

# EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA JUVENIL: ANÁLISIS TEORETICO Y DE PROGRAMAS DE INTERVENCION CONDUCTUAL

**William Montgomery Urday\***

Se indica que el tratamiento dado al problema de la violencia juvenil en nuestro medio es, en su mayoría, de tipo diagnóstico, exceptuando ciertas aplicaciones efectivas en pequeña escala. Existe, sin embargo, una tecnología conductual desarrollada para esto en otros países, de la que se han hecho algunas pruebas exitosas adaptadas a nuestra realidad. El análisis funcional implicado en dicha tecnología abarca las dimensiones principales del episodio agresivo, permitiendo identificar los factores de riesgo y postular las medidas correspondientes. Se sugiere que los programas sustentados conductualmente son intervenciones sistemáticas con sólidos referentes empíricos por lo cual pueden constituir alternativas eficaces integradas a una estrategia comunitaria de alcance gestionario con los expertos.

**Palabras clave:** Violencia juvenil, tecnología conductual, análisis funcional, conducta prosocial.

*In this article it's saying that treatment of youth violence in our context is, generally, of diagnosis kind, except some applications in minor scale. But now we have a behavioural technology developed for this in other countries, with exitous proofs adapted and maked to our reality. The functional analysis implicated in this technology is embracing they antecedent, present and consequent dimensions of aggressive episode, for identification of risk factors and postulating the corrective actions. I suggest that behavioural programs are systematic interventions and they have solid empirical dales. They are powerful alternatives for integrating commentary strategies in conjunction with experts.*

**Key words:** Youth violence, Behaviour technology, functional analysis, prosocial behaviour.

---

\* E-mail: d280061@UNMSM.edu.pe.com.

Una primera versión se expuso en la "I Jornada de Pandillas Juveniles" , organizada por el grupo *Paradigma* de San Marcos (1996).

La rebeldía suele ser una característica de la juventud. Como lo señala Blumenfeld (1963), los jóvenes se ven predispuestos a ello no sólo por su falta de madurez y experiencia, sino también por la "revolución interna" que experimentan en sus sistemas orgánicos. A eso les añaden los factores de tensión típicos de las sociedades subdesarrollado, que sumen a los adolescentes en la soledad y el abandono, o en la búsqueda de grupos gregarios o marginales que les brinden seguridad frente a la amenaza externa (Levy y Anderson, 1980, t. e.). Esta salida se convierte, a su vez, en un instrumento vindicativo contra el entorno.

Hoy, ante las manifestaciones cada vez más patentes de rebeldía juvenil, canalizadas inconvenientemente a través de la violencia en el enfrentamiento familiar-generacional, las rivalidades entre colegios y la conformación de pandillas delincuenciales o vandálicas en distintos ámbitos, los profesionales de las ciencias sociales y de la salud buscan soluciones efectivas para dicha problemática.

Pero la mayoría de los enfoques dados en nuestro medio sobre el tema en cuestión -aunque de meritoria labor personal-, se plantean de manera mas bien anecdótica. Vale decir, de manera casi exclusivamente intelectualizada o bien descriptivo-psicométrica en alguna de sus modalidades (Moragues, 1989; Tong, 1995; García, 1995; Trattenberg y otros, 1995; Orellana y García, 1996; Elizalde y cols., 1997; Cruzado, 1997; Arenas, 1998), conteniendo apreciaciones de cierta cuantía diagnóstica, pero insuficiente para derivaciones tecnológicas concretas:

En este último aspecto se han distinguido los planes y aplicaciones prácticas elaboradas por la psicología comunitaria (ver Vallejos y Montero, 1990), mas, salvo honrosas excepciones, su corte ecléctico les resta consistencia. Entre las experiencias rescatables está el Programa de Atención Primaria de Salud (PROASA), cuyos trabajos sirven de antecedente a otras propuestas, orientadas al *análisis funcional del comportamiento* (AFC), con carácter de estudios-piloto para futuras proyecciones a toda la sociedad (Anicama, 1989; Varona, 1991; Masías, 1994; Masías y Anicama, 1994).

Es el propósito nuestro incidir en las propuestas del AFC, recalcando la significatividad de contar con un enfoque sistemático y sólidos

referentes empíricos para enfrentar el problema de la creciente violencia juvenil desde una perspectiva psicológica. Aunque el asunto es de difícil abordaje por la multicPLICIDAD de aristas que presenta y la falta de medios que garanticen soluciones complejas e integrales, se pueden perfilar alternativas simplificadas de acción, principalmente preventiva, con base en tecnologías y diseños avanzados en realidades distintas por expertos ingenieros de la conducta (p. ej. Goldstein y sus colaboradores), haciéndoles los ajustes respectivo

