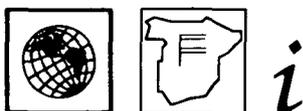


# El modelo del desarrollo social: un enfoque integrado a la prevención de la delincuencia

J. David Hawkins and Joseph G. Weis



*El artículo se inicia con una aproximación histórica a las maneras en que se ha abordado el tema de la delincuencia juvenil: prevención y control, para presentar posteriormente el modelo de desarrollo social, en tanto que un modelo en el que se integran y confluyen aquellos elementos más válidos y positivos de la teoría del control social y de la teoría del aprendizaje social.*

## EL PROBLEMA

La delincuencia juvenil es un problema social persistente (Stark, 1975). Cerca del 40 por ciento de los arrestos totales en las «categorías» más importantes del FBI —asesinato, violación, atraco, agresión, robo, incendio premeditado y robo de vehículo— se refieren a jóvenes de edad inferior a los 18 años. Con gran diferencia, el número más grande de arrestos juveniles está relacionados con el hurto y el robo (Galvin y Polk, 1983). Los costes económicos y sociales de la delincuencia juvenil son elevados (National Advisory Committee on Criminal Justice Standards and Goals, 1976) y el temor del público a estas agresiones está muy extendido, ya que más de dos terceras partes de los adultos estadounidenses temen ser víctimas de un delito juvenil típico —robo con allanamiento de morada (Weis y Henney, 1979)— y el 87 por ciento percibe un «aumento alarmante y constante en la frecuencia de delitos juveniles graves» (Galvin y Polk, 1983).

## HISTORIA DE LA PREVENCIÓN Y EL CONTROL

Históricamente, ha habido dos maneras de abordar la delincuencia juvenil: la prevención y el control. La prevención es una *acción* emprendida para excluir un comportamiento ilegal antes de que se produzca. El control es una *reacción* a una infracción después de que ésta haya sido cometida (Lejins, 1967). La prevención puede diferenciarse en otras dos categorías amplias: la intervención precoz y la prevención primaria. La intervención precoz pretende identificar a los predelinquentes, es decir, a los jóvenes con riesgo elevado de llegar a la delincuencia, y corregir las tendencias de su comportamiento o las circunstancias criminogénicas antes de que se produzcan actos de

delincuencia. Por contra, la prevención primaria no busca «corregir» a los individuos que se consideran encaminados hacia la delincuencia sino que intenta impedir la aparición inicial de la delincuencia, principalmente en los niveles orgánico, institucional, de estructura social y cultural. En consecuencia, también ha recibido el nombre de «prevención evitadora» (Weis y Hawkins, 1981).

Desde la aprobación del primer estatuto para la justicia juvenil en Illinois, en 1899, hasta la firma de la Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act de 1974, el sistema de justicia juvenil ha tenido una responsabilidad casi total para abordar la delincuencia juvenil. Este sistema es principalmente reactivo, buscando *controlar* la delincuencia juvenil respondiendo a las acciones ilegales cometidas por los jóvenes presentados ante él. También practica la intervención precoz respondiendo a los individuos cuyo comportamiento, entorno u otros atributos se consideran propensos a la delincuencia. Estos jóvenes son traídos con frecuencia ante los tribunales de menores por faltas leves, es decir, malas conductas no delictivas que se consideran indicadoras de que el niño se encamina hacia problemas más serios (Gough, 1977). Aunque es evidente que el sistema de justicia juvenil es una institución paternalista de control y prevención, principalmente se dedica a controlar a infractores juveniles y a presuntos predelinquentes (Weis, Sakumoto, Sederstrom y Zeiss, 1980).

Durante los años 60 y 70, las críticas colectivas dirigidas contra el sistema de justicia juvenil dieron como resultado una filosofía nueva de justicia juvenil que se encarnó en la Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act de 1974 y sus posteriores enmiendas. La nueva filosofía de *funciones duales* de la justicia juvenil separa el control legal formal de la prevención.

La filosofía de funciones duales limita la responsabilidad de los tribunales de menores al control de los delinquentes juveniles, responsabilidad que concuerda con su condición de institución judicial con potestad de privar de libertad a quienes infringen la ley. Al mismo tiempo, la obligación que tienen los tribunales de menores de intervenir antes de que los jóvenes cometan actos de delincuencia se encuentra muy limitada bajo esta nueva filosofía. La desinstitucionalización obligatoria de jóvenes acusados únicamente de faltas leves, la desviación de jóvenes que participan tanto en delitos menores como en faltas leves y la retirada de ciertas faltas leves de la jurisdicción de los tribunales de menores en algunos estados, han limitado la autoridad de los tribunales para participar en la prevención correctora de la delincuencia juvenil. La principal responsabilidad de los tribunales reside ahora en controlar a delinquentes juveniles identificados mediante la rehabilitación y la penalización. La tarea de *prevenir* la delincuencia juvenil ha sido retirada de los tribunales y ha sido devuelta a la comunidad.

La limitación de la autoridad de los tribunales de menores no indica una preferencia del control sobre la prevención. Al contrario, este cambio encarna la creencia de que las unidades informales de socialización como la familia, la escuela y la comunidad son más adecuadas y tienen más probabilidades de triunfar en la prevención de la delincuencia juvenil que el sistema judicial juvenil (por ejemplo, Woodson, 1981). En una destacada exposición de esta filosofía de la justicia juvenil, la President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice y su Task Force on Juvenile Delinquency destacaron la importancia de la prevención primaria de la delincuencia juvenil fuera del sistema judicial:

«En última instancia, el sistema más prometedor y, por tanto, más importante para abordar la delincuencia es prevenirla, mejorando las condiciones de vida que conducen a las personas a cometer delitos y que socavan las normas y restricciones erigidas por la sociedad contra la conducta antisocial. (1967, p. vi)»

«Es evidente que los esfuerzos de prevención son más necesarios y más prometedores para los jóvenes. El hecho de que los jóvenes se aparten del delito tiene una importancia fundamental. ... Aún no tienen un estilo de vida definido; todavía se están desarrollando y están sujetos a la influencia de las instituciones que estructuran —aunque sea muy esquemáticamente— su entorno. ... Pero esta influencia adquiere su máximo valor cuando se produce antes de que los jóvenes se vean implicados en el sistema judicial formal.» (1967, p. 41).

La prevención de la delincuencia juvenil es un elemento básico de la filosofía actual de la justicia juvenil. No es muy probable que reformas como la desviación y la desinstitucionalización hagan disminuir la tasa inicial de delitos cometidos por jóvenes. Como mucho, pueden impedir una penetración mayor en el sistema de justicia juvenil. Sin medios efectivos para hacer disminuir el número de jóvenes que empiezan a cometer actos delictivos —es decir, sin la prevención efectiva de la delincuencia en los niveles de la familia, la escuela y la comunidad— los costes de la delincuencia juvenil, el miedo a las agresiones y el número de jóvenes procesados por los tribunales de menores seguirán siendo elevados.

En resumen, bajo la filosofía de funciones duales de la justicia juvenil, los tribunales de menores se han limitado al control de los delincuentes juveniles. Aunque la prevención ha sido declarada por ley como esencial para el éxito de esta filosofía, el poder de los tribunales de menores para participar tanto en la prevención primaria como en la intervención precoz se ha limitado enormemente. En cambio, la tarea de prevenir la delincuencia juvenil ha sido devuelta a las familias, las escuelas y las comunidades. Para que esta filosofía pueda triunfar, es urgente encontrar en estas unidades medios eficaces para prevenir la delincuencia juvenil.

## EXPERIENCIA PREVIA Y PERSPECTIVAS

La historia de la prevención de la delincuencia juvenil ofrece pocas razones para el optimismo. Dada la orientación hacia el control del sistema de justicia juvenil durante sus primeros 75 años de funcionamiento, solo se han realizado un número pequeño de esfuerzos de intervención precoz y aún menos programas de prevención primaria. El conocimiento y las técnicas de prevención de la delincuencia no se han desarrollado adecuadamente. La mayoría de los esfuerzos de prevención de la delincuencia que se han evaluado rigurosamente han mostrado resultados ambiguos, mixtos o negativos (véanse, por ejemplo, National Council on Crime and Delinquency, 1981; Lundman y Scarpitti, 1978; Newton, 1978; Powers y Witmer, 1951; Wright y Dixon, 1977). De diez programas de prevención de la delincuencia con diseños experimentales que se realizaron antes de 1970, nueve no pudieron reducir la proporción de delincuencia oficial entre sujetos experimentales en comparación con sujetos de control (Berleman, 1980). Debería tenerse presente que la mayoría de estos proyectos fueron esfuerzos de intervención precoz orientados a jóvenes de alto riesgo, y no programas de prevención primaria.

