Estuvieron toda la noche registrando la casa pero no consiguieron acceder al dinero.

Ante un nuevo intento de huida por parte de la víctima, Bobby Beausoleil, uno de los hombres de Manson, apuñaló a Hinman dos veces en el pecho dejando que se desangrara antes de morir. Posteriormente borraron todas las huellas

² Los datos descriptivos del caso aparecen en “El caso de Sharon Tate”. Sumario del Crimen, nº 1. Ediciones del Drac, 1990.

dactilares y uno de los hombres, con un dedo empapado de la sangre de Gary Hinman, garabateó en la pared "Politic Pig", (cerdo político) junto con la señal tosca de una garra de gato, simbolizando a "los panteras negras" (Black panthers).

El siguiente de los asesinatos no tardaría en producirse. Tres semanas después, el 8 de agosto, tres mujeres y un hombre pararon su coche frente al número 10050 de Cielo Drive, en Hollywood. Era la residencia de la actriz Sharon Tate y del director de cine Roman Polanski. Tex Watson, el hombre del grupo, ya había estado allí anteriormente y conocía la mansión. Tras cortar los cables de teléfono que conectaban la mansión con el exterior, los cuatro saltaron la verja de seguridad y entraron en la casa. Llevaban ropa de repuesto, varios cuchillos y el revólver de la "familia".



Sharon Tate

Cuando se disponían a entrar en el interior de la casa, un coche salía en ese preciso momento. Era un joven de 18 años. Tex, el hombre del grupo introdujo el revólver por la ventanilla del coche y disparó cuatro veces al pecho de joven.

Tras romper una cristalera para entrar en el recinto los intrusos encontraron a Voytek Frykowski, un playboy de 32 años, amigo de la familia Polanski, durmiendo en un sofá. Cuando despertó observó el revolver frente a su cara. Fue atado con una toalla mientras iban explorando el resto de la casa. En ese momento se encontraban también dentro de la casa Jay Sebring, famoso peluquero de Hollywood de 35 años, Abigail Anne Folger, de 25 años y heredera de una gran fortuna de los negocios del café, así como la propia Sharon Tate, por entonces embarazada de ocho meses.



Tex Watson

Todos murieron apuñalados por Tex y con la ayuda de las chicas de la “Familia Manson”. Frykowski fue encontrado con 51 puñaladas. Abigail Folger fue apuñalada varias veces tras ser degollada. Jay Sebring, el osado peluquero que suplicó por la vida de Sharon Tate, fue apuñalado cuatro veces por Tex.

Finalmente, Sharon Tate, todavía ilesa y sin vigilancia intentó escapar. La respuesta de los asesinos fue inmediata. Mientras las mujeres la sujetaban, Tex, el cabecilla del grupo, la apuñaló hasta morir.

También en esta ocasión, y con la sangre de Sharon Tate, Sadie, una de las chicas del grupo dibujó en la pared la palabra “pig” (cerdo).

Más tarde, Charles Manson y otros miembros del grupo volvieron a la casa con la finalidad de limpiar cualquier huella que pudieron dejar durante los forcejeos y volvieron al rancho Spahn para dormir plácidamente.

En esta ocasión, no esperaron mucho tiempo para cometer un nuevo asesinato. Fue la noche siguiente, la del 9 de agosto cuando asesinaron al matrimonio Labianca. Los Labianca eran unos ricos y prósperos hombres de negocios. Por eso, también en esta ocasión, “la familia Manson” pretendía obtener dinero.

Cuando entraron en la casa encontraron al señor Labianca en pijama. Tras pedirles dinero, la pareja Labianca accedió y el grupo se marchó. Estos se sintieron aliviados, pero por poco tiempo. Unos minutos después, dos de las chicas entraron de nuevo en la casa, cogieron un cuchillo de la cocina y un tenedor de trinchar y obligaron a la señora Labianca a ponerse bocabajo en la cama, tapándole el rostro con una funda de almohada. De nuevo Tex fue el encargado de asesinar, asestándole cuatro puñaladas en el cuello. Tras un momento

en que el cuchillo permaneció en la herida olvidado, Tex lo volvió a apuñalar repetidas veces; cubrió al señor Labianca con otra funda de almohada, hasta que éste murió asfixiado y desangrado.

La señora Labianca no corrió mejor suerte, pero en esta ocasión son dos de las chicas las encargadas de asesinarla. Leslie sujetó a la señora Labianca mientras Katie se encargaba de su apuñalamiento. El ruido producido por el asesinato de ésta alertó a Tex, el cuál ayudó a su cómplice en el asesinato de la mujer, dando un total de 41 puñaladas entre ambos. Además, Tex grabó en el vientre del señor Labianca la palabra "War" (guerra). Usando la sangre de la señora Labianca, alguien puso en la pared "Death to pigs" (muerte a los cerdos) y algunas otras inscripciones.

