Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial[1]

Fernando Justicia, Juan Luís Benítez,
Mª Carmen Pichardo, Eduardo Fernández,
Trinidad García y María Fernández

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada

España

justicia@ugr.es

[1] El artículo presenta el modelo de comportamiento antisocial desarrollado para el Proyecto I+D+i SEJ2005-04644 financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Resumen

El comportamiento antisocial ha sido objeto de numerosos estudios que han intentado establecer sus causas etiológicas así como los factores de riesgo que ayudan a su mantenimento a lo largo del desarrollo vital del individuo. En este trabajo, pretendemos ordenar y clarificar los factores de riesgo asociados al nacimiento y desarrollo de las conductas antisociales desde la infancia hasta la adolescencia. El objetivo final es establecer un modelo explicativo de este tipo de comportamiento que ayude a detectar los factores de riesgo, así como para establecer medidas de intervención específicas para prevenir y/o paliar los efectos derivados de los mismos. En este sentido, observaremos la existencia e influencia de ciertos factores de riesgo tanto del ámbito intrapersonal (temperamento, inteligencia verbal, etc.) como del interpersonal (entorno familiar, estilos de crianza, grupos de iguales, contexto sociocultural, etc.) que tienen diferente peso específico en la génesis y evolución del comportamiento antisocial y que resultan vitales a la hora de establecer programas de intervención.

Palabras Clave: *comportamiento antisocial, factores de riesgo, infancia, adolescencia.*

Introducción

Cuando hablamos de comportamiento antisocial hacemos referencia al conjunto de conductas que infringen las normas o leyes establecidas. Para acotar más, se hace necesario distinguir que comportamientos pueden ser clasificados como antisociales teniendo en consideración la continuidad que el comportamiento antisocial tiene desde la infancia hasta la adolescencia y posteriormente, en la adultez. En este sentido, Farrington (2005) señala los siguientes indicadores del comportamiento antisocial en la infancia y la adolescencia: trastornos de conducta, impulsividad, robo, vandalismo, resistencia a la autoridad, agresiones físicas y/o psicológicas, maltrato entre iguales, huída de casa, absentismo escolar, crueldad hacia los animales, etc. En tanto que en la adultez, señala los comportamientos delictivos y/o criminales, el abuso de alcohol y/o drogas, las rupturas maritales, la violencia de género, la negligencia en el cuidado de los hijos, la conducción temeraria, etc. como los principales indicadores. Es importante señalar las conclusiones de varios estudios que han mostrado la predictibilidad de comportamiento antisocial adulto basándose en la existencia de tales indicadores durante la infancia y la adolescencia con lo que ello implica para el desarrollo de programas de intervención (Caspi, 2000; Farrington, 2003; Loeber, Green y Lahey, 2003).

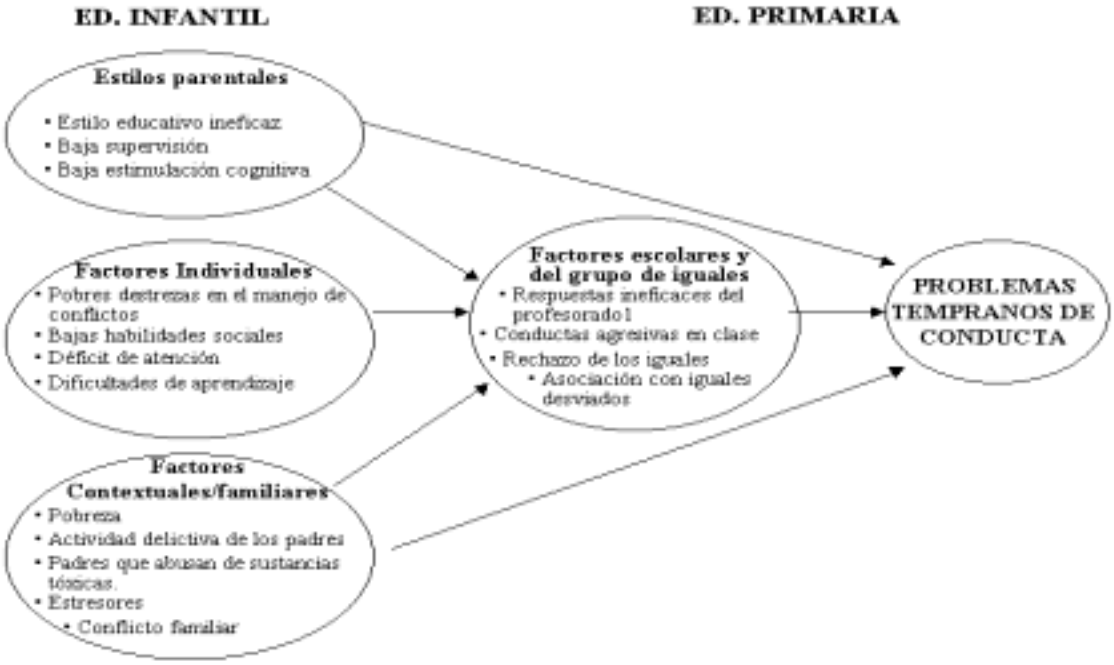
En esta línea, han sido diversas las teorías que han intentado señalar los factores que provocan la aparición del comportamiento antisocial y su posterior desarrollo para así poder diseñar programas de intervención preventivos. Así, unas teorías se centraron en el análisis de las diferencias individuales (problemas de aprendizaje, conciencia, impulsividad, inteligencia, etc.) mientras que otras han prestado mayor atención a variables externas al individuo (contexto social, contexto familiar, exposición a la violencia, oportunidades para delinquir, etc.) (Timmerman y Emmelkamp, 2005).