Desafortunadamente, incluso algunas de las iniciativas federales recientes de programas de prevención de la delincuencia han ofrecido poca información sobre métodos eficaces. El *Preliminary Report of the National Evaluation of Prevention* sufragado en 1978 por la Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, comunicaba que «pocos de los proyectos realmente intentaron prevenir la delincuencia» (Krisberg, 1978, p. 28). Estos esfuerzos de prevención sufragados con fondos federales parecían carecer de la base conceptual, el objetivo claro y el compromiso con una investigación rigurosa necesarios para generar el conocimiento requerido por la prevención eficaz de la delincuencia (Krisberg, 1978).

A partir de los intentos pasados se pueden extraer dos consecuencias generales. En primer lugar, uno de los principales objetivos de los esfuerzos futuros debería ser el desarrollo de un cuerpo comprobado de conocimientos sobre programas eficaces de prevención. Puesto que los esfuerzos hechos en el pasado en pro de la prevención de la delincuencia han sido básicamente ineficaces, no es consecuente repetir y generalizar programas ejemplares ya existentes adoptándolos como método preferible. Deberían crearse y someterse a prueba nuevos esfuerzos de prevención de la delincuencia dentro de un marco de investigación y desarrollo. Tanto sus esfuerzos como sus efectos deben documentarse utilizando diseños rigurosos de investigación para que puedan desarrollarse técnicas efectivas para la prevención de la delincuencia.

En segundo lugar, debería utilizarse la mejor evidencia empírica disponible sobre factores relacionados, causas y teorías del comportamiento delictivo, además de sobre los programas de prevención de la delincuencia, para seleccionar métodos de prevención prometedores. Esta postura fue expresada directamente por la National Task Force to Develop Standards and Goals for Juvenile Justice and Delinquency Prevention en su volumen *Preventing Delinquency* (1977, p.8):

«... es necesario aclarar los presupuestos sobre qué es lo que ocasiona la delincuencia antes de decidir qué hacer al respecto. ... Puesto que la teoría hace propuestas sobre las causas de la delincuencia, por implicación también debería sugerir acciones apropiadas para reducirla.»

Además, deberían utilizarse las mejores evidencias disponibles sobre los programas de prevención de la delincuencia. (Task Force on Juvenile Justice and Delinquency Prevention of the National Advisory Committee on Criminal Justice Standards and Goals, 1977).

## HACIA UN MODELO DE LA PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA

En el National Center for the Assessment of Delinquent Behavior and its Prevention hemos realizado una revisión exhaustiva de las teorías e investigaciones sobre la delincuencia, análisis secundarios de conjuntos de datos sobre la delincuencia comunicados personalmente y una encuesta nacional sobre programas de prevención, todo ello con el fin de identificar métodos prometedores para la prevención de la delincuencia. Nuestro trabajo sugiere tres principios generales para la prevención de la delincuencia:

1. Para ser eficaces, los métodos de prevención deberían centrarse en las causas de la delincuencia (Hawkins, Pastor, Bell, y Morrison, 1980).

2. La delincuencia presenta múltiples factores y causas que actúan dentro de los ámbitos institucionales de la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad (Henney, 1976; Sakumoto, 1978; Sederstrom, 1978; Weis *et al.*, 1980a, 1980b; Worsley, 1979; Zeiss, 1978). La prevención eficaz debería abordar esta multiplicidad de causas en todos los ámbitos.

3. La delincuencia es el resultado de experiencias producidas durante el proceso de desarrollo social. Distintos elementos causales destacan más en diferentes etapas del proceso de desarrollo. Por tanto, se requieren diferentes técnicas de prevención en las distintas etapas de la socialización de los jóvenes (Weis y Hawkins, 1981).

La prevención de la delincuencia no sólo debería ser sensible a las «causas» de ésta, sino también a la manera en que los factores etiológicos interactúan en el proceso de desarrollo social. Para que los esfuerzos de prevención puedan abordar las evidentes complejidades de las relaciones causales, deberían centrarse en los factores a medida que estos surgen e interactúan durante las distintas etapas de las vidas de los jóvenes. En resumen: hace falta un modelo multifacético y dinámico de la prevención de la delincuencia.

Una integración entre la *teoría del control* (Briar y Pilivan, 1965, Hirschi, 1969; Matza, 1964; Nettler, 1974; Nye, 1958; Reckless, 1961; Reiss, 1951; Toby, 1957) y la *teoría del aprendizaje social* (Akers, 1977; Akers *et al.*, 1979; Burgess y Akers, 1966) promete satisfacer estos requisitos al especificar, sobre una base empírica, los elementos, las unidades y los procesos necesarios para un modelo exhaustivo de la prevención de la delincuencia.

Las pruebas empíricas de la teoría del control (Hindelang, 1973; Hirschi, 1969; Kornhauser, 1978) han mostrado que el «apego» a la familia, la escuela y a los demás en general, el «compromiso» con unas líneas convencionales de acción y la «creencia» en la validez y la legitimidad del orden legal, son elementos de un vínculo social con la sociedad convencional que previenen el comportamiento delictivo. La teoría del control especifica que la familia y la escuela son *unidades* importantes de

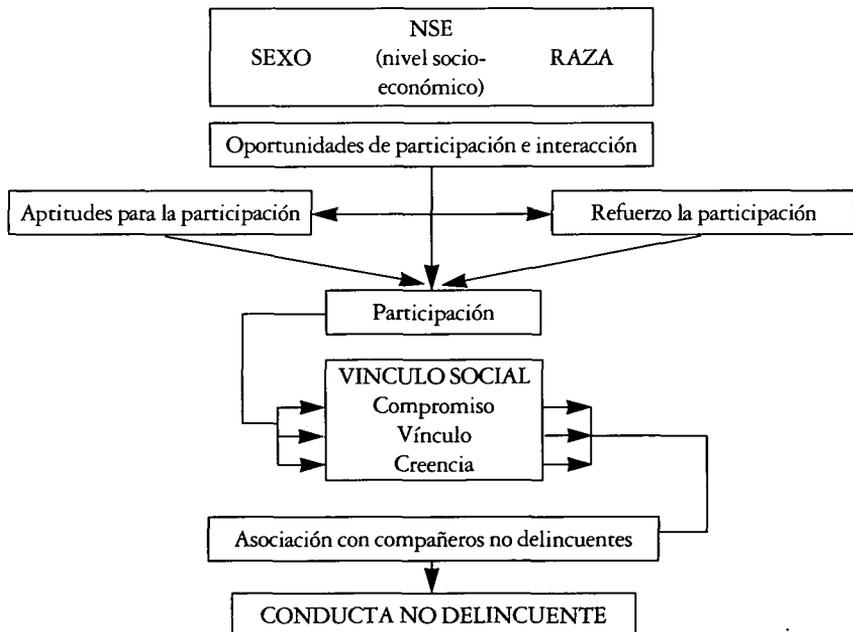
socialización que deberían centrar los esfuerzos de prevención. La meta de estos esfuerzos debería ser fortalecer los *elementos* del vínculo social (apego, compromiso y creencia) entre los jóvenes y la sociedad. Pero la teoría del control no especifica cómo se desarrolla este vínculo dentro de las unidades de socialización.

En cambio, la teoría del aprendizaje social (Akers, 1977; Akers *et al.*, 1979; Burgess y Akers, 1966) especifica los *procesos* por los que el comportamiento —tanto si es conforme a la ley como si es delictivo— se aprende y se mantiene. Según la teoría del aprendizaje social, el comportamiento se aprende cuando da como resultado una recompensa (refuerzo positivo), y no se aprende, o se extingue, cuando no es recompensado ni castigado (refuerzo negativo). Dentro del contexto social de la interacción, las contingencias del refuerzo determinan si un individuo aprende un comportamiento conforme a la ley o delictivo. Así, según la teoría del aprendizaje social, la implicación diferencial con quienes refuerzan comportamientos delictivos o conformes a la ley determinará si un joven adopta o no unas pautas de comportamiento delictivo.

Además de especificar los procesos mediante los cuales se aprenden los comportamientos delictivos y conformes a la ley, el énfasis de la teoría del aprendizaje social en la influencia social rellena un vacío en la teoría del control. Sugiere que la asociación con compañeros delincuentes puede contribuir a la adopción de conductas delincuentes. La teoría del control no puede explicar la evidencia empírica que muestra que la influencia de los compañeros está directa y fuertemente relacionada con el comportamiento delictivo (Elliott *et al.*, 1982; Hindelang, 1973; Hirschi, 1969; Jessor y Jessor, 1977). Sin embargo, una integración de las teorías del control y del aprendizaje social permite incorporar a los compañeros como una unidad importante de socialización.