La investigación policial y el juicio

A pesar de que los asesinatos poseían elementos comunes (pintadas con sangre en la pared con las mismas palabras, "cerdos") la policía no encontró conexión entre los diferentes asesinatos. Cada uno de los diferentes crímenes parecía carecer de un móvil racional.

Tras la detención de Bobby Beausoleil como presunto autor del asesinato de Gary Hinman, el primero de los tres cometidos por la familia Manson, la policía seguía sin poder establecer una conexión clara entre el resto de los crímenes. Fue el hecho de que se cometiera el asesinato en la mansión de Sharon Tate posteriormente a la detención de aquél lo que alertó a la policía. La custodia de Bobby indicaba que éste no había estado solo en el asesinato del músico.

Bobby mantenía frecuentes relaciones con un extraño grupo de hippies del rancho Spahn, propiedad de Charles Manson.

Una redada realizada en este rancho para realizar una búsqueda de drogas y tarjetas de crédito robadas, finalizó con la detención de 24 miembros de la familia Manson. La confesión posterior de una de las detenidas a su compañera de celda sobre los asesinatos puso a la policía en la pista de la relación de los tres crímenes.

El juicio de Manson comenzó el 15 de Julio de 1970 y tuvo una duración de nueve meses y medio. Durante todo el juicio, Manson presentó un comportamiento

extravagante, escribiendo mensajes mecanografiados. (“me he inmunizado contra vuestra sociedad”) y repartiéndolos entre los asistentes. Un grupo de fieles seguidoras intentaban boicotear el proceso judicial rapándose la cabeza y cantando canciones para elogiar a su líder. Hubo una ocasión en que Manson se levantó del banquillo y se abalanzó contra el juez, amenazándole con cortarle la cabeza. En la acusación participaron algunas de las chicas de su gran “familia”, pero sobre todo, el tan temido y cruel Tex Watson confesó la manipulación ejercida por Manson a la hora de empujarles a cometer crímenes. Finalmente, Manson y tres de sus seguidoras, Atkins, Kremwinkel y Van Houten fueron sentenciados a la pena de muerte. Sin embargo, nunca fueron ejecutados, ya que el 16 de febrero de 1972, California revocó la pena de muerte.

La familia Manson

Manson y un grupo de seguidores formaron una comuna en el rancho Spahn, propiedad de un octogenario, en pleno desierto californiano. En ocasiones, el rancho Barker, situado en Panamint Valley constituía una segunda residencia. La familia Manson era un grupo cambiante y disperso, pero con un promedio de unos 30 ó 35 acólitos. Tres cuartas partes de ellos eran mujeres y niños. Aquellos que habían estado bajo la influencia de Manson durante años y que eran sus más fieles seguidores, fueron los encargados de cometer los atroces asesinatos.



Charles Milles

Charles Milles Manson, un delincuente habitual, salió de prisión el 21 de marzo de 1967, a la edad de 32 años. Cuando regresó al mundo exterior, se encontró con una sociedad cambiante, donde las consignas pregonadas eran la paz y el amor. Era la época hippie de los años 60, y en California se vivió con

especial intensidad. Para Manson, esta era la sociedad ideal, donde los jóvenes desafiaban a la autoridad, se ponía en duda el sistema y sobre todo, había un elevado número de jovencitas que se enfrentaban y abandonaban a sus familias.

Manson intentó adaptarse a esta contra cultura social y comenzó a mantener relaciones sexuales con jovencitas de clase media, inmaduras y fácilmente vulnerables. El sexo y las drogas, en concreto el LSD, fueron sus dos formas de acercarse a este nuevo mundo de sensaciones que aparecía ante sus ojos. Se convirtió en el principal administrador de LSD del grupo, aunque con la finalidad de controlar la situación, siempre consumía una cantidad menor. De esta manera, Manson conformó una familia, donde había 3 mujeres por cada hombre. Él era el nuevo gurú, el gobernante supremo del grupo y ahí comenzó su capacidad de influencia en todos sus miembros, con el propósito de conseguir una total adhesión de éstos. Mantuvo también contactos con un miembro del famoso grupo The Beach Boys, ya que intentó, de manera nula, conseguir éxito en la música. A mediados de 1968, la familia Manson estaba ya casi completa.

Necesitaban otros medios de transporte y comenzaron a vivir en chozas en Topanonga Canyon, debido al rápido crecimiento de nuevas incorporaciones a la comuna. Aquellos jóvenes de clase media que se incorporaron inicialmente a la comuna comenzaban a convertirse en jóvenes marginados, mal nutridos y sus vidas comenzaban a ser primitivas y casi salvajes. Los contenedores eran su principal fuente de alimento.