El presente trabajo pretende señalar los factores de riesgo más importantes y con mayor peso específico que contribuyen al orígen y desarrollo del comportamiento antisocial (Figura 3). Por tanto, nos centraremos en los presentes durante la infancia y la adolescencia, asumiendo desde el inicio, la dificultad de establecer relaciones causa-efecto debido al reducido número de estudios longitudinales que apoyen este modelo, aunque los realizados señalan a los factores que vamos a analizar como los más importantes. Del mismo modo, son muchos los estudios correlacionales y transversales, que aún con sus limitaciones para establecer tales relaciones causa-efecto, han coincidido al señalar hacia los mismos factores como los detonantes del problema.

Factores de riesgo

Entendemos por riesgo el aumento de la probabilidad de que un resultado o contingencia nociva o negativa afecte a una población de personas. Las características que incrementan dicho riesgo se definen como factores de riesgo (Kazdin, 1993). Webster-Stratton y Taylor (2001) establecen un modelo sobre los factores de riesgo asociados a las conductas problema de los niños (figura 1). Durante los primeros años de vida y en Educación Infantil, los autores señalan tres ámbitos de influencia directa en el comportamiento de los niños: los estilos educativos de los padres, los factores individuales, y finalmente, los factores contextuales. En Educación Primaria a la influencia ejercida por estos ámbitos se une la realizada por la escuela y por el grupo de iguales.

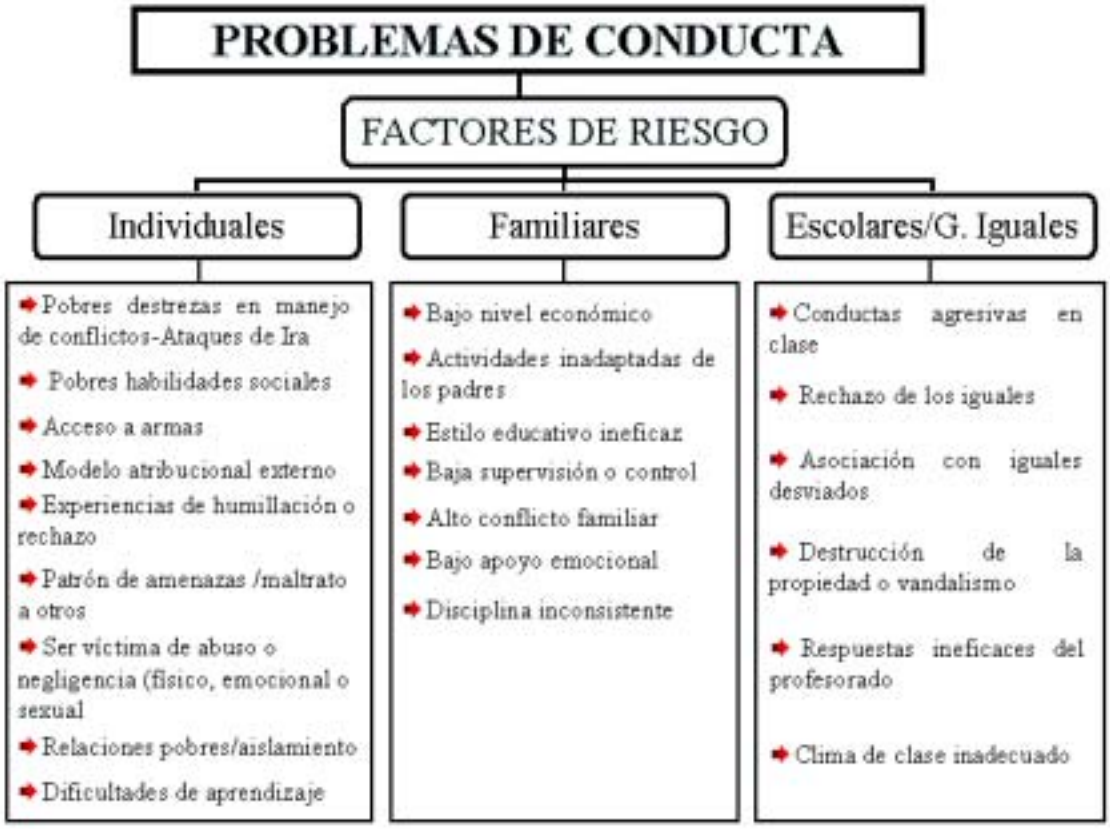
Figura 1. Factores de riesgo según Webster–Stratton y Taylor (2001)



Cuando nos centramos en los adolescentes (Figura 2) los factores de riesgo no son distintos a los propuestos por Webster-Stratton y Taylor, aunque el peso de unos y otros puede cambiar. Así, existen tanto factores asociados a las características personales de los jóvenes como otros que afectan al clima familiar, escolar o al grupo de iguales. En cualquier caso, la

presencia combinada de factores puede aumentar el riesgo de forma más sinérgica que aditiva (Webster-Stratton y Taylor, 2001) y el impacto de un factor particular puede depender enteramente de la presencia y número de otros factores de riesgo.