En la Figura 1 se presenta el modelo de desarrollo social de la prevención de la delincuencia derivado de la integración de las teorías del control y del aprendizaje social. Como se muestra en la figura, el desarrollo social es un proceso en el que las unidades más importantes de socialización —familia, escuela y compañeros— influyen secuencialmente en el comportamiento, tanto de manera directa como indirecta.

FIGURA 1  
El modelo del desarrollo social



En cada unidad de socialización, existen tres tipos de variables de proceso (oportunidades para la participación, aptitudes y refuerzos) que determinan si la participación de un joven en esa unidad contribuirá al desarrollo de un vínculo de apego, compromiso y creencia con la sociedad convencional.

En el modelo del desarrollo social, las oportunidades de participación se consideran necesarias, pero no suficientes, para el desarrollo de un vínculo social. Nuestra hipótesis es que los jóvenes deben tener oportunidades de interactuar con personas convencionales y de participar en actividades convencionales con el fin de desarrollar apego y compromiso con otras personas y con líneas de actuación convencionales. Sin embargo, también planteamos la hipótesis de que estos compromisos e interacciones solo conducirán a un vínculo social si son experimentados y evaluados positivamente por los jóvenes. Dos factores parecen influir en la medida en que los jóvenes pueden llegar a percibir sus compromisos como un premio: el nivel de aptitud aplicado por los jóvenes durante la participación o la interacción, y la disponibilidad en el entorno de refuerzos para el comportamiento deseado. Por tanto, suponemos que la posesión por parte de los jóvenes de aptitudes para la participación y la interacción es una segunda condición necesaria para el desarrollo de un vínculo social. Finalmente, planteamos la hipótesis de que la disponibilidad de recompensas constantes para compromisos e interacciones manejadas con habilidad es el tercer requisito necesario para el desarrollo de un vínculo social.

La investigación de Elliott *et al.*, 1982, apoya la hipótesis de que el desarrollo de un vínculo social de apego, compromiso y creencia entre un joven y la sociedad convencional hará disminuir la probabilidad de que el joven se asocie con compañeros delincuentes. Partimos de la hipótesis de que un vínculo social con la sociedad convencional también previene el comportamiento delictivo, tanto directa como indirectamente, haciendo disminuir la probabilidad de asociación con compañeros delincuentes.

El proceso de vinculación empieza en la familia. Cuando los jóvenes experimentan oportunidades para participar en la familia, cuando desarrollan las aptitudes conductuales, cognitivas y sociales necesarias para actuar como se espera en las interacciones y las actividades de la familia, y cuando son premiados de una manera coherente por actuaciones adecuadas en el ámbito de la familia, desarrollarán un vínculo de apego, compromiso y creencia en relación a la familia. Cuando estas tres condiciones no están presentes en la familia, no es probable que se desarrolle un vínculo con ella.

El vínculo con la escuela está condicionado por la medida en que se hayan desarrollado los vínculos sociales con la familia cuando el niño entra en la escuela, así como por la medida en que el niño experimente oportunidades para la participación, desarrolle habilidades y sea premiado por un rendimiento adecuado en la escuela. De manera similar, los vínculos sociales con los compañeros, tanto si son prosociales como si son delincuentes, se desarrollarán en la medida en que los jóvenes tengan oportunidades para participar con estos compañeros, habilidades para actuar como los compañeros esperan y gratificaciones procedentes de la interacción con estos compañeros. No estamos sugiriendo que la existencia de unos vínculos fuertes con la familia y la escuela excluya el desarrollo de vínculos fuertes con compañeros, siempre y cuando las normas de los miembros de la familia, el personal de la escuela y los compañeros sobre lo que es un comportamiento o una actuación adecuados no entren en conflicto. Sin embargo, sí sugerimos que la formación de vínculos sociales con la familia y la escuela hará disminuir la probabilidad de que los jóvenes desarrollen vínculos con compañeros *delincuentes* durante la adolescencia, ya que los comportamientos premiados en la familia y en la escuela y los que probablemente son premiados por jóvenes delincuentes no son compatibles entre sí.

Sin embargo, si el proceso de desarrollar un vínculo social con otras personas convencionales ha sido interrumpido por padres descuidados o inconsecuentes, por un rendimiento escolar bajo, por malos enseñantes o por circunstancias que hacen

que la participación convencional no sea gratificante, los jóvenes son más libres de participar en comportamientos delictivos y tienden más a caer bajo la influencia de compañeros que se encuentran en la misma situación. Entonces, estos jóvenes pueden ofrecerse mutuamente los apoyos psicológicos y sociales, las gratificaciones y los refuerzos que no encuentran en contextos más convencionales (por ejemplo, Cohen y Short, 1961). En consecuencia, estos jóvenes son más susceptibles a personas que refuerzan actos anómalos, además de al refuerzo directo ofrecido por la participación en actos delictivos.

Como fundamento para la prevención de la delincuencia, el modelo del desarrollo social implica que las familias, las escuelas y los grupos de compañeros son objetos adecuados para la intervención, dependiendo de la etapa de desarrollo del niño. Las intervenciones que buscan aumentar la probabilidad de un vínculo social con la familia son adecuadas desde la primera infancia hasta principios de la adolescencia. Las intervenciones que buscan aumentar la probabilidad de vínculos sociales con la escuela son adecuadas durante todos los años de asistencia a la escuela. Las intervenciones que buscan aumentar el vínculo social con compañeros prosociales son adecuadas cuando los jóvenes ya se encuentran en la adolescencia. Se debe tener presente que las intervenciones coherentes con el modelo no tratan directamente con jóvenes individuales con la esperanza de modificar sus actitudes o su comportamiento. Lo que el modelo sugiere es que los métodos de prevención deberían buscar cambios en las unidades de socialización para aumentar las oportunidades de premiar la participación en actividades convencionales, el desarrollo de habilidades para una interacción y participación con éxito, y sistemas de refuerzo claros y coherentes para el comportamiento adaptado.

## PROGRAMAS PROMETEDORES

El modelo del desarrollo social ofrece una base teórica con fundamentos empíricos para diseñar, implementar y evaluar programas de prevención de la delincuencia. En el resto de este artículo, revisaremos algunas intervenciones que parecen ser coherentes con el modelo.

Esta lista no es en modo alguno exhaustiva. Incluye métodos que se están aplicando actualmente en todo el país, aunque varios de estos programas no tienen como objetivo explícito la prevención de la delincuencia y pocos han sido evaluados rigurosamente. Por tanto, salvo donde se indique lo contrario, su selección se basa más en su fidelidad al modelo del desarrollo social, que en su eficacia probada en la prevención de la delincuencia. Es evidente que identificar y desarrollar métodos probados de prevención requerirá un compromiso a largo plazo con una investigación y una evaluación sistemáticas.

## INTERVENCIONES EN LA FAMILIA

El modelo del desarrollo social presupone influencias de la familia tanto directas (Bahr, 1979; Jensen, 1972; Stanfield, 1966) como indirectas (Elliott *et al.*, 1982; Krohn, 1974) en el comportamiento delictivo. Los efectos indirectos se dan mediante las experiencias en la escuela, la creencia en el orden moral y las asociaciones con compañeros. Existen indicios suficientes para concluir que la existencia de vínculos fuertes entre los jóvenes y sus padres inhibe la delincuencia (Hirschi, 1969; Nye, 1958; Reckless *et al.*, 1956). La estructura familiar parece ser menos importante como elemento predictivo de la delincuencia que el apego a los padres (Nye, 1958; Sederstrom, 1979; Weis *et al.*, 1980; Wilkinson, 1974). Las intervenciones centradas en la familia buscan fortalecer los vínculos entre padres e hijos.