### **PERSPECTIVA GLOBAL DEL PROBLEMA**

#### **Estrategias habituales de solución**

Aparte de la consabida punitividad policial, legal y jurídica, en algunas ocasiones se ha buscado enfrentar el problema sin el asistencialismo ni el paternalismo tradicionales. Así, desde el Estado hay tentativas aisladas de tipo teórico y práctico, aunque la mayoría coyunturales. Entre otras cosas, por ejemplo el Congreso de la República ha creado varias comisiones técnicas y parlamentarias (1989, 1992, etc.), tratando de conceptualizar el tema (uno de tantos proyectos de ley vinculados a esto es el referido al ámbito deportivo:

Llerena, 1997), e igualmente se han introducido varias especialidades en el campo delincuenciales (vgr.: tratamiento de "inconductas sociales" en el INPE), y se ha apoyado el trabajo readaptativo y preventivo del INABIF, así como algunas iniciativas particulares a través del Ministerio de Educación y del COPUID (Masías, 1994)

Las sugerencias para efectuar cambios en las políticas generales han sido minoritarias. en una mesa promovida por el parlamento (Trattenberg y otros, 1995) se propuso:

"Búsqueda de soluciones a partir de las instituciones municipales y organizaciones de base, más que a partir del individuo".

"Mayor educación y acción frente al vacío moral que deja la organización económica"

"Mayor apertura universitaria para acoger más sectores juveniles desorientados"

"Activación de mejores sistemas de control y establecimientos que atiendan menores en situación de riesgo",

Asimismo, en un trabajo recientemente auspiciado por el instituto

de Defensa Legal, Cruzado (1997) plantea alternativas en varios planos: a) en el económico, ofrecer W1 mercado laboral de mayores ingresos; b) en el educativo, fomentar el autocontrol y el desarrollo personal, así como capacitar para el trabajo; c) en el judicial, aumentar la supervisión y el control de la autoridad; y d) en el institucional, crear un Ministerio de la Juventud y hacer planes nacionales de largo alcance.

En cuanto al nivel de acción especializada, los pocos tratamientos en uso a cargo de psicólogos, psiquiatras y neurólogos, se dirigen a terapéuticas mayormente individuales con propósitos correctivos, a veces con el auxilio de fármacos (psicotrópicos para controlar la agresividad). Lo que predomina es la psicoterapia psicoanalítica, centrada en "conflictos" o "procesos mentales" subyacentes a trastornos agresivos, reforzada en muchos casos por opciones sistémicas que buscan el foco de la disfunción en la dinámica familiar. Otra línea es el entrenamiento conductual de los padres en el manejo de contingencias hogareñas infantiles, y otra la psicoterapia o educación grupales que buscan remedios en la retroalimentación, la cohesión y el liderazgo fomentado. Nos parece que éstas últimas muestran mayor confiabilidad (Moragues, 1989, Varona, 1991).

Dentro del panorama se advierte, como lo hace Arenas (1998), dos estrategias generales: una tradicional, basada en el control y la coacción, el paternalismo y el asistencialismo; y otra que privilegia proyectos, programas y servicios manejados cogestionariamente con la propia comunidad. Definitivamente la segunda estrategia es la ideal, siempre y cuando se haga mediante módulos coherentes con objetivos, métodos y registros verificables a través de parámetros de fuerza, topografía, geografía y probabilidad de respuestas, y con monitores entrenados para semejantes tareas. Por desgracia, las "alternativas populares" practicadas hasta hoy (Vallejos y Montero, 1990) no han tenido ese sesgo.

A continuación, esbozaremos algunos lineamientos de conceptualización acerca de la violencia juvenil desde el punto de vista conductual, para después pasar a la propuesta de programas sistemáticos de intervención basados en ello.

### **La conducta agresiva**

Pragmáticamente se puede enmarcar la cuestión con el nombre de **conducta juvenil antisocial**, que, en términos operacional es, incluye una gama de actividades infractoras de reglas sociales (ataques, huidas de casa, robos, exhibiciones obscenas, etc.), reducidas, para el efecto, a *actos contra el entorno*, incluyendo personas y propiedades (Kazdin y Buela-Casal, 1994).

Subyace a esto el tema de la agresión como conducta cuya topografía causa un daño físico o psicológico de intensidad dolorosa y cuyos efectos atentan contra los derechos ajenos, siendo de naturaleza intencional (Bandura, 1980, 1. e.). Desde un punto de vista genérico, la agresión ha sido explicada: a) etológicamente, como no equipo de responsividad innata a situaciones de amenaza, rivalidad o dolor; b) psicoanalíticamente, como una pulsión biológica reprimida por la barrera del superyó, y c) conductualmente, como una reacción activada por el castigo, por estados frustrantes o aprendida por imitación. Se sugiere que ninguna de las hipótesis planteadas contradice lo siguiente: en lo que en adelante se llamará *episodio agresivo* la historia de aprendizaje y disposicional, los aspectos antecedentes, presentes y consecuentes inmediatos en la ocurrencia de la conducta antisocial, juegan -o pueden hacerlo- un papel determinante. Importa, pues, la *descripción funcional* de ese contexto y sus factores de riesgo, tanto con fines teóricos como operacionales.