La infancia de Manson

Charles Milles Manson nació el 11 ó 12 de noviembre de 1934. Su madre fue incapaz de recordar la fecha exacta. Ella era una mujer con una personalidad dependiente e inestable, y tuvo a Manson a la edad de 16 años. Su juventud impidió que pudiera hacerse cargo de manera competente de su hijo. Además su esposo, los abandonó antes de que Manson naciera. Así, Manson fue abandonado sistemáticamente entre los diferentes familiares que conformaban la familia extensa de la madre. Sus abuelos se hicieron cargo del niño mientras su madre y su tío cometían robos en gasolineras. Finalmente, su madre fue detenida y encarcelada. Manson permaneció con sus abuelos maternos hasta que decidió irse a vivir con una tía.

La madre de Manson, una vez en el exterior, volvió a por su hijo. Juntos emprendieron una vida nómada, rozando siempre un estilo de vida delictivo hasta que su madre encontró a un nuevo hombre. Ante la indiferencia de su nueva pareja por el niño, la madre de Manson lo abandonó de nuevo en un hogar para niños. De este modo, la vida de Manson se convirtió en un ir y venir de reformatorios y hogares tutelados, cometiendo numerosos delitos como el robo de coches y comida, quebrando continuamente la libertad condicional e intentando sobrellevar el sadismo dominante en este tipo de instituciones. Esto provocó un enfado crónico y un resentimiento en la persona de Manson que no le abandonó nunca en su vida adulta, convirtiéndose en un joven adulto resentido con la sociedad y dispuesto a vengarse de todos los males que esta sociedad le había hecho.

A partir de los 16 años pasó por numerosos reformatorios, hasta que fue puesto en libertad y bajo la tutela de unos tíos. Posteriormente conoció a la que iba a ser su primera mujer y con la que se casó en 1955. Aunque Manson hizo verdaderos esfuerzos por llevar una vida ordenada en su matrimonio, la influencia de una persona mayor que él y el robo de un vehículo para éste, le condujo a su ocaso. Fue detenido y encarcelado durante cinco años. Más tarde, tras cometer un delito al pasar con dos chicas por la frontera del estado y por intentar pasar un cheque falso, fue nuevamente perseguido. Se escapó a Méjico, pero fue finalmente capturado.

En esta ocasión, su condena duró 10 años en Terminal Island, donde permaneció hasta los 32 años, momento en que inicia la formación de su nueva "familia" en el rancho Spahn.

En la actualidad, Manson y el resto de los asesinos cumplen condena en diferentes cárceles californianas. Su comportamiento en prisión ha sido problemático durante estos años y en ocasiones ha sido aislado en celdas de castigo. La libertad condicional es impensable para él. Sin embargo, para alguna de las acusadas es posible la libertad condicional, alguna vez, quizás...

La personalidad de Manson

Manson era un hombre capaz de seducir mujeres jóvenes y bellas con el propósito de establecer relaciones sexuales continuas con ellas. Aprovechó la

agitada contracultura social de la época con el objetivo de conseguir adeptas para sus fines de creación de una comuna. Además, el hecho de que fuera capaz de realizar determinadas disertaciones sobre la cultura y la sociedad atraía a un gran número de personas que tenían una personalidad vulnerable y que buscaban a alguien que les guiara en medio del caos que se estaba generando como resultado del cuestionamiento de todo el sistema social vigente. En realidad no hizo otra cosa que aprovechar la gran convulsión del momento para conseguir su propósito, tener un grupo de mujeres sexualmente activas, algo que se ajustaba en parte a su idea de las relaciones sexuales como rasgo definitorio de su personalidad psicopática. De esta manera, se convirtió en una especie de gurú, de guía espiritual para muchas personas.

Por otro lado, Manson se sentía el centro del universo cuando desafiaba a la justicia. Él creía ser el poseedor de la verdad absoluta, llegando a afirmar que se regía por sus propias normas y proclamando su distanciamiento de la sociedad que le juzgaba por unos crímenes atroces: “Me he inmunizado contra vuestra sociedad” rezaba en un papel mecanografiado y que repartió durante el juicio.

Nunca sintió remordimientos por los hechos o sentimiento de culpa alguno, más bien todo lo contrario. Su discurso fue en todo momento auto exculpatorio, expresando una ira y enfado crónicos como consecuencia de los males y adversidades pasados en su infancia. Y es que alguien tenía que pagar el desapego y la negligencia de sus padres. También era necesario que la sociedad pagara el maltrato sufrido en las diferentes instituciones en que fue internado durante su infancia y adolescencia.

De este modo, su egocentrismo, encanto y poder de persuasión manifestado durante todo su “reinado”, le convirtieron en un manipulador excelente, consiguiendo crear un grupo de adeptos que eran capaces de cometer asesinatos, robos, y actos antisociales diversos con tan sólo una orden del ser supremo.