## Formación de los padres

La formación de los padres para la prevención de la delincuencia es un vehículo para lograr esta meta. La formación de los padres debería enseñarles habilidades para gestionar con eficacia la familia y criar adecuadamente a los hijos (Fraser y Hawkins, en prensa). Los padres deberían tener las habilidades para:

a. Proporcionar a sus hijos unas oportunidades adecuadas para su desarrollo con el fin de que participen con otros miembros de la familia en tareas familiares. Se plantea la hipótesis de que cuando los padres ofrecen a sus hijos roles de participación adecuados a su desarrollo que les permiten contribuir al funcionamiento de la familia y cuando recompensan a sus hijos por su desempeño de estos papeles, el apego a la familia se potenciará y se podrá prevenir la delincuencia. Además, cuanto mayor sea el afecto, el cuidado y el apoyo que los padres muestren hacia sus hijos, mayor será la probabilidad de que se dé apego entre padres e hijos y menor será la probabilidad de que los hijos desemboquen en la delincuencia (Hirschi, 1969; Jensen, 1972).

b. Comunicarse eficazmente con sus hijos; las aptitudes de los padres para criar bien a sus hijos se basan, en buena parte, en una comunicación eficaz entre unos y otros. Cuanto más se comuniquen padres e hijos entre sí en relación a pensamientos, sentimientos y valores, más fuerte será el apego entre ambas partes (Hirschi, 1969; Krohn, 1974). Se puede ayudar a los padres mediante actividades de formación que les ayuden a abrir y mantener líneas de comunicación con sus hijos, a escucharles con empatía y a interactuar eficazmente con ellos (Alexander y Parsons, 1973; Patterson y Reid, 1973).

c. Definir expectativas y sanciones claras y coherentes para los miembros de la familia; la equidad y la imparcialidad de la disciplina parecen estar relacionadas con el apego a la familia y el control familiar (Bahr, 1979; Hirschi, 1969; Nye, 1958; Stanfield, 1966). Las sanciones utilizadas para castigar deberían ser moderadas e inclusivas, sin comportar rechazo u ostracismo hacia el niño. Una disciplina paterna coherente también parece aumentar la probabilidad de creencia en el orden moral (Bahr, 1979). La formación de los padres puede ayudarles a desarrollar prácticas de disciplina coherente y también puede ofrecerles habilidades para utilizar refuerzos positivos que ayuden a dar forma a la vida del niño (Alexander y Parsons, 1973). Finalmente, los padres deberían ser coherentes en el modelado de conductas conformes a la ley para que sus hijos desarrollen una creencia en el orden legal. La formación de los padres puede destacar la importancia de esta función de modelado.

Incluyendo la formación de padres como programa basado en la escuela o en el lugar de trabajo y «reclutando» intensivamente a los padres a través de las escuelas, los centros de trabajo y las organizaciones comunitarias, la formación de los padres puede aplicarse a capas muy amplias de la población de padres. La formación de los padres puede ser beneficiosa en diversas etapas del desarrollo social del niño. El contenido de la formación se puede modificar para adaptarlo al nivel de los niños cuyos padres reciben formación. Por ejemplo, a padres de niños de cuarto curso se les podría recalcar la participación de los niños en roles que contribuyan al bienestar de la familia y la importancia de recompensar el desempeño satisfactorio de esos roles. El contenido para padres de niños de séptimo curso podría recalcar la negociación de comportamientos, derechos y responsabilidades durante el proceso de individuación adolescente. La formación de padres para la prevención de la delincuencia busca mejorar las aptitudes de los padres con el fin de aumentar el apego entre ellos y sus hijos y mejorar la eficacia del control de la familia. (Véanse ejemplos y revisiones de programas de formación de padres en Wall *et al.*, 1981, y Fraser y Hawkins, en prensa).

## Servicios de intervención en crisis familiares

Un método prometedor de intervención precoz centrado en la familia, es la intervención en caso de crisis en familias con hijos de edades comprendidas entre 12

y 16 años. Los servicios de intervención en crisis familiares que emplean un método educativo basado en abordar las familias como sistemas, han demostrado ser eficaces tanto para la intervención precoz como para la prevención primaria (Alexander y Parsons, 1973; Klein *et al.*, 1977). La evidencia experimental indica que cuando padres e hijos reciben formación sobre comunicación y negociación, se reducen los casos de delincuencia menor en jóvenes. Este método también parece reducir la probabilidad de delincuencia de los hermanos menores (Klein *et al.*, 1977).

Como los niños que huyen de su hogar o que se encuentran en conflicto con sus padres han sido desinstitucionalizados, desviados o retirados completamente de la jurisdicción de los tribunales de menores, se ha adjudicado a las familias una responsabilidad mayor para controlar a los niños. El método orientado a sistemas y a la formación de aptitudes que caracteriza a los servicios de intervención en crisis familiares, busca fomentar una supervisión eficaz por parte de los padres y una mejor comunicación entre los miembros de familias en conflicto, con el fin de fortalecer los vínculos entre padres e hijos cuando estos vínculos han llegado a debilitarse o a romperse y, en consecuencia, con el fin de prevenir el comportamiento delictivo. (Véase, por ejemplo, Wall *et al.*, 1981, pp. 46, 127).

## INTERVENCIONES CENTRADAS EN LA ESCUELA

La investigación ha vinculado el fracaso escolar, medido por las notas de curso y las puntuaciones en pruebas, con el comportamiento delictivo (Elliott y Voss, 1974; Hirschi, 1969; Jensen, 1976; Linden, 1974; Polk y Schafer, 1972). En el plano individual, el nivel de éxito escolar parece ser un factor predictivo del comportamiento delictivo que trasciende a la clase social y la etnia (Call, 1965; Jensen, 1976; Polk y Halferty, 1966; Stinchcombe, 1964), lo cual sugiere que ofrecer oportunidades de experimentar éxito en la escuela a una proporción mayor de estudiantes debería ser positivo para prevenir la delincuencia.

Otro factor escolar relacionado con la delincuencia es el compromiso con objetivos escolares o educativos. Cuando los estudiantes no se sienten comprometidos con objetivos educativos, es más probable que participen en comportamientos delictivos (Elliott y Voss, 1974; Hirschi, 1969). De manera similar, el apego a la escuela está relacionado con la delincuencia. Los estudiantes a los que no les gusta la escuela tienden más a participar en actos delictivos que los estudiantes a los que sí les gusta (Hirschi, 1969). Estos datos sugieren que las innovaciones educativas que estimulan a los estudiantes a sentirse parte de la comunidad escolar y a comprometerse con las metas educativas pueden tener éxito para prevenir la delincuencia.

### Escuelas dentro de la escuela

El tamaño de una escuela y el número de estudiantes a cargo del enseñante pueden ayudar a determinar la disponibilidad de oportunidades para una participación activa en la escuela. En escuelas grandes donde los enseñantes ven a muchos estudiantes diferentes cada día, los enseñantes suelen ser menos capaces de establecer relaciones interpersonales con los estudiantes y de utilizar una gama amplia de gratificaciones para su participación (Garbarino, 1980). En ausencia de relaciones cálidas interpersonales entre estudiantes y enseñantes, la delincuencia tiene más probabilidades de aparecer (Gold, 1978). La investigación ha mostrado de manera consistente la existencia de correlaciones entre la frecuencia de la delincuencia escolar y el tamaño de la escuela y la cantidad media de estudiantes a cargo de los enseñantes. Las escuelas de menor tamaño están caracterizadas por niveles inferiores de delincuencia estudiantil cuando se controlan los niveles de capacidad, composición racial y condición económica de los estudiantes (McPartland y McDill, 1977; National Institute of

Education, 1978; Smith *et al.*, 1976). De manera similar, cuando un enseñante trata con menos estudiantes cada día la frecuencia de delincuencia escolar baja. Dadas las presiones fiscales con que se enfrentan los distritos escolares, no suele ser factible alterar el tamaño de la escuela, aunque el número de estudiantes diferentes que ven cada día los enseñantes puede modificarse mediante cambios de organización como la creación de escuelas dentro de la escuela.

El concepto de escuelas dentro de la escuela se refiere a la división de una escuela grande en unidades menores llamadas «casas». Esta subdivisión de las escuelas puede ofrecer las ventajas de una escuela pequeña al tiempo que permite la diversidad de recursos y ofertas lectivas que ofrece una escuela grande. Las escuelas dentro de la escuela pueden ser subdivisiones de la estructura educativa (formadas por estudiantes, enseñantes, asesores y administradores) o pueden ser entidades sociales distintas en las que se descentralizan actividades académicas y extracurriculares como los deportes y la gestión de estudiantes.

La idea de las escuelas dentro de la escuela está concebida para promover el desarrollo de relaciones interpersonales (Yaglou, 1968), ofrecer una «mayor atención individual a los alumnos» (Barrett, 1971) y aumentar «las oportunidades de emprender iniciativas, disfrutar de reconocimiento, ejercer liderazgo» (Kleinert, 1969). Se supone que esta reestructuración de las escuelas podría producir aumentos en la cantidad y la calidad de oportunidades para la participación activa en roles escolares y en los contactos entre estudiantes y enseñantes, que a su vez conducirán a unos compromisos mayores con la escuela y a unos vínculos más intensos entre estudiantes y enseñantes. Estos vínculos y compromisos deberían potenciar la creencia en el valor y la legitimidad del proceso educativo.