### **Contexto y factores de riesgo: una descripción funcional**

En jerga del AFC se puede recurrir a un análisis de secuencia, comúnmente utilizado para observar con detalle las variables que influyen un episodio comportamental, a fin de clarificar el asunto en el plano específico de la conducta juvenil antisocial. Este análisis considera tres dimensiones: 1) los eventos antecedentes o discriminativos, 2) la conducta en la situación, y 3) los eventos consecuentes o reforzantes. Todos ellos actúan en una relación de campo según la describe Kantor (1978, t. e.), disgregándose en

factores múltiples yuxtapuestos entre sí y con las otras dimensiones de la contingencia (tabla 1). Veremos una por una sus generalidades.

**TABLA 1.      DIMENSIONES DEL EPISODIO AGRESIVO DE ACUERDO A UN ANALISIS DE SECUENCIA**

EVENTOS ANTECEDENTES		CONDUCTA EN LA SITUACION	EVENTOS CONSECUTIVOS
SISTEMAS	INSTIGADORES		
Macro-contingencial	Estados disiposicionales	Contexto ambiental	Logro de recompensa
Micro-contingencial	Estados deficitarios	Actividad desempeñada	Terminación de la estimulación aversiva
	Eventos situacionales	Carácter del acto	Repertorios autoinstruccionales

1) *Eventos antecedentes.* Se componen de eventos macrocontingenciales y microcontingenciales, categorizadas a manera de situaciones discriminativas, y que pasaremos a reseñar:

Los eventos *macrocontingenciales* refieren prácticas sociales dominantes que dotan de sentido la conducta de los individuos dentro de una comunidad. Conforman las características superestructurales de la estratificación social, del proceso productivo y de la distribución de la riqueza, las cuales presiden a su vez la ideología del sistema y del grupo que detenta el poder, la tradición idiosincrática, la normativa convencional (usos, costumbres, lenguajes, etc.) y otros elementos socioculturales e históricos. La impronta del marco macrocontingencial en la formación de contextos de violencia y conductas antisociales encuentra su dinámica en la limitación de los satisfactores sociales a un núcleo parcial de la sociedad, así como el uso represor de fornas de control aversivo para "eliminar" el problema (Ribes, 1980). ¿Cómo se refleja eso en nuestro país? Sacudido hasta hace poco por una ola de terrorismo, lucha armada y represión indiscriminada como nunca antes, al parecer la catástrofe sucedió como producto de una herencia de desorden, injusticia y desigualdad soportadas desde antes de la era republicana; causas, según Alarcón (1986), de

-----  
 \* Véase también el análisis de Anicama (1989. p. 26)

"profundos estados de frustración colectiva" por la insatisfacción de necesidades básicas, promesas incumplidas y condiciones de pobreza extrema. Al respecto, el clásico simposio "Familia y violencia en el Perú de hoy" (Ames y otros, 1986) es un punto de referencia fundamental para sopesar las raíces históricas hundidas -como todos los problemas peruanos de importancia-, en el traumático choque de culturas que surge con la invasión española, y revisar los factores estructurales, ideológicos y culturales que perpetúan las condiciones de violencia y marginalidad. Son especialmente vigentes la caracterización y crítica de los medios de comunicación social como *factotum* de semejante perennidad. Párrafo aparte merece recordar que la generación formada bajo la ola de violencia perdió el aliciente ideológico y ético de la utopía social, ante el debilitamiento del bloque mundial no capitalista y la falta de valores solidarios típicos de la sociedad de consumo.

Bandura (1980, t. e.) señala que la canalización de la violencia en dicho medio transita por influencias: a) familiares, a través de la agresión modelada y reforzada por los miembros cercanos de la parentela, b) subculturales, concretadas en hábitos con fuerte modelamiento agresivo y donde ese atributo se juzga valioso, y c) vicarias, mediante simbolismos auspiciados por los agentes audiovisuales. A partir de tales influjos se advierten *interacciones microcontingenciales*, o de circunstancia social e interpersonal producida en lugares y con objetos o acontecimientos específicos de cada episodio agresivo, son los estados deficitarios, disposicionales y los eventos situacionales (Ribes y cols, 1986). Los *estados deficitarios* son carencias de respuestas apropiadas o consensualmente esperadas frente a lo que el entorno social (p. ej. "buenos modales"). Los *estados disposicionales* son repertorios que ejerce el individuo sobre la base de una historia previa de exposición a sucesos desagradables, que tienen que ver con la formación de inclinaciones, preferencias, humores, condición biológica (p. ej. ansiedad, irritabilidad, conducta caprichosa o de búsqueda de riesgo, etc.), y con tendencias a comportarse según los efectos experimentados en el pasado. Finalmente, los *eventos situacionales*

refieren a hechos o interacciones ocurridas *in situ*, que evocan respuestas agresivas (ej.: el castigo, las burlas e insultos, la visión de modelos, etc.).