Su infancia estuvo marcada por la exposición a modelos antisociales y a prácticas de crianza inconsistentes. Desarrolló una amplia carrera delictiva hasta el momento en que fue detenido. Sus principales delitos eran la falsificación de cheques, el quebrantamiento de la libertad condicional al cruzar la frontera a otros estados y los asesinatos finales.

Asimismo, se convirtió en el principal suministrador de drogas de la comuna, siendo un aficionado al LSD, un alucinógeno de moda en la California hippie de los sesenta. Utilizaba también la droga para manipular a los miembros de la “familia”, y en ocasiones consumía menor cantidad para evitar la pérdida de control. Algunos miembros afirmaban incluso que en ocasiones les engañaba no ingiriendo la droga; esto le permitía un gran control de todos los miembros de la gran familia”.

6.2. Fernando³

Creemos que en España el grupo de psicópatas en prisión representa un conjunto considerable de sujetos que no ha sido adecuadamente diagnosticado. Esto es debido a la escasa tradición en nuestro ámbito cultural de la evaluación de este tipo de trastornos y a la misma escasa tradición en el ámbito de la investigación del fenómeno de la psicopatía en nuestro país.

Como consecuencia de ello, pocos son los técnicos que realizan un diagnóstico de psicopatía cuando realizan un plan de tratamiento para los internos. Generalmente, el diagnóstico de psicopatía suele preceder al internamiento sólo en aquellos casos que producen un gran impacto mediático, ya que a lo largo de todo el proceso penal se requiere el informe pericial de estos sujetos que tanta alarma social han producido. Este diagnóstico es realizado por expertos profesionales ajenos al ámbito penitenciario, como complemento a los informes realizados por los técnicos forenses adscritos a juzgados. Un ejemplo claro de esto lo tenemos en el caso de Joaquín Ferrándiz, el asesino múltiple de mujeres de Castellón, el cual gozaba de libertad condicional cuando cometió nuevos crímenes, momento en que fue detenido y nuevamente diagnosticado por un forense externo a prisión.

Y es que si por algo se caracteriza un psicópata en prisión es por su buena conducta dentro de la cárcel⁴, así como por su amplia participación en todas las actividades organizadas en los centros. Esto es importante si tenemos en

3. Agradezco a Pere Fernández y Anna Pruna el estudio de este caso.

4. Hay excepciones. En ocasiones, si el psicópata precede de un ambiente subcultural y tiene fama de criminal reincidente, puede ser el interno más violento.

cuenta que uno de los criterios más utilizados por la junta de tratamiento para la concesión de la libertad condicional es la buena conducta manifestada por el interno, lo que nos lleva a reafirmar que la mayoría de los psicópatas seguirán este camino para salir de nuevo al exterior y seguir cometiendo nuevos crímenes.

Además, si tenemos en cuenta la alta versatilidad criminal que presentan estos sujetos, no es erróneo afirmar que de entre todos los sujetos condenados por diferentes robos con intimidación, homicidios y asesinatos, así como agresores sexuales, muchos de ellos pueden cualificar para este diagnóstico.

Este nuevo caso representa un ejemplo típico de delincuente interno en una prisión española, delincuente que cumple los criterios de psicopatía señalados por Hare. Su caso se expone a continuación.

Fernando es un interno de 30 años que cumple en la actualidad una condena de 15 años, y con una causa pendiente. El sujeto es multirreincidente penal y penitenciario. Su carrera delictiva está compuesta por una gran versatilidad criminal. Así, ha cometido diversos robos, delitos de amenazas y lesiones y desobediencia por no haber asistido a una rueda de reconocimiento, entre otros.

Fernando es el mayor de tres hermanos, dos hermanas y el propio Fernando. Sus padres viven actualmente aunque están divorciados. Ha vivido durante su infancia y adolescencia en diferentes domicilios, cambios producidos en dos ocasiones por decisión familiar, posteriormente para vivir con una de sus hermanas y finalmente cuando se marchó para independizarse. Actualmente mantiene relación con sus padres y hermanas y confiesa ignorar el paradero de su madre, manifestando un claro resentimiento hacia ella.

A los 15 años abandonó por primera vez el hogar familiar para irse a casa de amigos, pero retornaba a los pocos días. En su familia, su padre fue también internado en un centro penitenciario por tráfico de drogas. Actualmente, sólo una de sus hermanas mantiene contacto con él, a través de las comunicaciones de la prisión.