### Reestructuración de los métodos de enseñanza

Los métodos pedagógicos y las prácticas de calificación tradicionales no garantizan el éxito de todos los estudiantes (McPartland y McDill, 1977; Silberman, 1970). Un método prometedor para el desarrollo de un vínculo social con la escuela se centra en formar a los enseñantes en métodos de enseñanza que permitan a una gama más extensa de estudiantes la posibilidad de experimentar el éxito académico sin menoscabo de la normativa escolar. Los cambios sistemáticos en la práctica pedagógica en clase deberían aumentar la proporción de estudiantes que experimentan éxito académico, reforzar el vínculo entre los estudiantes, sus enseñantes y sus compañeros no delincuentes, y potenciar las creencias de los estudiantes en la equidad de la escuela. Unos métodos de enseñanza prometedores para lograr estas metas son la enseñanza interactiva, la gestión proactiva de la clase y el aprendizaje en equipo.

• *Enseñanza interactiva.* La enseñanza interactiva es un método basado en una afirmación fundamentada según la cual, bajo condiciones de enseñanza apropiadas, virtualmente todos los estudiantes pueden aprender la mayor parte de lo que se les enseña (Bloom, 1976). Este método requiere la especificación de objetivos educativos claros y concretos que los estudiantes deben dominar para poder proseguir con otros temas y materias. Cada estudiante debe demostrar un cierto nivel cognitivo de dominio de estos objetivos educativos. Los calificaciones de los estudiantes se determinan en base a la demostración de este dominio, y no comparando su capacidad con la de otros estudiantes. El estudiante recibe el apoyo necesario en ensayos repetidos de una tarea y es ayudado mediante «evaluaciones formativas» que miden el progreso hacia el dominio e identifican áreas de dificultad. El estudiante recibe pequeñas gratificaciones incrementales que están claramente vinculadas con el rendimiento en la obtención de los objetivos educativos establecidos (Block, 1971; Brophy, 1979).

• *Gestión proactiva de la clase.* La gestión proactiva de la clase forma a los enseñantes para que puedan prevenir problemas de comportamiento en el aula antes de que se produzcan. Las estrategias empleadas incluyen el establecimiento de reglas

claras, la enseñanza de sistemas de gestión que den responsabilidades a los estudiantes, el empleo eficaz de los elogios, dar instrucciones con claridad y el empleo sistemático de la intervención menos disruptiva necesaria para mantener el orden en el aula. Se ha demostrado que las estrategias de gestión proactiva de la clase alivian la tensión del enseñante y crean un clima positivo para el aprendizaje (Brophy, 1979; Emmer y Evertson, 1980).

• *Aprendizaje en equipo*. El dominio de tareas de aprendizaje, la motivación de los estudiantes, las actitudes positivas de los estudiantes hacia los enseñantes y la escuela, y el amor propio de los estudiantes, son mayores cuando los estudiantes aprenden en clase en situaciones de cooperación que cuando aprenden en situaciones competitivas o individualistas (Johnson y Johnson, 1980; Slavin, 1979). El aprendizaje en equipo es una técnica de enseñanza que agrupa a los estudiantes para realizar tareas en el aula. En el aprendizaje en equipo, la obtención de las metas individuales de cada estudiante depende simultáneamente del éxito de otros estudiantes. Esto alienta a los estudiantes a apoyarse unos a otros para lograr el mejor rendimiento escolar. En resumen, el aprendizaje en equipo crea una norma general en la clase que favorece el aprendizaje y el rendimiento académico (Slavin, 1978).

### **Participación de los estudiantes en la formulación de directrices y de procedimientos disciplinarios en clase**

Aunque los adolescentes no suelen encontrarse en la posición de adoptar roles activos importantes, su compromiso con líneas convencionales de acción puede mejorar si se les ofrecen oportunidades de encontrar roles significativos en la tarea de dar forma a la institución con la que están más directamente implicados: su escuela y su aula (Coleman, 1961).

A los estudiantes se les pueden ofrecer oportunidades de participar en la formulación de ciertas directrices y procedimientos disciplinarios de la escuela. Debería prestarse atención al reclutamiento de una gama amplia de «líderes naturales» para que participen en el establecimiento de directrices y en cuerpos disciplinarios, con el fin de garantizar la creación de roles participativos para estudiantes que normalmente no suelen tomar parte en grupos tradicionales de liderazgo de estudiantes. (Véanse ejemplos de programas que ofrecen oportunidades para grupos mixtos de estudiantes en *Open Road Student Involvement and Positive Peer Culture*, en Wall *et al.*, 1981, pp. 75, 90).

Se supone que el aumento de las oportunidades para la participación del estudiante en la política y la disciplina de la escuela reforzará el apego de los estudiantes a la escuela, su compromiso con líneas convencionales de acción y su creencia en el orden moral.

### **Formación de aptitudes para la vida**

Desarrollar las habilidades sociales y cognitivas de los jóvenes es la principal función de la escuela. Así, muchos componentes promotores de la prevención basada en la escuela se centran en el desarrollo de aptitudes en el estudiante. Por ejemplo, los métodos de enseñanza examinados anteriormente intentan potenciar las aptitudes cognitivas. La formación de aptitudes para la vida es una adición específica al currículo escolar.

La formación de aptitudes para la vida presupone que los jóvenes necesitan aprender comunicación básica, toma de decisiones, negociación y técnicas para la resolución de conflictos a fin de actuar eficazmente en situaciones interpersonales con miembros de su familia, con sus enseñantes o con sus compañeros. La premisa es que las escuelas deberían enseñar estas aptitudes para el funcionamiento interperso-

nal de la misma manera que enseñan habilidades cognitivas. Si la gente joven posee estas aptitudes, tendrá más probabilidades de encontrar que sus interacciones con otras personas convencionales son gratificantes y de desarrollar vínculos con estas personas. Estas aptitudes pueden contribuir también al éxito académico y al vínculo y el compromiso con la escuela. Por otra parte, cuando los jóvenes carecen de estas aptitudes pueden llegar a frustrarse en su interacción con los demás, pueden volverse más susceptibles a las influencias delictivas y pueden adoptar comportamientos inaceptables para satisfacer sus necesidades.

Se dispone de varios currículos eficaces. (Véanse, por ejemplo, Schaps y Slimmon, 1975; Wall *et al.*, 1981, pp. 40, 97).

### **Enseñanza de la ley: derechos civiles, código penal, derechos del consumidor y responsabilidades**

Otra adición al currículo intenta fortalecer la creencia en la ley instruyendo a los estudiantes sobre las funciones de la ley y sobre sus derechos y responsabilidades bajo ella. Al presentárseles los derechos civiles y del consumidor y el código penal, los estudiantes pueden aprender a utilizar la ley para su propia protección y a utilizar medios legales para lograr sus metas. Al explorar el empleo de la ley para alcanzar objetivos personalmente deseados, esta intervención busca desarrollar la creencia en la ley. (Véase National Street Law Institute en Wall *et al.*, 1981, p. 68).

### **Formación teórica y práctica sobre el mundo laboral**

Un cambio final del currículo se centra en preparar a los estudiantes para el mundo laboral mientras todavía se encuentran en la escuela. Las expectativas y las aspiraciones de los jóvenes están relacionadas con sus compromisos con líneas convencionales de acción (Hirschi, 1969). Las escuelas pueden ofrecer a los jóvenes información y experiencias que les ayuden a desarrollar aspiraciones y expectativas de lograr un empleo legítimo que ellos consideren digno de un compromiso personal. Si las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a comprometerse con carreras legítimas, la delincuencia debería reducirse. Un mecanismo para lograr este objetivo es la exploración teórica y práctica de actividades laborales en la que se presenta a los estudiantes una amplia gama de las opciones profesionales existentes y se les informa de las aptitudes y la formación necesarias para cada una. Una exposición directa a las opciones profesionales puede aumentar la comprensión que tienen los estudiantes de las oportunidades reales de emprender una carrera al tiempo que les permite aportar algo a centros de trabajo de la comunidad, haciendo que su participación reciba una gratificación más inmediata. A su vez, esto debería aumentar el desarrollo de aspiraciones y compromisos con roles profesionales legítimos.

La formación teórica y práctica sobre el mundo laboral puede empezar a principios de la enseñanza secundaria y continuar durante toda esta etapa. Durante los primeros cursos, el programa debería basarse principalmente en la clase, con visitas organizadas a lugares de trabajo. En años posteriores, se pueden incluir oportunidades de llevar a cabo experiencias laborales en la comunidad, que se pueden articular con los trabajos escolares tradicionales. (Experience-Based Career Education, en Wall *et al.*, 1981, p. 43.)

### **Tutorías entre alumnos de edades distintas**

Las tutorías entre alumnos de edades distintas es una estrategia de intervención precoz orientada a asegurar un desarrollo satisfactorio de aptitudes en estu-

tes de primeros cursos que manifiestan dificultades especiales en la escuela. Una función adicional consiste en ofrecer a estudiantes de más edad oportunidades de desempeñar un rol productivo (como tutores) que les permite aumentar su compromiso con la educación y su apego a la escuela. Para potenciar al máximo el poder preventivo de esta intervención, la selección de los tutores debería realizarse en base a recomendaciones de los enseñantes. En el grupo de tutores deberían incluirse estudiantes cuyas aptitudes cognitivas sean adecuadas para el papel de tutor pero cuyos compromisos con la escuela parezcan ser marginales, junto con estudiantes normalmente seleccionados para roles de liderazgo.