Figura 2. Factores de riesgo durante la adolescencia.



Factores individuales

Temperamento, impulsividad y problemas de atención

El temperamento puede ser definido como la base fisiológica para el desarrollo de la afectividad, expresividad y la regulación de los componentes de la personalidad, es decir, el carácter, la forma de ser y la forma de reaccionar de las personas, que presenta cierta estabilidad temporal aunque depende del contexto y de la socialización del individuo. Tales aspectos justifican su papel central en el desarrollo social y personal del individuo, así como en su ajuste psicológico futuro (Lengua y Kovacs, 2005). Rothbart (1989) señala que el temperamento es un constructo caracterizado por las diferencias individuales en reactividad y autorregulación. En relación con la reactividad puede desarrollarse una emotividad positiva (acepta-

ción, sensibilidad, gusto por el contexto, etc.) o negativa (baja tolerancia a la frustración, al miedo, baja adaptabilidad, etc.), en tanto que la autorregulación inhibe o facilita la respuesta afectiva, dado que es el conjunto de procesos, que incluyen atención, impulsividad y control de inhibición, que modula la reactividad. En este sentido, la respuesta emotiva y el nivel de autorregulación pueden dar lugar a la interiorización y exteriorización de problemas durante la infancia que provoquen la aparición de trastornos de conducta que cursen como comportamientos antisociales durante la adolescencia (Kokkinos y Panayiotou, 2004)

En el New York Longitudinal Study de Chess y Thomas (citado en Farrington, 2005) se señaló que un temperamento difícil caracterizado por irritabilidad, baja obediencia, pobre adaptabilidad y hábitos irregulares a la edad de 3-4 años, eran predictores del pobre ajuste psicológico entre los 17 y los 24 años. Otro resultado importante fue obtenido por Caspi (2000) en el Dunedin Longitudinal Study en el que encontró que niños de tres años excesivamente inquietos, impulsivos y con problemas de atención, revelaron cometer actos delictivos entre los 18 y los 21 años. En el Cambridge Study, los resultados apuntaron que independientemente de otras variables (baja inteligencia, estilos de crianza, etc.) la exteriorización de problemas y la impulsividad correlacionaban positivamente con el desarrollo de trastornos de conducta y la aparición de conductas violentas. En todos los casos observamos un denominador común, la impulsividad, que se presenta así como una de las dimensiones que mejor predicen el comportamiento antisocial. En el Pittsburg Youth Study (White, Moffitt, Caspi, Bartusch, Needles y Stouthamer-Loeber, 1994) la impulsividad informada por el profesorado y por el alumno, el bajo autocontrol y los problemas de atención correlacionaron positivamente con los casos de alumnos entre 10 y 13 años que afirmaban haber realizado actos delictivos.

Un temperamento caracterizado por altos niveles de actividad, problemas de atención, inflexibilidad, dificultad en las transiciones de la vida y facilidad para la frustración y la distracción, hace que el niño sea menos comprensivo, tenga menos control sobre sí mismo y sea impulsivo. Algunos de estos niños pueden entrar dentro de cuadros clínicos tales como hiperactividad o conflictos de oposición, existiendo una relación entre estos cuadros clínicos y el riesgo de cometer actos delictivos o violentos (Benítez y Justicia, 2006).

Inteligencia y ajuste escolar

Una inteligencia limitada y un pobre logro escolar se presentan como importantes predictores del comportamiento antisocial. Varios estudios longitudinales presentan resultados en

los que la baja inteligencia verbal, el bajo rendimiento académico, la falta de habilidades para resolver problemas y las pobres habilidades sociales correlacionan con el desarrollo de comportamientos violentos (Eron y Huesmann, 1993; Moffitt, 1993). Y a la inversa, un mejor desarrollo de las habilidades cognitivas, especíalmente de las verbales, actúan como factores que disminuyen la probabilidad de desarrollar comportamientos antisociales (Lahey, 1999).

En el Cambridge Study los participantes con comportamientos antisociales a los 30 años presentaron, a la edad de tres años, peores puntuaciones en test de inteligencia que sus compañeros sin problemas de comportamiento (Farrington, 2005). Sin embargo, y a pesar de los resultados, no sólo podemos centrarnos en la baja inteligencia como factor de riesgo, dado que la pobre ejecución escolar y el fracaso escolar también se presentan como factores y es complicado desligar a ambos de la baja inteligencia.