Durante su infancia y adolescencia no presentó problemas médicos importantes. Cuando cursaba la enseñanza primaria fue llevado a un psicólogo por su escaso rendimiento escolar. Finalizó, no sin esfuerzo, la enseñanza obligatoria y

un primer curso de FP, pero su mal ajuste escolar hizo que abandonara pronto los estudios. Confiesa que nunca le gustó asistir a clase, aunque se define como una persona extraordinariamente inteligente. Asimismo, comenta que durante su etapa escolar realizó un gran número de “gamberradas”, llegando a derribar una pared del instituto con un petardo. Realizaba actividades extraescolares como mecanografía y un curso de preparación de bombero. Sin embargo, su afición favorita eran las artes marciales, probablemente influido por un primo suyo que le enseñaba este tipo de actividades de lucha oriental. Creemos que esta afición a las artes marciales no representa sino una de las aficiones a las que dotaba de una falsa emocionalidad, debido a que el lenguaje empleado por los aficionados a este deporte le permitía sentir una superioridad ante los demás cuando usaba la jerga oriental. No presenta antecedentes de expulsión, siendo los cambios de colegio ajenos a su comportamiento disruptivo. Confiesa que cuando era llevado al aula de castigo, era inmediatamente perdonado debido a su gran locuacidad, y su verborrea (“tenía un palique que te cagas y siempre conseguía que me echaran”).

Ha realizado muchos trabajos a lo largo de su vida, todos relacionados con categorías profesionales que requerían escasa formación, afirmando que cambiaba constantemente de trabajo debido al aburrimiento que éstos le producían. Sus compañeros lo definían como un chico extraño y callado. Cuando se le pregunta por los trabajos de los que fue cesado confiesa que era debido a su forma de ser, y que él era un manitas y “siempre voy a lo mío, y eso molesta a la gente”. En su expediente aparece que en alguno de sus trabajos fue expulsado debido a su inasistencia injustificada. Ha pasado mucho tiempo en el paro, y cuando tiene que buscar alguno lo hace a través de INEM, pero sobre todo a través de sus amistades. Afirma que su trabajo ideal sería aquel en el que pudiera mandar, director de una empresa relacionado con aquello que le gusta, la mecánica.

Fernando nunca ha gozado de una buena posición económica, debido a su intermitente vida laboral y su irresponsabilidad en sus trabajos. Dice nutrirse del dinero obtenido de sus ahorros y de sus “trapicheos”: robos, tráfico de drogas, realización de pequeños trabajos (recordemos que se consideraba a sí mismo un manitas). En un principio, contribuía a la economía familiar destinando un parte

de sus ingresos, algo que dejó de hacer cuando vivió con su primera pareja. Entonces eran los dos los que contribuían a los ingresos familiares. En la actualidad manifiesta que no posee casa o residencia alguna. Además ha sido expulsado en numerosas ocasiones de pensiones donde residía eventualmente por impago de las mensualidades.

Ha tenido dos parejas sentimentales, con la primera de las cuales tuvo un hijo, y con la que permaneció conviviendo unos 4 ó 5 años, desde los 16 hasta los 22 años, aproximadamente. No recuerda muy bien cuánto tiempo estuvo con la segunda, probablemente unos 3 ó 4 meses. Siempre dejaba a sus parejas por aburrimiento y mantuvo frecuentemente varias parejas sexuales a la vez. Nunca fue capaz de ser fiel estando con ninguna de sus parejas; prefería ir “picando de aquí y de allá”. Estas infidelidades las justificaba por las sensaciones nuevas que le proporcionaban las diferentes parejas y porque, además, afirmaba que sus parejas hacían lo mismo con él.

Se jacta de haber sido capaz de engañar a sus parejas sin que ellas lo notaran y presume además de ser un gran actor, afirmando ser capaz de fingir un enamoramiento para conseguir relaciones sexuales con desconocidas, cosa que le satisface especialmente. Por otro lado, manifiesta su desacuerdo con la implicación emocional que las mujeres buscan en las relaciones sentimentales (“por eso cambiaba continuamente de pareja, no me gusta que me controlen”).

Ha probado todo tipo de drogas, incluyendo la heroína, con la que afirma haber tenido problemas de adicción. También ha ingerido ansiolíticos con frecuencia. Actualmente, bebe grandes cantidades de alcohol, algo que considera normal. Su padre tuvo problemas con el alcohol, problemas que superó, y que él interpreta como “cosas típicas de viejos, lo he visto *mamao* muchas veces, aunque ahora ya no bebe tanto”. Actualmente es consumidor ocasional de hachís pero dice no ser un gran aficionado a las drogas, sobretodo por que no le permiten mantener un control de la realidad. Como suele acontecer en el discurso habitual de los consumidores de drogas, se refiere a ellas como algo que hay que saber tomar, que él es capaz de controlar y que tiene suficiente fuerza de voluntad par no tomarlas. Durante la intoxicación por drogas, su carácter se hacía irritable, llegando a ponerse muy agresivo y provocando peleas y pequeñas broncas.