### Evaluación y mejora del clima de la escuela

La investigación ha mostrado que la cooperación entre los enseñantes y la administración del centro escolar caracteriza a las escuelas con una frecuencia baja de represalias contra los enseñantes (Gottfredson y Daiger, 1979). Un método que ha demostrado ser prometedor para potenciar la cooperación entre enseñantes y administradores es la evaluación y mejora del clima en la escuela (véase Fox *et al.*, n.d.). Se trata de un proceso en el que el personal administrativo y el personal docente se comprometen a realizar una evaluación realista de los determinantes programáticos, procedimentales y materiales del ambiente social y educativo de la escuela. Estos determinantes incluyen variables como «oportunidades para el aprendizaje activo», «sistemas variados de gratificación», «mejora continua de los objetivos escolares», «comunicaciones eficaces» y «un sistema logístico eficaz y sustentador». El personal docente y la administración colaboran en la identificación de variables escolares que necesitan mejoras e implementan actividades para abordar estos problemas. Cuando las actividades de mejora se centran en el desarrollo de expectativas consistentes sobre el comportamiento de los estudiantes y en un conjunto claro y común de políticas y procedimientos para abordar las infracciones de las reglas, el ambiente escolar tiene más probabilidades de ser percibido por los estudiantes como equitativo. Los estudiantes tienden más a desarrollar la creencia en la equitatividad de la escuela en esta situación. Como resultado, el comportamiento delictivo debería inhibirse.

### El especialista en desarrollo infantil como asesor de los padres

Hemos observado que unas expectativas consistentes tienden a facilitar la creencia en el orden moral. Es probable que los estudiantes tiendan más a desarrollar vínculos con la escuela cuando sus padres y el personal de la escuela estén de acuerdo sobre expectativas de comportamiento y rendimiento. Un método para mejorar la consistencia de las expectativas y las sanciones en el entorno del niño estriba en garantizar una comunicación continua entre la escuela y los padres. En las escuelas, los especialistas del desarrollo infantil pueden encargarse de que los padres sean llamados con regularidad en relación a logros especiales de sus hijos en clase y a necesidades de ayuda que surjan para garantizar el desarrollo de aptitudes. Estos especialistas pueden formar a los padres en el refuerzo del aprendizaje basado en el hogar (Barth, 1979) y coordinar el reclutamiento de padres para que ayuden y participen en la toma de decisiones de la escuela. (Véase Child Development Specialist and Regional Intervention Program en Wall *et al.*, 1981, pp. 26, 103).

## INTERVENCIONES CENTRADAS EN LOS COMPAÑEROS

### Grupos de liderazgo

Los grupos de liderazgo se han instituido en varios centros de enseñanza primaria y secundaria de todo el país. Un modelo de liderazgo que parece prometedor

se basa en líderes informales de varios de los principales grupos y pandillas de estudiantes, no solo en líderes tradicionales de asociaciones de estudiantes o en grupos de estudiantes con problemas. En general, los miembros son nombrados por enseñantes y estudiantes, y un coordinador de programas de grupos de compañeros se responsabiliza de la selección final de los miembros. Los estudiantes que forman los grupos de liderazgo se reúnen a diario durante una hora como parte de sus actividades normales de escuela. Una meta explícita de estos grupos de liderazgo es identificar los problemas escolares percibidos por los estudiantes y trabajar con la administración de la escuela para desarrollar políticas escolares razonables y aplicables en relación a estos problemas. Los grupos de liderazgo también pueden servir como bases de reclutamiento para cuerpos judiciales estudiantiles que se encarguen de recibir las quejas de los estudiantes y de canalizar las medidas disciplinarias cuando se infrinjan las reglas de la escuela. Diseñados de esta manera, los grupos de liderazgo pueden evitar los problemas de los métodos basados en grupos de compañeros que se centran totalmente en grupos delincuentes (Hawkins y Fraser, 1983; Klein, 1969).

Los grupos de liderazgo buscan animar a los líderes de grupos propensos a la delincuencia a establecer vínculos con compañeros más convencionales. El método sugerido aquí presupone que estos vínculos se desarrollarán a medida que los miembros del grupo trabajen juntos. También se supone que mejorará el apego a la escuela mediante el desempeño de estas funciones. Por último se supone que, en la medida en que se identifiquen y seleccionen líderes informales de grupos con vistas a su participación, estos líderes podrán, a su vez, influir en los miembros de sus propias pandillas para que adopten actitudes más positivas hacia la escuela a medida que las políticas de la escuela se alteren en respuesta a su participación. De esta manera se pueden co-optar grupos propensos a la delincuencia. (Véanse Open Road Student Involvement Project and Positive Peer Culture en Wall *et al.*, 1981, pp. 75, 90; Hawkins y Fraser, 1983.)

## INTERVENCIONES EN LA COMUNIDAD

La comunidad ofrece un contexto muy amplio para el desarrollo juvenil. Mientras las familias, las escuelas y los compañeros tienen unos efectos más inmediatos sobre los jóvenes en el plano individual, las características de la comunidad influyen en estos grupos de socialización. Además, los datos de niveles globales muestran que el índice de delincuencia está asociado a características de las áreas comunitarias (Shaw y McKay, 1942). Las áreas comunitarias ofrecen expectativas y normas generales para las conductas inadaptadas o ajustadas que pueden influir indirectamente en los jóvenes. Existen dos intervenciones centradas en la comunidad que parecen ser prometedoras para la prevención de la delincuencia.

### Programa comunitario para la prevención de la delincuencia

Se trata del modelo de vigilancia de grupos de vecinos que ha tenido éxito en la reducción de los robos con allanamiento allí donde ha sido implementado. (Community Crime Prevention Program en Wall *et al.*, 1981, p. 30; Greenberg *et al.*, 1982; Fowler *et al.*, 1979). Este método no solo se incluye por su evidente potencialidad disuasoria, sino también por algo que quizá sea más importante: su empleo de redes sociales de miembros del vecindario que emprenden actividades compartidas en torno al objetivo común de prevenir la delincuencia. Esta participación puede generar una sensación de interés y de poder compartida por la comunidad y un conjunto de normas comunitarias contra la delincuencia. Se supone que estas normas pueden contribuir a crear un clima en el que los actos delictivos sean considerados

por los jóvenes de la comunidad como arriesgados e inaceptables y no como una parte normal del proceso de crecimiento.

### Proyecto comunitario de desarrollo juvenil

Los proyectos de participación y apoyo juvenil centrados en la comunidad también parecen prometedores para la prevención de la delincuencia. En estos proyectos, los miembros de la comunidad, incluyendo a los jóvenes, se organizan en comisiones para movilizar recursos con el fin de desarrollar un entorno comunitario conducente a un desarrollo juvenil sin delincuencia. En este caso, el objetivo principal, que es claramente problemático, es la participación de los jóvenes de la comunidad que no suelen participar en roles de liderazgo en la escuela. Si estos jóvenes participan en la planificación y la organización de actividades para mejorar las oportunidades de los jóvenes de la comunidad, pueden desarrollar una inclinación hacia la conformidad. Se pueden poner en marcha diversos proyectos. Independientemente de la actividad en sí, el principal objetivo es implicar a los jóvenes que puedan no haber establecido compromisos con la educación o vínculos con la escuela vinculándolos con un grupo legítimo que pueda conducirles a desarrollar vínculos y compromisos convencionales fuera de la escuela. (Véase Youth Community Development Project en Wall *et al.*, 1981, p. 135).

### CONCLUSION

El descubrimiento de métodos eficaces para prevenir la delincuencia juvenil antes de que intervenga el sistema judicial es la clave para el éxito final de la filosofía de «funciones duales» de la justicia juvenil de este país. Las extensas investigaciones sobre la etiología de la delincuencia juvenil realizadas durante las últimas dos décadas han proporcionado indicios para este descubrimiento. El modelo del desarrollo social, con sus estrategias de intervención precoz y de prevención primaria centrada en las causas, ofrece una estructura organizadora para diseñar y seleccionar estrategias de prevención prometedoras. Las estrategias de prevención primaria y de intervención precoz deberían ser evaluadas y seleccionadas en base a su potencialidad para crear oportunidades para el compromiso, aptitudes para la participación y un sistema uniforme de refuerzos para la participación de los jóvenes en la familia, en la escuela, en grupos de compañeros no delincuentes y en la comunidad legítima. Si se emplean estos criterios, las iniciativas acabadas de examinar parecen prometedoras, aunque pocas de ellas se han sometido a pruebas empíricas rigurosas. Ahora hace falta una verificación rigurosa y sistemática de estas intervenciones para determinar cuáles de ellas serán las que finalmente se puedan incluir entre los métodos probados de prevención de la delincuencia.