Habilidades socio-cognitivas

Una de las primeras características de las personas con comportamiento antisocial es que difieren en la forma de procesar la información social que les llega. Realmente, no hay muchas investigaciones sobre los estilos de resolución de conflictos que utilizan los agresores, aunque las investigaciones con alumnos agresivos proporcionan información útil sobre esta cuestión. Dodge (1986) estudió los estilos de procesamiento de información y los comportamientos en un escenario de grupos de trabajo y situaciones provocativas ambiguas. Los alumnos identificados como *alumnos no agresivos* por sus profesores, fueron comparados con aquellos identificados como *alumnos agresivos* mediante preguntas sobre vídeos que describían tales situaciones. Además, cada sujeto participó en un grupo de trabajo cooperativo y en una situación ambigua de provocación por parte de otro alumno. Los resultados del estudio mostraron que los alumnos agresivos tendían a mostrar atribuciones hostiles cuando se encontraban en situaciones sociales ambiguas, y que percibían como intencionalmente negativas para ellos. De forma similar, Deluty (1981) encontró que incluso alumnos altamente agresivos eran capaces de encontrar diferentes soluciones alternativas para solucionar un problema, aunque todas las soluciones tenían una fuerte connotación agresiva quizá debido a la creencia de que tales soluciones a los conflictos tienen más éxito para resolver los problemas interpersonales y producen beneficios más tangibles e inmediatos. El estilo de solución de problemas sociales, acompañado de agresividad y temperamento impulsivo, parece contribuir al patrón de comportamiento antisocial.

Factores familiares

Entorno familiar y estilos de crianza

Son diversas las variables funcionales relacionadas con el contexto familiar que pueden ser detonantes del comportamiento antisocial al afectar directamente a la autorregulación y reactividad del niño (Farrington, 2005; Patterson y Yoerger, 2002; Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005; Timmerman y Emmelkamp, 2005):

- Desestructuración familiar: muerte de alguno de los progenitores, hogares monoparentales, separación de los padres, cambio de residencia, etc.
- Conflictos entre los padres y violencia doméstica.
- Modelado violento dentro del hogar.
- Estilos de crianza: coercitivos, punitivos y negligentes, falta de afecto por parte de los padres, hostilidad materna, disciplina inconsistente, falta de supervisión, etc.
- Abuso infantil.

Especial interés dedicamos a los estilos de crianza dado que marcan de manera específica el desarrollo del comportamiento antisocial como señalan varios estudios que los relacionan directamente con la aparición de comportamientos antisociales (Prinzie, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquière y Colpin, 2004). Los estilos de crianza negativos (autoritario, coercitivo, punitivo) por un lado, el control inconsistente y la baja supervisión parental por otro, afectan negativamente al comportamiento del niño. Existen datos que permiten afirmar que los padres de niños agresivos presentan estilos parentales coercitivos que tienen un efecto negativo en el desarrollo del niño. Así, existe evidencia de que el uso del castigo corporal juega un papel central en el desarrollo de comportamientos antisociales (Lahey y cols., 1999) ya que los castigos son más frecuentes, inconsistentes y poco razonados. Los padres suelen ser coercitivos y manipulativos con sus hijos, carecen de habilidades para reforzar positivamente los comportamientos adecuados y fallan a la hora de eliminar conductas inadecuadas. De esta forma, los padres modelan y refuerzan, de forma inconsciente, el comportamiento

coercitivo exhibido por sus hijos, en tanto que los hijos aprenden que el comportamiento agresivo normalmente les lleva a conseguir aquello que quieren. De este modo, los niños reaccionan con respuestas agresivas ante los pedidos paternos – aprendida o modelada por el comportamiento de los padres – para escapar de castigos, juicios sociales, etc. (Patterson, 1992). Un riesgo tangible es el hecho de que este comportamiento aprendido en casa puede ser exportado y generalizado por parte del niño desde su casa al colegio, donde forma parte del repertorio social del niño frente a los compañeros y profesores (Fraser, 1996). Si el niño aprende a responder a la autoridad mediante la agresión y la manipulación, tendrá dificultades para interaccionar con éxito en el ambiente escolar donde las figuras de los adultos y de la autoridad están presentes en el día a día de los niños. Su estilo de interacción se inclinará hacia un estilo de enfrentamiento, de oposición, que será potencialmente violento.

Estilos parentales negligentes o permisivos, tienen como característas una nula o baja supervisión del hijo durante la infancia y unas prácticas disciplinarias inconsistentes. En este sentido, ambas han sido clasificadas como variables que predicen la aparición del comportamiento antisocial durante la adolescencia (Farrington, 2005). Los padres que son descuidados, que rechazan a sus hijos o que son negligentes en su cuidado también tienen un alto riesgo de que sus hijos se vean implicados en actos violentos (Benítez y Justicia, 2006).

Estudios longitudinales han mostrado que la baja supervisión parental, la disciplina basada en el castigo físico y el rechazo de los hijos por parte de los padres, predicen el comportamiento violento (Farrington, 2005). Del mismo modo, podemos integrar otras variables tales como la disciplina inconsistente, la crueldad de los padres, la pasividad y falta de apego hacia los hijos, cuya existencia multiplica por dos la posibilidad de desarrollar comportamientos violentos durante la adolescencia.