En general, los factores de riesgo producidos por los sistemas macro y microcontingencial pueden clasificarse tal vez, como lo hace Kazdin (1988, t. e.), en:

- A) Factores relacionados con los padres y la familia.
  - a) Conductas criminales y adictivas.
  - b) Actitudes y prácticas disciplinarias muy duras o muy laxas.
  - c) Hogares separados y en conflicto.
  - d) Tamaño excesivo de la familia (hacinamiento).
  - e) Déficit socioeconómico, malas condiciones de vida y falta de oportunidades
- B) Factores relacionados con la escuela.
  - a) Rendimiento académico e intelectual deficiente.
  - b) Emplazamiento físico u organizacional inadecuados.
  - c) Relaciones conflictivas entre miembros.

A ellos podemos añadir el contraste cultural y la escasa o nula recreación de las clases populares.

2) *La conducta en la situación.* Se evalúa en función del contexto ambiental en que se emita (la esquina, el aula, el salón de billar, el campo de juego, etc.), el tipo de actividad desempeñada con la intervención de sujetos mediadores : figuras con las cuales hay relaciones de autoridad o dependencia, de igualdad o rivalidad, de negociación o conflicto, que facilitan o interfieren las condiciones para que algo suceda; y el carácter del acto antisocial hecho, así como sus efectos -topografía de la conducta y alcance del daño.

3) *Los eventos consecuentes.* Contemplan aquellos casos o clases de refuerzo que pueden seguir a los desempeños agresivos, manteniendo o incrementando su tasa de ocurrencia. Se considera aquí: a) el logro de (o vista de otros que logran) consecuencias deseadas (sociales, tangibles, cambiables, de actividad), b) la terminación de una estimulación aversiva o provocación (sentimiento de que se "es mejor" o se soluciona un problema recurriendo a la violencia), y c) los repertorios autoinstruccionales, abiertos o encubiertos que siguen al episodio (palabras o frases de "felicitación" o "aliento").



## PROGRAMAS DE INTERVENCION CONDUCTUAL

### Competencias prosociales y conductas de prevención

A partir de la conceptualización funcional presentada, veremos ahora las soluciones posibles. El aspecto central de las alternativas que se van a informar aquí es su desenvolvimiento en el marco de los comportamientos prosociales, o sea "toda conducta social positiva con o sin motivación altruísta" (González, 1992, p. 36). El esquema general se atiene al clásico planteamiento de que en las irregularidades hay déficits comportamentales o conductas inapropiadas. Es decir, el individuo probablemente no adquirió los repertorios operantes para ajustarse a su medio (por ejemplo habilidades interpersonales, aproximativas, recreativas, etc.), o adquirió repertorios que impiden el desarrollo de los anteriores (excesos de aversividad, ansiedad, arrogancia, egoísmo u otros).

El concepto de conductas prosociales se vincula con el de *conductas instrumenta/es de prevención* en el sentido de "saber hacer", de acuerdo a las acepciones siguientes:

- a) Saber qué se tiene que hacer, en qué circunstancias, cómo decirlo y cómo reconocerlo.
- b) Saber cómo hacerlo, haberlo practicado o hecho antes.
- c) Saber por qué se tiene que hacerlo o no, y reconocer si se tiende o no a hacerlo.
- d) Saber cómo reconocer la oportunidad de hacerlo o no.
- e) Saber hacer otras cosas en dicha circunstancia, o saber hacer lo mismo de otra manera.

Tales competencias implican acciones de conocimiento, evitación, escape o afrontamiento de situaciones, personas u objetos que sean o puedan ser factores de riesgo. La capacitación de grupos juveniles en el ejercicio de estos *estilos interactivos* es una vía muy útil para avanzar en la solución del problema de la conducta juvenil antisocial, sin perjuicio de articular soluciones integrales en los planos socioeconómico, ideológico y cultural mediante programas diseñados *ad hoc* para el objetivo.

## Repertorios irregulares y formas de corrección

El modelo más amplio de trabajo para conseguir mejoras conductuales proviene del *aprendizaje estructurado* (Goldstein y cols, 1980, t. e.; Goldstein y Keller, 1991, t. e.), un método multipropósito que comienza por analizar los siguientes repertorios irregulares del individuo agresivo, y las formas de prevención o corrección pertinentes.

1) *interpretaciones que activan la cólera*. Los actos violentos empiezan por la interpretación subjetiva que hace el agresor de ciertas claves situacionales, incrementándose sus niveles de activación (ira), lo cual impide la normal recepción de mensajes y predispone a la instrumentalización de respuestas agresivas. Se combate con base en el control autoinstruccional (Nóvaco, 1975; Feilddler, 1984, t. e.).