### Referencias

- AKERS, R. L. (1977). *Deviant behavior: A social learning approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- AKERS, R. L., KROHN, M., LANZA-KADUCE, L. y RADOSEVIEH, M. (1979). Social learning and deviant behavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review*, 44, 636-655.
- ALEXANDER, J. F. y PARSONS, B. (1979). Short-term behavioral intervention with delinquent families: Impact on family process and recidivism. *Journal of Abnormal Psychology*, 81, 219-225.
- ALEXANDER, P. S., ROONEY, T. y SMITH, C. (1980). Background paper for the *Serious Juvenile Offender Initiative of the U.S. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- BACHMAN, J. G., GREEN, S. y WIRTANEN, L. (1971). *Youth in transition, Vol. III: Dropping out—Problem or symptom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research.

- BAHR, S. J. (1979). Family determinants and effects of deviance. En W. Burr, R. Hill, I. Nye e I. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family*. Nueva York: The Free Press
- BARTH, R. (1979). Home-based reinforcement of school behavior: A review and analysis. *Review of Educational Research*, 436-458.
- BEDNAR, R. L., ZELHART, P., GREATHOUSE, L. y WEINBERG, S. (1970). Operant conditioning principles in the treatment of learning and behavior problems with delinquent boys. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 492-497.
- BERLEMAN, W. (1980). *Juvenile delinquency prevention programs: A review and analysis*. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U. S. Department of Justice. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- BLOCK, J. H. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- BRIAR, S. y PILIAVIN, I. (1965). Delinquency, situational inducements and commitment to conformity. *Social Problems*, 13, 25-45.
- BROPHY, J. (1979). Advances in teacher research. *Journal of Classroom Interaction*, 15 (1), 1-7.
- BURGESS, R. L. y AKERS, R. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, 4, 128-147.
- CALL, D. J. (1965). *Delinquency, frustration and non commitment*. Eugene, OR: University of Oregon.
- COHEN, A. K. y SHORT, J. JR. (1961). Juvenile delinquency. In R. Merton y R. Nisbet (Eds.), *Contemporary social problems*. Nueva York: Harecurt, Brace and World.
- COLEMAN, J. C. (1961). *The adolescent society*. Nueva York: The Free Press.
- CRESSEY, D. R. (1955). Changing criminals: The application of the theory of differential association. *American Journal of Sociology*, 61, 116-120.
- CRESSEY, D. R. y WARD, D. (1969). *Delinquency, crime and social process*. Nueva York: Harper and Row.
- ELLIOTT, D. S., HUIZINGA, D. y AGETON, S. S. (1982). Explaining delinquency and drug use. Boulder, CO: Behavioral Research Institute, Report No. 21, 1982.
- ELLIOTT, D. S. y VOSS, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- EMMER, E. T. y EVERTSON, C. M. (1980). *Effective management at the beginning of the school year in junior high classes*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education. University of Texas at Austin. R. & D. Report #6107, 1980.
- FOX, R. S., BOIES, H.E., BRAINARD, E., FLETCHER, E., HUGE, J.S., MARTIN, C.L., MAYNARD, W., MONASMITH, J., OLIVERO, J., SCHMUCK, R., SHAHEEN, T.A., STEGEMAN, W.H. (n.d.). *School climate improvement. A challenge to the school administration*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Education Foundation.
- FRASER, M. W. y HAWKINS, J.D. (en prensa). Parent training for delinquency prevention: A review. *Child and Youth Services*.
- GALVIN, J. y POLK, K. (1983). Juvenile justice: Time for new direction? *Crime and Delinquency*, 29 (3), 325-332.
- GARBARINO, J. (1977). Child abuse and juvenile delinquency: The developmental impact of social isolation. Ponencia presentada en el Symposium on Child Abuse and Juvenile Delinquency; Seattle, WA.
- GARBARINO, J. (1980). Some thoughts on school size and its effects on adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 1.
- GLASER, D. (1978). *Coping with sociocultural causes of youth unemployment and crime*. American University Law School, Institute for Advanced Studies in Justice. (Preparado para la Office of Research and Development, Employment and Training Administration, U.S. Department of Labor.)
- GOLD, M. (1978). Scholastic experiences, self-esteem, and delinquent behavior: A theory for alternative schools. *Crime and Delinquency*, 1978, 24 (3), 290-308.
- GORDON, T. (1970). *P.E.T.: Parent effectiveness training*. Nueva York: Wyden, Peter H.
- GOTTFREDSON, G. D. y DAIGER, D. (1979). *Disruption in six hundred schools: The social ecology of personal victimisation in the nation's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of schools.
- GOUGH, A. R. (1977). *Standards relative to noncriminal misbehaviour* (borrador inicial). Cambridge, MA: Ballinger.
- GREENBERGER, E. y STEINBERG, L. (1979). *Part-time employment of in-school youth: A preliminary assessment of costs and benefits*. Irvine, CA: University of California. Manuscrito duplicado, 1979.
- HAWKINS, J. D., PASTOR, P., BELL, M. y MORRISON, S. (1980). *A typology of cause-focused strategies of delinquency prevention*. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U. S. Department of Justice. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- HAWKINS, J. D. y WALL, J. (1980). *Alternative education: Exploring the delinquency prevention potential*. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Department of Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- HENNEY, J. S. (1976). *Middle class adolescents, social delinquency and social control theory*. Tesis doctoral inédita. Seattle, WA: University of Washington.
- HINDELANG, M. J. (1973). Causes of delinquency: A partial replication and extension. *Social Problems*, 20, 471-487.

- HIRSCHI, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- JANVIER, R. L., GUTHMANN, D. y CATALANO, R., JR. (1979). *An assessment of evaluations of drug abuse prevention programs*. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency-Prevention. U. S. Department of Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- JENSEN, G. F. (1972). Parents, peers, and delinquent action: A test of the differential association perspective. *American Journal of Sociology*, 78, 562-575.
- JENSEN, G. F. (1976). Race, achievement, and delinquency: A further look at delinquency in a birth cohort. *American Journal of Sociology*, 82, 379-387.
- JESSOR, R. y JESSOR, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. W. (1980). Cooperative learning: The power of positive goal interdependence. En V. M. Lyons (Ed.), *Structuring cooperative experiences in the classroom. The 1980 handbook*. Minneapolis, MN: A Cooperation Network Publication .
- KLEIN, M. (1969). Gang cohesiveness. delinquency and a street-work program. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 6, 135: 166.
- KLEIN, N., ALEXANDER, J. y PARSONS, B. (1977). Impact of family systems intervention on recidivism and sibling delinquency: A model of primary prevention and program evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 469-474.
- KORNHAUSER, R. R. (1978). *Social sources of delinquency: An appraisal of analytic methods*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- KRISBERG, B. (1978). *Preliminary report of the national evaluation of prevention* San Francisco, CA: National Council on Crime and Delinquency, 1978.
- KROHN, M. D. (1974). An investigation of the effect of parental and peer associations on marijuana use: An empirical test of differential association theory. En M. Riedel y T. Thornberry (Eds.), *Crime and delinquency: Dimensions of deviance*. Nueva York: Praeger, 75-89.
- LEJNS, P. (1967). The field of prevention. W. Amos y S. Wellford (Eds), *Delinquency prevention: Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- LINDEN, E. W. (1974). *Interpersonal ties and delinquent behaviour*. Seattle, WA: University of Washington, Department of Sociology.
- LUNDMAN, R. J. y SCARPITTI, F. (abril, 1978). Delinquency prevention: Recommendations for future projects. *Crime and Delinquency*, 207-220.
- MATZA, D. (1964). *Delinquency and drift*. Nueva York: Wiley.
- MCPARTLAND, J. M. y MCDILL, E. (Eds.) (1977). *Violence in schools: Perspectives, programs, and positions*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company .
- NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CRIMINAL JUSTICE STANDARDS AND GOALS. *Juvenile justice and delinquency prevention* (1976). Report of the Task Force on Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington, DC.
- NATIONAL COUNCIL ON CRIME AND DELINQUENCY (1981). *The national evaluation of delinquency prevention*. San Francisco: National Council on Crime and Delinquency Research Center.
- NATIONAL TASK FORCE TO DEVELOP STANDARDS AND GOALS FOR JUVENILE JUSTICE AND DELINQUENCY PREVENTION (1977). *Preventing delinquency, Vol. 1*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- NETTLER, G (1974). *Explaining crime*. Nueva York: McGraw-Hill.
- NEWTON, A. M. (June 1978). Prevention of crime and delinquency. *Criminal Justice Abstracts*, 245-266.
- NYE, F. (19-8). *Family relationships and delinquent behaviour*. Nueva York: Wiley.
- PATTERSON, G. R. y REID, J. B. (1973). Intervention for families of aggressive boys: A replication study. *Behavior Research and Therapy*, 11, 383-394.
- POLK, K. y HALFERTY, D. (julio, 1966). Adolescence, commitment and delinquency. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 4.
- POLK, K., & SCHAFFER, W. (1972). *Schools and delinquency*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- POWERS, E., & WITMER, H. (1951). *An experiment in the prevention of delinquency*. New York: Columbia University Press.
- PRESIDENT'S COMMISSION ON LAW ENFORCEMENT AND ADMINISTRATION OF JUSTICE (1967). *The challenge of crime in a free society*. Washington, DC: U.S. Government Printing Of
- RECKLESS, W. (1961). *The crime problem*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- RECKLESS, W., DINITZ, C. S., & MURRAY, E. (1956). Self-concept as an insulator against delinquency. *American Sociological Review*, 21, 744-746.
- REISS, A. J. (1951). Delinquency as the failure of personal and social controls. *American Sociological Review*, 16, 196-207.
- ROLLINS, H. H., MCCANDLESS, B., THOMPSON, M., & BRASSELL, W. (1974). Project succes environment: An extended application of contingency management in inner city schools. *Journal of Educational Psychology*, 66 (2), 167-178.
- ROMIG, D. A. (1978). *Justice for our children: An examination of juvenile delinquent rehabilitation programs*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- SAKUMOTO, K. N. (1978). *Attachment to delinquent friends: Peer influences and delinquent involvement*. Unpublished masters thesis. Seattle, WA: University of Washington.