Otro factor de riesgo para el desarrollo del comportamiento antisocial está relacionado con el hecho de ser víctima de abusos físicos y/o psicológicos en el seno familiar. Farrington (2005) señala que la victimización física durante la infancia es un fuerte predictor de comportamientos violentos durante la adolescencia. Los resultados del estudio realizado por Thornberry (1994) apuntan la influencia significativa de la exposición continuada a actos de violencia y de victimización como factor subyacente en el desarrollo violento del niño. Esta exposición también contribuye a que el niño exporte el comportamiento violento que tiene lugar en su casa, hasta el centro educativo (Flannery, Singer, Williams y Castro, 1997), y puede contribuir a un bajo rendimiento académico y a una inadecuada interacción social del niño con sus compañeros. En este sentido, Widom (1994) señala posibles relaciones entre victimización

infantil y comportamiento violento en la adolescencia, señalando que el abuso infantil: (a) provoca efectos a corto y largo plazo; (b) puede provocar una insensibilización hacia el dolor que aumente o favorezca las agresiones en el futuro; (c) puede desarrollar patrones de comportamiento impulsivos o disociativos para enfrentar situaciones problemáticas que podrán dar lugar a estilos de solución de problemas inadecuados; (d) daña la autoestima y las habilidades cognitivas; (e) provoca cambios en la estructura familiar; y (f) provoca el aislamiento de las víctimas e incrementa la dificultad de estas para estar en contextos interpersonales.

Factores contextuales y grupos de iguales

Medios de comunicación

La violencia está presente, en mayor o menor medida, en los medios de comunicación hasta tal punto que se nos presenta como cotidiana, normal, inmediata y frecuente. Los niños recogen el impacto de sus imágenes directamente, en tanto que se deja en manos de padres y educadores la responsabilidad de ayudarles a discernir sobre el mensaje mediático y sobre todo a ser críticos con la información que se transmite. El mensaje mediático de los medios de comunicación, y muy especialmente la televisión, sobre nuestros niños/as y sobre la población en general, nos obliga a pensar que proporciona una interpretación de la realidad que a los ojos de la audiencia se plasma como realidad global y objetiva.

Investigaciones en los Estados Unidos estiman que, cuando un niño alcance la edad de 18 años habrá presenciado más de 200.000 actos violentos en la televisión, incluyendo 33.000 asesinatos (APA, 1993). Los actos violentos, definidos como actos que intentan herir o lesionar a otro, aparecen aproximadamente entre 8 y 12 veces por hora de televisión, en programas de visión general, y unas 20 veces en los programas infantiles (Sege y Dietz, 1994). Una encuesta sobre la extensión de la violencia en la televisión pública y la comercial indica que un 67% de los programas infantiles alude a actos violentos integrados en un contexto humorístico. Es destacable que sólo el 5% de los actos violentos que tienen lugar en los programas infantiles muestran las consecuencias negativas de la violencia (Mediascope, 1996). Los niños y adolescentes están frecuentemente expuestos a intensos niveles de violencia televisiva ya sea a través de películas, canales de música, videojuegos, telefonía móvil, periódicos, Internet, etc., y cabe preguntarse si la exposición frecuente y continuada afecta de alguna manera a los niños. Algunos estudios específicos sobre la temática han mostrado que la exposición a actos violentos está fuertemente asociada con el riesgo de sufrir o verse implicado en comporta-

mientos agresivos y, a veces, violentos (APA, 1993; Centerwall, 1992; Derksen y Strasburger, 1996; Gerbner y Signorielli, 1990; Huesmann, 1986). Del mismo modo se establece la existencia de varios efectos de la violencia:

- Los niños expuestos a altos niveles de violencia aceptan con normalidad las actitudes agresivas y además comienzan a comportarse agresivamente.
- Exposiciones prolongadas y frecuentes provocan la insensibilización hacia la violencia y sus consecuencias.
- Los niños expuestos a la violencia en los medios perciben un mundo en el que hay que luchar y pelear para subsistir y no ser la víctima.

Se han realizado estudios comparativos entre imágenes televisivas y escenas ficticias de alta violencia, y situaciones de dolor real (guerras, asesinatos en vivo, accidentes, etc.). En ambos casos, los niños y adolescentes se hacen insensibles al estado personal del otro, del que sufre la agresión, del que padece la guerra, asociándose el uso de la violencia al poder y a la consecución de los deseos.

La escuela

El propio sistema educativo en general, y el centro educativo en partícular, pueden ser origen del comportamiento antisocial del alumnado al que educan. Debemos partir de que la escuela tiene una fuerte estructura jerárquica y una organización interna que pueden provocar la aparición de conflictos y tensiones entre los miembros de la comunidad educativa. Fernández (1998) señala los componentes más significativos que pueden ser factores de riesgo:

- La crisis de valores de la propia escuela. Es complicado establecer referentes comunes, no sólo entre el profesorado sino entre todos los miembros de la comunidad educativa, que permitan actuar de forma consistente y sistemática ante los conflictos y problemas del centro educativo.
- Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, de pautas de comportamiento y los contenidos basados en objetivos de creatividad y experimentación, inapropiados para los tipos de aula disponibles.