2) *Activación afectiva elevada*. Hay síntomas fisiológicos e tensión que acompañan la emisión agresiva: hiperventilación, cambios en el RPG, contracción de vasos sanguíneos, secreción de sustancias, etc. Ellos pueden contrarrestarse con la práctica de la respiración diafragmática, el aprendizaje de identificación de zonas corporales tensas y el enfrentamiento en relajación muscular autónoma (Cautela y Groden, 1985, t. e.; Suinn, 1993, t. e.).

3) *Defectos en la comunicación y falta de conducta cooperativa*. Los patrones o habilidades de comunicación juegan a favor del acto agresivo. No se desenvuelven correctamente las facultades de saber escuchar, reconocer mensajes conciliadores o actitudes positivas de la otra parte, ni tampoco las de expresar las propias peticiones o sentimientos sin hostilidad. Sirven aquí los adiestramientos en efectividad personal (Lieberman y cols., 1975), acertividad y negociación (Fensterheim y Baer, 1976, t. e.; Dana, 1992, t. e.).

4) *Manejo inadecuado de contingencias*. O carencia de respuestas que discriminen aquellos eventos cuya presencia, ausencia o aversividad incrementen la propia o ajena conducta agresiva. El joven ignora cómo, dónde y cuándo "gratificar", "ignorar" o "sancionar" desempeños, de modo que aumente los apropiados y disminuya los inapropiados. El buen manejo de contingencias es aleccionable (Sulzer y Mayer, 1985, t. e.).

5) *Déficits en habilidades prosociales*. Ejecuciones deficientes en destrezas prosociales de tipo simple (presentarse, saludar, agradecer, preguntar), avanzado (pedir, instruir o seguir instrucciones, discutir), para manejar sentimientos (conocerlos y expresarlos, dar afecto, afrontar), autocontrolarse, manejar el estrés y planificar. Los entrenamientos en habilidades sociales tienen por objeto proporcionar los repertorios requeridos (Kelly, 1987, t. e; Goldstein y Keller, 1991, t. e.).

6) *Deficiencias en valores prosociales*. El entorno en que se mueve. el individuo a veces no le permite ejecutar sus habilidades prosociales, puesto que prima el modelamiento agresivo y el refuerzo de elecciones comportamentales primariamente violentas para conseguir logros, ignorando los derechos ajenos. Esto exige una preparación moral que incluya saber cómo tomar decisiones y resolver problemas (D'Zurilla, 1993, t. e.; Sank y Schaffer, 1993, t. e.), además de trascender los valores inmediatistas (Kohlberg, 1984; Curwin y Curwin, 1989, t. e.).

La tabla 2 resume los módulos de intervención pertinentes para estas irregularidades (ver p. sgte.).

El programa sumario de más fácil adaptación a nuestro medio capitalino ha sido el *Entrenamiento para la sustitución de la agresión* (ART), ideado por Goldstein y Glick (1987), que propugna tres niveles de intervención: los de desarrollo de destrezas prosociales, de auto control y valores morales.

El proceso de entrenamiento de destrezas sociales incluye: a) identificar áreas problemáticas y habilidades específicas en las que tiene dificultad el individuo, b) observar cuál es el método que emplea para manejarse en ellas, y c) transformar los componentes (verbales y no verbales) de esas conductas en metas para alcanzarse progresivamente durante un lapso de ejercicio, primero en prácticas estructuradas y luego en situaciones naturales.

El desarrollo del auto control incluye labores que, en la idea de Nóvaco, requieren articular: a) información sobre los aspectos cognitivos, fisiológicos y motores de la ira, b) autoinstrucciones para que el sujeto las emplee en situaciones problema, y c) ejercicios

**TABLA 2. SECUENCIA DE ETAPAS E INTERVENCIONES PARA CADA REPERTORIO CONDUCTUAL IRREGULAR DEL INDIVIDUO AGRESIVO (todos los módulos incluyen técnicas de modelamiento, ensayo conductual, retro alimentación y sobrejecución)**