Durante su adolescencia formó su propia pandilla, proclamándose el líder absoluto, ya que constituía el punto de referencia para todos los miembros de su grupo y la persona a la que acudían para conseguir solucionar los conflictos en los que se veía inmersos. El grupo se dedicaba a cometer pequeños robos, abrían coches. Esto lo hacía porque en su casa la relación con su padre era nula, y su casa le aburría: en la calle estaban sus amigos y allí es donde se realizaban las cosas que a él le interesaban. Su padre le pegaba con la zapatilla cuando cometía conductas delictivas, pero nunca le prestó demasiada atención en general y mucho menos cuando no se metía en líos; al fin y al cabo era lo que se esperaba de él.

Durante el servicio fue militar declarado no apto tras conseguir fingir que poseía una enfermedad mental y mentir a la monja que lo cuidaba en el psiquiátrico: le contaba a ésta que su familia era un desastre, todos eran adictos a la heroína y que no tenía muchas posibilidades de ser mentalmente sano ante tal desestructuración familiar. Esto convenció a los jefes militares, permaneciendo en el servicio sólo 17 días.

A los 14 años lo detienen por primera vez tras una pelea. Comenta como se enfrentó a un chico mayor (“era como una torre”) y le acusa de “gallina” por haberle denunciado. A los 25 años lo condenan por primera vez tras cometer un delito de robo. Su carrera delictiva, como se ha indicado anteriormente, está compuesta de numerosos robos, amenazas y lesiones, atentados contra la autoridad, un homicidio en grado de tentativa y tráfico de drogas (aunque por este delito nunca ha sido condenado). El móvil del delito suele ser siempre conseguir dinero, excepto un delito de lesiones que acabó en resultado de muerte, y que atribuye a cuestiones familiares.

Su vida actual en prisión es ejemplar, sin conflicto alguno y manteniendo buena relación con los diferentes funcionarios de la cárcel. No presenta planes claros de futuro ni expectativa alguna de rehacer su vida. Tampoco manifiesta interés por actividad alguna y su vida transcurre y se construye con fragmentos de experiencias cotidianas. En realidad, no le importa su futuro.

Los técnicos de prisión que lo han entrevistado y mantienen contacto habitual con él, lo definen como una persona mentirosa, con una alta capacidad

para el engaño y una gran habilidad para influir en personas menos aventajadas intelectualmente. Suele controlar él las entrevistas que le realizan los técnicos u otras personas, haciendo una cantidad innecesaria de preguntas antes de contestar, y se contradice frecuentemente. Cuando se le confronta ante tales contradicciones suele enfadarse. Además, da una mínima información en respuesta a las preguntas que se le hacen y suele jugar a desacreditar a las personas que lo entrevistan, todo ello con la finalidad de obtener una sensación de control. Tiene una gran fluidez verbal e importantes habilidades dialécticas. Utiliza con frecuencia términos orientales en sus conversaciones para manifestar su gran conocimiento del tema y a la vez desprestigiar a la persona que tiene enfrente, al observar su desconocimiento por tales términos. Le gusta relatar sus frecuentes peleas y presenta una gran satisfacción cuando las describe, recreándose en los detalles. Persigue dar una imagen de chico duro y fantasea con el hecho de que muchas personas le tienen miedo.

BIBLIOGRAFIA

Recomendada

GARRIDO, V. (2000). *El psicópata*. Alzira: Algar editorial.

GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (2001). *Principios de Criminología* (2ª ed.). Valencia: Tirant Lo Blanch.

LÖSEL, F. (2000). ¿Existe un tratamiento para la psicopatía? Qué sabemos y qué deberíamos saber. En A. Raine y J. Sanmartín, *Violencia y psicopatía* (pp. 235-272). Barcelona: Ariel.

RAINE, A., Y SANMARTÍN, J. (2000). *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Ariel.

Citada

ANDREWS, D.A., BONTA, J. Y HOGE, R. (1990). *The psychology of criminal conduct*. Cincinnati: Anderson Publishing.

CLECKLEY, H.M. (1941/1976). *The mask of sanity*. St. Louis, MO: Mosby.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2002). *Informe sobre la aplicación de la vigente Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor*. Madrid (informe no publicado).

ESTEBAN, C., GARRIDO, V. Y MOLERO, C. (1996). Cuando la emoción es un problema: un estudio meta-analítico de la eficacia de los tratamientos con sujetos diagnosticados como psicópatas. *Ansiedad y Estrés*, 2, 55-68.

FORTH, A.E., Y MAILLOUX, D.L. (2000). Psychopathy in youth: What do we know?. En Carl B. Gacono (Ed.), *The clinical and forensic assessment of psychopathy: A practitioner's guide* (pp. 25-54). Mahwah, N.J.

GARRIDO, V. (2000). *El psicópata*. Alzira: Algar editorial.