- SCHAPS, E., DIBARTOLO, R., PALLEY, C., & CHURGIN, S. (1978). *Primary prevention evaluation research: A review of 127 program evaluations*. Walnut Creek, CA: Pyramid Project Paclfc Institute for Research and Evaluation.
- SCHAPS, E., & SLIMMON, L. (1975). *Balancing head and heart: Sensible ideas for the prevention of drug and alcohol abuse. Book 2: Eleven strategies*. Lafayette, CA: Prevention Materials Institute Press.
- SEDERSTROM, J. D. (1978). *Family structure and juvenile delinquency*. Unpublished masters thesis, Seattle WA: University of Washington.
- SHAW, C., & MCKAY, H. D. (1942). *Juvenile delinquency in urban areas*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- SILBERMAN, C. (1970). *Crisis in the classroom*. New York: Vintage Book.
- SLAVIN, R. E. (1978). *Cooperative learning*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- SLAVIN, R. E. (1979). *Using student team learning*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- SMITH, C. P., ALEXANDER, P., HALATYN, T., & ROBERTS, C. (1979). *A national assessment of serious Juvenile crime and the juvenile justice system: The need for a rational response Volume 11, definition; characteristics of incidents and individuals; and relationship to substance abuse*. Sacramento, CA: American Justice Institute.
- SMITH, V., BARR, R., & BURKE, D. (1976). *Alternatives in education: Freedom to choose*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- STANFIELD, R. E. (1966). The interaction of family variables and gang variables in the etiology of delinquency. *Social Problems*, 1966, 13, 411-417.
- STARK, R. (1975). *Social problems*. New York: Random House.
- STINCHCOMBE, A. C. (1964). *Rebellion in a high school*. Chicago, IL: Quadrangle Books.
- TASK FORCE ON JUVENILE DELINQUENCY (1967). *Juvenile delinquency and youth crime*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 1967.
- TASK FORCE ON JUVENILE JUSTICE AND DELINQUENCY PREVENTION OF THE NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CRIMINAL JUSTICE STANDURDS AND GOALS (1977). *Juvenile justice and delinquency prevention*. Washington, DC: National Advisory Committee on Criminal Justice Standards and Goals. U. S. Government Printing Office, 1977.
- TOBY, J. (1957). Social disorganization and stake in conformity: Complementary factors in the predatory behavior of hoodlums. *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, 48, 12-17.
- TYLER, V., & BROWN, C. (1968). Token reinforcement of academic performance with institution alized delinquent boys. *Journal of Educational Psychology*, 59, 164-168.
- U. S. NATIONAL CRIMINAL JUSTICE INFORMATION AND STATISTICS SERVICE (1979). *Children in custody: Advance report on the 1977 census of public juvenile facilities*. No. SDJD-SA. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1979.
- WALL, J. S., HAWKINS, J. D., LISHNER, D., & FRASER M. (1981). *Juvenile delinquency prevention: A compendium of thirty-six program models*. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U. S. Department of Justice. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- WEIS, J. G., & HAWKINS, J. D. (1981). *Preventing delinquency: The social development approach*. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U.S. Department of Justice, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- WEIS, J. C., HALL, J., HENNEY, J., SEDERSTROM, J., WORSLEY, K., & ZEISS, C. (1980). *Peer influence and delinquency: An evaluation of theory and practice, Part I and Part II*. Seattle, WA: Center for Law and Justice, University of Washington.
- WEIS, J. G., SAKUMOTO, K. SEDERSTROM, J. & ZEISS, C. (1980). *Jurisdiction and the elusive status offender. A comparison of involvement in delinquent behavior and status offenses*. National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Department of Justice. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- WEIS, J. G., & HENNEY, J. (1979). Crime and Criminals in the United States in the 1970's: Statistical Appendix. In S. Messinger & E. Bittner (Eds.), *Criminology review yearbook*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- WEIS, J. G., SEDERSTROM, J., WORSLEY, K., & ZEISS, C. (1980). *Family and delinquency*. Seattle, WA: Center for Law and Justice, University of Washington.
- WILKINSON, K. (1974). The broken family and juvenile delinquency: Scientific explanation or ideology. In R. Giallombardo (Ed.), *Juvenile Delinquency* (3rd ed.). New York: Wiley.
- WOODSON, R. L. (Ed.) (1981). *Youth crime and urban policy. A view from the inner city*. Washington, DC: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- WORSLEY, K. C. (1979). *Sex differences in delinquency: Explaining the gap*. Unpublished masters thesis. Seattle, WA: University of Washington.
- WRIGHT, W. E., & DIXON, M. (January, 1977). Community prevention and treatment of juvenile delinquency: A review and evaluation. *Journal of Research in Crime and Delinquency*.
- ZEISS, C. A. (1978). *Sex differences in self-reported delinquent behavior*. Unpublished masters thesis. Seattle, WA: University of Washington.

## El modelo del desarrollo social: un enfoque integrado a la prevención de la delincuencia

J. David Hawkins y Joseph G. Weis

*CL&E*, 1995, 27, pp. 115-133

**Resumen:** En este artículo se describe un enfoque evolutivo exhaustivo para prevenir la delincuencia juvenil basado en el modelo del desarrollo social, una integración de la teoría del control social y de la teoría del aprendizaje social. Este modelo afirma que las unidades más importantes de socialización, es decir, la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad, influyen secuencialmente en el comportamiento. La socialización positiva se logra cuando los jóvenes tienen la oportunidad, dentro de cada unidad, de participar en actividades adaptadas, cuando desarrollan las habilidades necesarias para participar con éxito y cuando las personas con las que interactúan gratifican de una manera consistente los comportamientos deseados. Estas condiciones deberían aumentar el apego a los demás, el compromiso con un comportamiento adaptado y la creencia en el orden convencional. Estos vínculos sociales con la sociedad convencional inhiben la asociación con compañeros delincuentes y, al mismo tiempo, previenen el comportamiento delictivo. En este artículo se describen métodos de prevención coherentes con el mencionado modelo. Es necesario llevar a cabo una evaluación rigurosa de los efectos de estas intervenciones en la prevención de la delincuencia.

**Agradecimientos:** Artículo preparado bajo la Becan° 79-JN-AX-0014, Supp. #1, otorgado al Center for Law and Justice, Universidad de Washington, Seattle, por el National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Department of Justice.

**Artículo original:** The Social development model: An Integrated Approach to Delinquency Prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 6 (2), pp. 73-95 (1985). Reproducido con autorización de Human Sciences Pres, Inc. (Subsidiary of: Plenum Publishing Corp.). Traducción de Genis Sánchez Barberán.

**Datos sobre los autores:** J. David Hawkins es Director del Center for Social Welfare Research y Profesor Asociado de la School of Social Work, Universidad de Washington. Joseph G. Weis es Director del Center of Law and Justice y Profesor Asociado del Department of Sociology, Universidad de Washington.

---

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañoñ, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67