ETAPAS / INTERVENCIONES	ACCIONES / TECNICAS	OBJETIVOS / COMPETENCIAS
1. Preparación preliminar.	Elección de participantes. Determinación de repertorios precurrentes y de LB. Elección y ambientación de lugares de entrenamiento.	Organización y localización de las sesiones.
2. Dinámica grupal	Juegos vivenciales. Definición de reglas a seguir. Explicación de procedimiento,	Integración del grupo. Introducción al programa
3. Módulo de entrenamiento autoinstruccional	Análisis de desencadenantes de la ira. Reconocimiento de la activación emocional. Instrucciones de preparación, impacto, afrontamiento y reflexión.	Autoevaluación y control de la cólera.
4) Módulo de entrenamiento en relajación muscular	Enseñanza de respiración diafragmática. Reconocimiento de signos de tensión muscular. Relajación autógena,	Manejo de la activación corporal y la ansiedad.
5) Módulo de entrenamiento en comunicación y negociación.	Manejo de componentes verbales y no-verbales. Adiestramiento en comunicar y negociar.	Incremento de la expresividad y asertividad. Eficacia en la solución de conflictos interpersonales.
6) Módulo de entrenamiento en manejo de contingencias.	Adiestramiento en selección de objetivos para modificar conductas. Ejercicios de presentación de reforzadores (+ ),(.), E' y aversivos.	Discriminar cómo, dónde y cuándo gratificar. ignorar o sancionar conductas.
7) Módulo de entrenamiento en habilidades sociales.	Identificación de áreas o habilidades deficitarias. Ejercicios de ensayo.	Incremento de destrezas sociales específicas.
8) Módulo de educación moral o entrenamiento en valores prosociales.	Adiestramiento en toma de decisiones. Adiestramiento en solución de problemas. Reestructuración racional. Discusión de dilemas morales.	Incremento de desempeños actitudes prosociales en contextos de riesgo.

simulados y reales de tal empleo. Si se utiliza el modelo de Feindler, la técnica usada es la de los "cinco eslabones": a) análisis de los estímulos desencadenantes de la ira, b) identificación de signos o estados fisiológicos y kinestésicos que la acompañan, c) autoinstrucciones para manejar la ira, d) reductores o pautas de autocontrol cognitivo-fisiológico de la activación, y e) autoevaluación del propio desempeño.

La educación moral incluye: a) toma de decisiones y resolución de problemas de manera no agresiva, b) enseñanza de respuestas de consideración por los demás y preocupación por sus problemas, y c) ejercicios de ensayo conductual en situaciones de conflictos interpersonal, utilizando técnicas de *negociación* y contrato. La dinámica se despliega partiendo de la discusión de casos que pongan énfasis en dilemas morales, procurando abarcar las categorías que señala Kohlberg para el desarrollo moral: *convencional*, o de ponerse en el lugar del otro y sentir la obligación de seguir reglas sociales, y *postconvencional*, o reconocer valores más allá de los formalismos (dignidad, democracia, justicia, valor de la vida, cultura, etc.).

Las investigaciones llevadas a cabo en el Perú con este programa son, aunque de alcance limitado, prometedoras (Varona, 1991; Masias, 1994), por lo que sería conveniente multiplicar tales intervenciones hasta conseguir evidencia empírica suficiente.

### **Pautas operativas**

A continuación, algunas sugerencias y puntualizaciones respecto a la modulación operativa en las intervenciones conductuales, fincadas en las indicaciones de sus creadores y la experiencia de consultoría individual del autor de este artículo (véase Montgomery, 1997).

La preparación para programas de este tipo es muy simple: se trabaja con grupos de diez a doce sujetos seleccionados entre trece a dieciocho años, en situación de riesgo y con un CI normal. Los lugares de entrenamiento deben ser ambientes amplios e iluminados, con asientos dispuestos en forma de herradura y con una pizarra al frente. El número de sesiones semanales puede ser hasta de tres, y la duración de cada una entre cincuenta a sesenta minutos. Asimismo,

cada grupo debe contar con dos monitores: un guía de ejercicios y un observador-registrador. Para determinar repertorios precurrentes y hacer una línea base pro social, es aconsejable requerir información acerca de los sujetos mediante entrevistas, cuestionarios y escalas aplicadas a los mismos y a quienes los rodean cotidianamente (ejemplos de esos instrumentos se hallan en Goldstein y cols, 1980, t. e.; García y Magaz, 1996; etc.). También son útiles las medidas de registro, auto-informe y autorregistro de conductas, y un sociograma escolar si fuera pertinente.

Para la dinámica de integración del grupo pueden utilizarse las técnicas dirigidas a "romper el hielo" -en especial las vivenciales (Alforja, 1992). Seguidamente se explicitan las reglas (asistencia, puntualidad, cumplimiento) y los beneficios a obtener con el programa, incluyendo una breve explicación de los procedimientos a seguir para concretar los objetivos. en suma: a) seleccionar en los ensayos la situación más parecida a las interacciones reales problemáticas (definidas previamente mediante los informes verbales o escritos), 2) estructurar una técnica de "juego de roles" u otra similar a lo largo del entrenamiento, para permitir la generalización, 3) enfocar la tarea de manera que se comprenda (no se memorice) lo que se debe hacer o decir, 4) señalar las situaciones cotidianas en que se pueden poner a prueba las habilidades ensayadas, 5) reforzar cualquier parecido a la conducta terminal, y 6) modificar las autoverbalizaciones pertinentes al cambio.

## **OBJECIONES Y DISCUSION**

La tecnología descrita es muy operativa y se respalda por un sinnúmero de investigaciones. ¿Por qué muchos profesionales interesados en el problema de la violencia juvenil parecen desestimarla? La respuesta puede ser muy compleja, pero dejando de lado los aspectos teóricos, las objeciones suelen ser de orden metodológico, ético e ideológico. Procuraremos darles contestación sumaria.