- El énfasis en los rendimientos del alumnado con respecto a una norma estándar y la poca atención individualizada que reciben los alumnos, que favorecen el fracaso escolar.
- Los valores culturales estipulados por la institución que son contrarios a determinados grupos étnicos presentes en los centros, aspecto cada vez más común debido a la inmigración.
- Los roles del profesor y del alumno, y su asimetría.
- Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos que impiden una atención individualizada al producirse una masificación donde el individuo no llega a crear vínculos afectivos y personales con adultos del centro.

Además de los aspectos anteriores podemos incluir:

- El control ejercido desde los centros educativos para culturizar y socializar independientemente de la motivación del alumnado para estar en el centro.
- Las estrategias utilizadas en los centros escolares basadas en el establecimiento de duras sanciones, la separación de los violentos del resto del alumnado o la expulsión del centro de los mismos.
- La falta de organización del centro en relación con las reglas de actuación contra la indisciplina.
- El fenómeno de la inmigración que ha convertido las escuelas en un espacio donde interactúan alumnos de diferentes razas, culturas y religiones. A veces, la convivencia en estas circunstancias contribuye a la aparición de incidentes violentos debidos a tensión racial, a diferencias culturales relacionadas con diferentes actitudes y comportamientos.

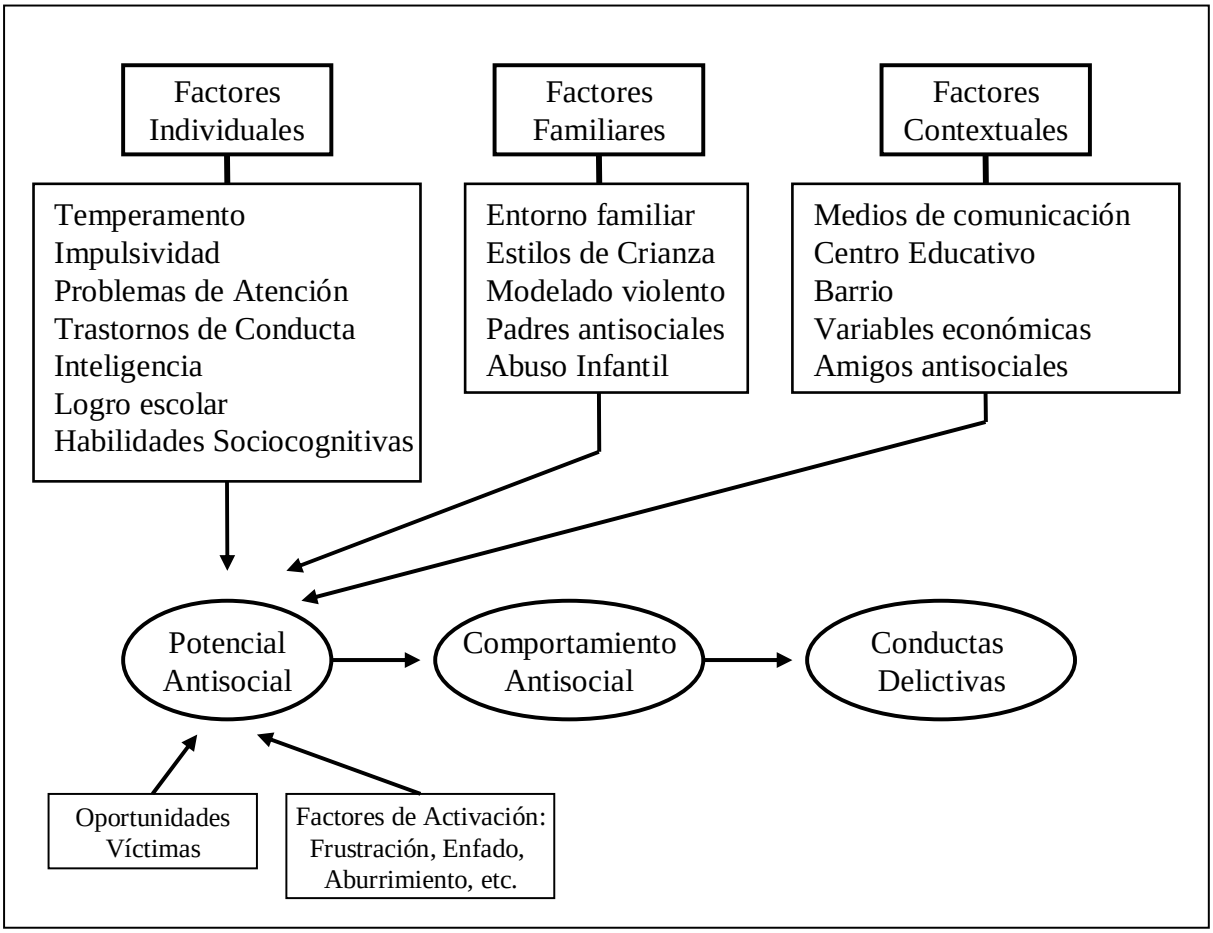
Contexto sociocultural y grupos de iguales

El contexto sociocultural en el que vive el individuo influye en el comportamiento violento del mismo. Así, no es extraño observar que las personas con comportamientos delictivos pertenecen a contextos sociales y culturales deprimidos caracterizados por: deterioro del

mobiliario urbano, desorganización vecinal, altos niveles de desempleo, baja supervisión policial, falta de instalaciones lúdicas, existencia de bandas o grupos organizados para la distribución de droga, prostitución, etc. Además, tampoco debemos ignorar los factores económicos tales como: renta baja, empleo precario, etc.