GARRIDO, V., STANGELAND, P. Y REDONDO, S. (2001). *Principios de Criminología* (2ª ed.). Valencia: Tirant Lo Blanch.

GUNN, J. (1998). Psychopathy: An elusive concept with moral overtones. En Theodore Millon, E. Simonsen, M. Birketsmith y R. D. Davis (Eds.), *Psychopathy. Antisocial, criminal and violent behavior* (pp.32-39). N.Y.: The Guilford Press.

HARE, R.D. (1993). *Without conscience*. Nueva York: Pocket Books.

HARE, R.D. (1998). Psychopaths and their nature: Implications for the mental health and criminal justice systems. En Theodore Millon, E. Simonsen, . Birketsmith y R. D. Davis (Eds.), *Psychopathy. Antisocial, criminal and violent behavior* (pp. 188-212). N.Y.: The Guilford Press.

HARRIS, G.T., RICE, M.E., Y LALUMIÈRE, L.(2001). Criminal Violence. The roles of psychopathy, neurodevelopmental insults and antisocial parenting. *Criminal Justice & Behavior*, 28, 402-426.

LÖSEL, F. (1996). Management of psychopaths. En D. J. Cooke, A.E. Forth, J. Newman y R.D. Hare (Eds.), *International perspectives on psychopathy. Issues in Criminological and Legal Psychology*, nº 24, pp. 100-106.

LÖSEL, F. (1998). Treatment and management of psychopaths. En D.J. Cooke, A.E. Forth y R.D. Hare (Eds.), *Psychopathy: Theory, research and implications for society* (pp. 303-354). Dordrecht: Kluwer Academic.

LÖSEL, F. (2000). ¿Existe un tratamiento para la psicopatía? Qué sabemos y qué deberíamos saber. En A. Raine y J. Sanmartín, *Violencia y psicopatía* (pp. 235-272). Barcelona: Ariel.

MADDOCKS, P.D. (1970). A five year follow-up of untreated psychopaths. *British Journal of Psychiatry*, 116, 511-515.

MCCORD, W., Y MCCORD. J. (1964). *The psychopath: An essay on the criminal mind*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

OGGLOF, J.R.P., WONG, S. Y GREENWOOD, A. (1990). Treating criminal psychopaths in a therapeutic community programme. *Behavioural Sciences ant the Law*, 8, 181-190.

RAINE, A., Y SANMARTÍN, J. (2000). *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Ariel.

PROCHASKA, J, Y DICLEMENTE, C. (1986). Toward a comprehensive model of change. En W.R. Miller y N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors: Process of change*. N.Y.: Plenum.

RICE, M.E., HARRIS, G.T. Y CORMIER, C. (1992). An evaluation of a maximum security therapeutic community for psychopaths and other mentally disordered offenders. *Law and Human Behaviour*, 16, 399-412.

SANCHÍS, J.R., Y SOLER, C. (1997). Drogas y delincuencia: un dragón con dos cabezas. En V.

SIMONSEN, E. Y. BIRKETSMTIH, M. (1998). Preface. En Theodore Millon, E. Simonsen, M. Birketsmith y R. D. Davis (Eds.), *Psychopathy. Antisocial, criminal and violent behavior* (pp. vii-ix). N.Y.: The Guilford Press.

WONG, S. (1998). Treatment outcome of psychopaths: A review of the literature (manuscrito no publicado).

WONG, S. (2000). Psychopathic offenders. En S. Hodgins y R.M. Isberner (Eds.), *Violence, Crime and Mentally disorderer offenders* (pp. 87-112). Chichester, Wiley. 2000.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

- **¿Podrías poner un ejemplo real actual de delincuente psicópata? ¿Por qué crees que merece esa etiqueta diagnóstica?.**
- **¿Cómo podríamos explicar la acción criminal de jóvenes que han gozado de un buen ambiente, sin presencia visible de malos tratos o abandono?.**
- **¿Qué crees que podría hacerse para la prevención eficaz de este trastorno?.**



PRÁCTICAS

M^a Jesús López Latorre

PRÁCTICA 1: PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DELICTIVA. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES

Objetivos de la práctica¹

- Aprender a identificar factores de riesgo y factores protectores
- Diferenciar los factores de riesgo dinámicos y estáticos.

Tareas a realizar

A continuación aparece el caso de un adolescente de 15 años. Tras su lectura, contesta las cuestiones que aparecen al final del relato, razonando tus respuestas.

“La vida para Andrés, un joven de 15 años de edad de un suburbio de Barcelona, no está resultando muy fácil. Sus padres pronto se desentendieron de él, y unos tíos suyos se tuvieron que hacer cargo de su educación, si bien siempre han sido cariñosos y responsables en esa tarea. Pero desde el comienzo sabían que Andrés iba a darle problemas. No es que haya cometido ya un delito, pero los amigos que frecuenta no son del gusto de sus tíos, y parece también que ha empezado a beber y, en ocasiones, según les han dicho algunos vecinos, en exceso.