1) *Metodológicamente* se afirma que los procedimientos son rígidos y superficiales, que no hay pruebas de que se generalicen a situaciones

cotidianas, y que no dan la medida individual del comportamiento asertivo real de cada persona, además de ser limitados para remediar males sociales tan grandes.

Hay que decir que, en realidad, los procedimientos son muy flexibles, puesto que abarcan una amplia gama de conductas y situaciones a experimentar con la ventaja de ser rápidamente evaluables (Becker y Heinberg, 1993, t. e.). Las opciones son tan diversas como lo permitan las disposiciones de los sujetos y la destreza y experiencia de los monitores. Aunque los estudios de seguimiento de los resultados son exiguos (Pelechano, 1995), se sobreentiende que la generalización de las conductas instrumentales de prevención a los ambientes problemáticos depende del *grado de autocontrol* conseguido por el sujeto en los ensayos, y ese *ratio* sí ha sido confirmado (Milan y Mitchel, 1991,t. e.).

Por otro lado, se dice que la persona calificada de "no-asertiva" sí posee los repertorios adecuados, sólo que *decide* comportarse así por razones surgidas de su propia motivación consciente. Además la conducta asertiva no siempre sería la aconsejable en todo momento, habiendo otras opciones (Winter, 1989, t. e.). De acuerdo, pero los mismos críticos responden a esto al proponer la sustitución del entrenamiento en habilidades por una estrategia más amplia, que tenga en cuenta los "constructos personales". Esa estrategia (de rol fijo) no deja de ser conductual si se le examina bien (p. ej. Epting y Nazario, 1989, t. e.), y parece conveniente para *algunos* individuos que muestran repertorios de alta complejidad (los que suelen llamarse "neuróticos inteligentes").

Respecto a la limitación para remediar males sociales tan grandes, hay efectivamente que fijar la escala en que los cambios se deben llevar a cabo. Se vincula a ello también la dificultad de lograr que ciertos jóvenes se sometan a programas de prevención y/o corrección. el joven que practica violencia callejera o pertenece a las "barras bravas", por ejemplo, no abandonará la esquina, el callejón o el campo de juego para acatar reglas impuestas. A fin de avanzar ante estos problemas puede actuarse a nivel de estudios piloto con muestras escogidas, donde se determinen grados de correlación entre grados de sociopatía y respuestas a cada módulo de entrenamiento.

Asimismo, diseñar módulos especiales para adecuarlos a escenarios externos, ganándose la confianza de los jóvenes (hay experiencias valiosas de ese tipo, como las de Bernstein, 1966, t. e.).

Generalmente, la disfunción agresiva en la niñez y la adolescencia precede a problemas posteriores en la adultez, y una vez producido el trastorno es poco probable que desaparezca por sí solo, continuando los individuos antisociales en contacto con los sistemas de salud y judiciales durante largo tiempo de manera intermitente (Kazdin y Buela-Casal, 1994). De cualquier forma, toda opción válida a futuro debe darse en el plano promocional y preventivo (Anicama, 1989). Los agentes principales para ejercer directamente los servicios preventivos en programas estructurado tendrían que ser para profesionales dirigidos por especialistas, ampliando así la esfera de intervención a ambientes más naturales que las clínicas o centros de reclusión, y aliviando considerablemente los sistemas de salud y judicial, que ya vienen siendo limitados.

2) *Éticamente*, las críticas se refieren a la supuesta mecanización y frialdad de las relaciones humanas, y las prácticas manipulativas a que se someten los individuos dentro de los programas de modificación de conducta social.

Pese a que es evidente que la sociedad dispone sucesos que mantienen, reducen, esparcen o restringen conductas de acuerdo con los valores que le son congruentes, la ética hipócrita practicada en el sistema es explícitamente hostil a la idea de que esa *disposición* pueda ser orientada conscientemente por especialistas, identificándola con "lavados de cerebro" y abolición de la libertad intrínseca a cada ser humano. Muchos psicólogos amantes del *status quo* (principalmente los *humanistas*) se adhieren a ese prejuicio y sirven de quintacolumnistas dentro de la ciencia (p. ej. Rogers, 1993, t. e.). Sulzer y Mayer (1985, t. e.) aclaran, siguiendo a otro autor, que lo que se entiende por "educación humanista" es simplemente: a) el énfasis en la autodirección y autoevaluación de los aprendices, b) el hecho de que el proceso de enseñanza implique un "aprender a aprender" en vez de una práctica memorística, y c) la importancia dada a los sentimientos de la persona así como la carencia de coacciones sobre el ejercicio de su aprendizaje. Ninguno de estos



valores está ausente en los programas de intervención conductual, puesto que propenden a la transferencia gradual de las contingencias artificiales al medio natural, desvaneciendo las ayudas externas una vez logrado el autogobierno (Milan y Mitchel, 1991, t. e.). La asunción *directiva* es, de todas maneras, indispensable, ya que los jóvenes en situación de riesgo suelen asumir comportamientos estereotipados y repetitivos que reducen su voluntad y sus energías creadoras (Baldivieso, 1994).