Del mismo modo, debemos destacar la influencia del grupo de iguales en el que está integrado el individuo dado que tener amigos delincuentes suele predecir el desarrollo de conductas delictivas. En este caso, diferentes estudios señalan que los jóvenes delincuentes suelen tener amigos delincuentes y que éstos influyen en la conducta delictiva del propio adolescente, incitando en unas ocasiones y modelando en otras (Elliot y Menard, 1996; Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Reiss y Farrington, 1991).

Figura 3. Modelo de Desarrollo del Comportamiento Antisocial



Conclusiones

Durante los últimos años el concepto de factor de riesgo para diferentes problemas conductuales ha comenzado a ser objeto de estudio de forma generalizada especialmente cuando nos centramos en el tema de la prevención. Este interés cobra un sentido especial en el ámbito de la infancia y la adolescencia, como etapas de la vida donde las actividades y/o programas preventivos son especialmente necesarios. Durante la infancia y la adolescencia, aparecen y se consolidan patrones de comportamiento de gran importancia para la salud física, psicológica y social del resto de la vida.

Parece evidente la necesidad de incluir programas de prevención, especialmente dirigidos a niños de educación infantil y primaria. Estas intervenciones preventivas deben ir dirigidas a la identificación y modificación de los factores y condiciones que sitúan a los menores en riesgo de poner en práctica conductas problemáticas que imposibilitan un adecuado desarrollo social. No debemos olvidar que para que un programa de prevención de conductas inadaptadas en los adolescentes sea efectivo debe tener en cuenta todas las variables, individuales y contextuales, implicadas en el desarrollo del sujeto, con la finalidad no sólo de disminuir la probabilidad de aparición de conductas de riesgo, sino para favorecer, al mismo tiempo, un desarrollo positivo y ajustado al ámbito social donde el adolescente está inmerso.

Estos programas deben apoyarse tanto en las características de los jóvenes, como en los atributos del contexto que han mostrado ser fundamentales para favorecer un desarrollo integral saludable en los jóvenes. Para que el adolescente se convierta con el paso del tiempo en un adulto saludable y productivo es imprescindible satisfacer una serie de necesidades que incluyen, entre otras, sentirse valorado como persona, finalizar su formación, establecer una red de relaciones humanas satisfactorias, sentirse útil para los demás, construirse un sistema de apoyo, creer en un futuro con oportunidades reales.

Dryfoos (1994), basándose en la evaluación programas dirigidos a la prevención de conductas inadaptadas en adolescentes, identificó las características que solían estar presentes en los programas que mostraron ser más eficaces. Estas características se refieren tanto a aspectos individuales de los jóvenes como del contexto donde se encuentran:

— Identificación e intervención temprana. Dada la asociación existente entre la edad de comienzo en conductas de riesgo y la mayor probabilidad de obtener consecuencias negativas para el desarrollo integral del adolescente, los programas efectivos deben

comenzar la intervención cuanto antes, anticipándose en la medida de lo posible a la aparición del problema.

— Atención individualizada.

— Colaboración por parte de todos los agentes e instituciones de la comunidad. Para atender las necesidades y problemas que pueden afectar a los jóvenes se necesita que los programas involucren de forma activa a todas las instituciones comunitarias, con la finalidad de realizar un trabajo coordinado.

— La cooperación de los compañeros y padres. Por un lado, se hace necesaria la participación de los iguales en la intervención dada la importancia que adquiere el grupo de iguales durante la adolescencia. Y por otro lado, la participación de los padres. Igualmente, debido a la importancia que la familia tiene en la conducta de los adolescentes.

— Localización dentro y fuera el marco escolar. Las expectativas y el rendimiento escolar han demostrado ser variables fundamentales en la iniciación de conductas de riesgo; por esta razón, los programas eficaces de prevención se localizan con frecuencia en el ámbito escolar. Sin embargo, puede ser muy positivo la realización de otros programas comunitarios conjuntos que introduzcan temas que no se puedan tratar dentro del ámbito escolar.

— Administración de programas escolares por agentes externos al ámbito escolar. Por la importancia que ostentan los organismos comunitarios y por la necesidad de una intervención interdisciplinar, los programas más eficaces fueron aquellos que se localizaron en la escuela pero eran dirigidos por agencias comunitarias ajenas a la misma.