En la escuela era despierto para aprender, pero muchas veces estaba muy irritado, y su opinión de los profesores no era muy buena. En realidad no podía ser de otra manera. Sus padres eran muy jóvenes cuando él nació: apenas habían cumplido los 20 años. Ya vino al mundo con ciertas dificultades: se tuvo que practicar la cesárea y su peso al nacer fue inferior a la norma. Al principio las cosas no iban del todo mal con sus padres. Su padre trabajaba como repartidor en una empresa, y su madre distribuía propaganda. Pero su padre se cansó pronto, y cuando se enamoró de otra mujer, la madre fue incapaz de seguir adelante y acudió a su hermana para que atendiera a Andrés cuando éste contaba con seis años.

Andrés sabe que sus tíos se preocupan, pero espera salir adelante en su oficio de electricidad del automóvil. En ciertas situaciones tiene buenas habilidades sociales, y no es un alocado, le gusta pensar las cosas. Sabe que, sin embargo,

1. Esta práctica se corresponde con los cinco primeros temas del manual.

algunas cosas no salen siempre bien. Por ejemplo, la escuela. A pesar de ser inteligente, no pudo obtener el graduado escolar a causa de sus faltas y sus conflictos. No es que hiciera nada cuando hacía novillos; simplemente vagaba por ahí, o se entretenía en el desguace de coches. La idea de estar varias horas sentado en clase le parecía una tortura.

Otra cosa que tendrá que corregir es su carácter. No aguanta que se metan con él, o que le traten injustamente. Y en esos casos, simplemente se va, desaparece. Una cosa es que no sea alocado, y otra cosa que sepa cómo resolver problemas. Si él se siente bien tratado es habilidoso, pero ante un trato duro prefiere huir. Por ejemplo, hace dos semanas tuvo una discusión fuerte con el profesor y estuvo tres días sin ir a clase. Estas cosas pueden tener consecuencias”.

Cuestiones:

- Identifica y comenta los factores de riesgo personales, familiares y ambientales de delincuencia, clasificándolos en dinámicos y estáticos.

- Identifica y comenta los factores protectores personales, familiares y ambientales que pueden protegerlo de implicarse en actividades delictivas.

- Haz una valoración global del caso (su probabilidad o no de convertirse en un delincuente) distinguiendo el área individual, familiar y ambiental. Incluye asimismo, tanto los déficit que presenta como los recursos psicosociales de que dispone o factores protectores. Justifica tus comentarios

- Siguiendo una de las teorías integradoras del tema 5, haz una hipótesis sobre la futura delincuencia de este adolescente.

PRÁCTICA 2: PSICOPATÍA Y CRIMINALIDAD

Objetivos de la práctica¹

- Conocer las características del psicópata.
- Evaluar la psicopatía con el PCL-R de Hare.

Tareas a realizar

El caso de Charles Manson

1. Después de leer el texto que aparece en el tema 9 acerca de este sujeto (o de ver el reportaje), puntúa la escala PCL-R de Hare que aparece a continuación.
2. Tras puntuar esta prueba, justifica (comenta) la puntuación que des a cada uno de los factores que hayas señalado.
3. Haz una valoración final de este caso, comentando globalmente los factores 1 y 2 e ítems adicionales del PCL-R.
4. ¿Crees que hubiera sido posible una prevención de los problemas de este sujeto? ¿Y un tratamiento eficaz de Charles Manson? Justifica tu respuesta.

1. Esta práctica se corresponde con los cuatro últimos temas del manual.

PCL-R de Hare

Factor I	Factor II	PUNTUACION TOTAL
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 1.Locuacidad / Encanto superficial.
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 2.Sensación grandiosa de autovalía.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3.Necesidad de estimulación / Tendencia al aburrimiento.
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 4.Mentiras patológicas.
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 5.Dirección / Manipulación.
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 6.Falta de remordimiento y culpabilidad.
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 7.Escasa profundidad en los afectos.
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 8. Insensibilidad / Falta de empatía.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 9.Estilo de vida parásito.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 10.Escaso control conductual.
		<input type="checkbox"/> 11.Conducta sexual promiscua.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 12.Problemas de conducta tempranos.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 13.Falta de metas realistas a largo plazo.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 14.Impulsividad.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 15.Irresponsabilidad.
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> 16.Fracaso en aceptar la responsabilidad de las propias acciones.
		<input type="checkbox"/> 17.Relaciones matrimoniales muy breves
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 18.Delincuencia juvenil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 19. Revocación de la libertad condicional.
		<input type="checkbox"/> 20.Versatilidad criminal.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Factor I	Factor II	PUNTUACION TOTAL