— Planes de entrenamiento. Los programas eficaces incluían orientaciones y ejercicios de entrenamiento en habilidades concretas. Un ejemplo claro lo tenemos en el entrenamiento en habilidades sociales. La mayoría de los programas que mostraron ser eficaces incluían entrenamiento en habilidades tanto personales como sociales entre los jóvenes.

No debemos olvidar que la identificación temprana de los factores de riesgo, variables de una población a otra o de un contexto a otro, debe ser la piedra angular para la prevención

de los comportamientos antisociales. Sólo a través de la detección temprana de los factores que originen el problema será posible la construcción de programas de intervención eficaces que eviten el desarrollo de conductas violentas y la necesidad de invertir esfuerzos en programas dirigidos a remediar los efectos negativos de las mismas.

Referencias

A.P.A. American Psychological Association. (1993). *Summary report of the American Psychological Association. Commission on Violence and Youth.* (Vol. 1) Washington D.C.: Author.

Benítez, J. L. y Justicia, F. (en prensa, 2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 9*[4(2)].

Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal or Personality and Social Psychology, 78*, 158-172.

Centerwall, B.S. (1992). Television and violence. *Journal of the American Medical Association*, 267, 3059-3063.

Deluty, R. H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research, 5*, 309-312.

Derksen, D.J. y Strasberger, V.C. (1996). Media and television violence: Effects on violence, aggression and antisocial behaviours in children. En A.M. Hoffman (Ed.), *Schools, violence and society*. Westport, CT: Praeger.

Dodge, K. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dryfoos, J.G. (1994). *Full Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children youth and Families.* San Francisco: Jossey-Bass.

Elliott, D.S., y Menard, S. (1996). Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. In J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 28–67). Cambridge: Cambridge University Press.

Eron, L.D. y Huesmann, R. (1993). The stability of aggressive behaviour even unto the third generation. En M. Lewis y S.M. Miller (eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). NY: Plenum.

Farrington, D.P. (2003). Developmental and life-course criminology: Key theoretical and empirical issues. *Criminology, 41*, 221–255.

Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 177-190.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Flannery, D.; Singer, M.; Williams, L. y Castro, P. (1997). *Adolescent violence exposure and*

victimization at home: Coping and psychological trauma symptoms. Manuscrito no publicado, Case Western University, Cleveland, OH.

Fraser, M.W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological developmental perspective on youth violence. *Social Work, 41*, 347-361.

Gerbner, G. y Signorielli, N. (1990). *Violence Profile, 1967 trough 1988-89: Enduring patterns*. Manuscrito no publicado, University of Pennsylvania, Annenberg School of Communications.

Huesmann, L. R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues, 42*, 125-139.

Kazdin, A.E. (1993). Adolescence Mental Health: prevention and treatment programs. *American Psychologist, 48*, 127-141.

Kokkinos, C. y Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*, 520-533.

Lahey, B., Waldman, I. y McBurnett, K. (1999). Annotation: The development of antisocial behaviour, an integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(5), 669-682.

Lengua, L. y Kovacs, E. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Applied Developmental Psychology, 26*, 21-38.

Loeber, R., Green, S., y Lahey, B (2003). Risk factors for adult antisocial personality. In D.P. Farrington y J. Coid (Eds), *Early prevention of adult antisocial behavior* (pp. 79–108). Cambridge: Cambridge University Press.

Mediascope (1996). *National television violence study: Executive summary, 1994-1995*. Los Angeles: Author.

Moffitt, T.E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 135–151.

Patterson, G. R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R.D. Peters, R.J. MacMahon y V.L. Quinsey (eds.), *Aggression and violence throughout the lifespan* (pp.52-82). Newbury Park, CA: Sage.

Patterson, G.R., Capaldi, D.M. y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Ed.), *The Development and Treatment of Chikdhood Agresión.* Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum.

Patterson, G. y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention.* Washington, DC: American Psychological Association.

Prinzie, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P. y Colpin, H. (2004). Parent and Child Personality Characteristics as Predictors of Negative Discipline and Externalizing Problem Behaviour in Children. *European Journal of Personality, 18*, 73-102.

Reiss, A.J., & Farrington, D.P. (1991). Advancing knowledge about co-offending: Results from a prospective longitudinal survey of London males. *Journal of Criminal Law and Criminology, 82*, 360–395.

Rothbart, M. (1989). Temperament in childhood: a framework. En G. Kohnstamm, J. Bates y M. Rothbart (Eds.), *Handbook of temperament in childhood* (pp. 59-73). New York: Wiley.

Sege, R. y Dietz, W. (1994). Television viewing and violence in children: The prediatrician as agent for change. *Pediatrics*, 94, 600-607.

Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J. y Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psycholog, 43*, 39-60.

Thornberry, T.P. (1994). *Violent families and youth violence*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, Office of Justice Programs.

Timmerman, I. y Emmelkamp, P. (2005). An Integrated Cognitive–Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 167–176

Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science, 2*, 165-192.

White, J., Moffitt, T., Caspi, A., Bartusch, D., Needles, D., y Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 192–205.

Widom, C.S. (1994). Childhood victimization and adolescent problem behaviors. En R. Ketterlinus y M. Lamb (Eds), *Adolescent problem behaviors* (pp. 127–164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.