3) *Ideológicamente*, los argumentos achacan a los métodos conductuales ser un instrumento de control imperialista, y jugar el papel de distractores que ocultan la necesidad de cambios sociales revolucionarios. Serían, asimismo, herramientas tecnológicas que buscan adaptar al sistema a los individuos "conflictivos" para su estabilidad, obedeciendo a normas impuestas de acuerdo a la "personalidad ideal" considerada artificialmente como "sana" (Braunstein, 1979; Torre y Morenza, 1988). A menudo tales objeciones en nuestro medio toman la forma de prevenciones *casi paranoicas* contra un monstruo solapado que busca someter al hombre peruano.

Este autor sugiere que semejantes atingencias proceden de : a) una legítima, pero exagerada y a veces fantásica, preocupación acerca del uso de la tecnología conductual por sectores adictos a la clase dominante, b) la confusión entre el instrumento (las técnicas e investigaciones) con la mano que lo maneja (ciertos profesionales ingenuos o interesados), y c) el *desconocimiento* (probablemente prejuiciado geopolíticamente) de las aplicaciones complejas de los principios del AFC, por parte de los sectores "contestatarios", en quienes se nota una desorientación ideológica extraña: prefieren acudir a elecciones teóricas dualistas y conservadoras para obtener nociones "prácticas", antes que al conductismo.

El AFC ajusta sus parámetros a la realidad concreta en que se aplica las leyes del comportamiento son similares en cualquier sitio, por lo que no se debe mezclar la repulsa a la ideología imperialista con el rechazo a tecnologías desprendidas de investigaciones científicas en países desarrollados.

## CONCLUSION

Las estrategias de enfrentamiento al problema de la violencia juvenil tienen que articularse necesariamente en el marco de una propuesta programática restringida, por el momento, siguiendo el modelo comunitario de intervención que respalda proyectos autogestionarios (veáse Ribes, 1982, sobre la "desprofesionalización" del trabajo psicológico), pero utilizando la tecnología y la metodología del AFC como un "seguro" contra la improvisación y la vaguedad de alternativas eclécticas que no han demostrado eficiencia.

Las propuestas de intervención sobre la conducta juvenil antisocial se basan en el análisis funcional de las variables que interactúan en las dimensiones temporales y espaciales del comportamiento, proporcionando información sistemática para el cambio de conducta y su nueva direccionalidad. Especial atención merece el aspecto preventivo, que incluye la formación de conductas instrumentales competentes (desarrollo de habilidades sociales, de autocontrol y de valores morales) frente a los factores de riesgo permanentemente instalados en la sociedad de consumo. La meta final es el autogobierno de los individuos, con creatividad y eficacia personales.

No se pretende que la superación del problema se logre con *sólo* estas medidas. Es evidente que el marco macrocontingencial escapa a las posibilidades de una intervención psicológica integral, requiriendo la colaboración interdisciplinaria además de una revolución social, familiar, institucional, etc.; gracias al esfuerzo conjunto de de toda la sociedad (o de sus sectores más afectados), y de sus organizaciones.

## REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1986). *Psicología, pobreza y subdesarrollo*. Lima: INIDE.
- Ames, R. y otros (1986). *Familia y violencia en el Perú de hoy*. Lima: Frederick Naumann.
- Anicama, I. (1989). Análisis conductual de la violencia y la agresión. *El analista de la conducta* (Boletín SPAMC). XVII(1). 20-33.
- Arenas, C. (1998) . Los rostros escondidos y la acción social frente a la marginalidad: Violencia juvenil de los 90. *Revista de psicología de la UNMSM.II* (1). 93-106.
- Bandura, A. (1980, t. e.). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En Bandura, A. y Ribes, E. (Eds.). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

- Becker, R.E. y Heinberg, R.G. (1993, t. e.). Evaluación de las habilidades sociales. En Bellack, A. y Hersen, M. (Dir.). *Manual práctico de evaluación conductual*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Bernstein, S. (1966, t. e.), *Juventud en las calles: trabajos con grupos juveniles descarriados*. México: Letras.
- Blumenfeld, W. (1963). *La juventud como situación conflictiva*. Lima: UNMSM.
- Baldivieso, L. (1994). La marginalidad social, violencia y drogas. En Anicama, J. (De.). *Drogas, violencia y ecología*. Memoria del IV Seminario internacional (25-27 de mayo). Lima: CEDRO.
- Braunstein, N. A. (1979). El encargo social y las premisas operantes de la Psicología clínica. En Braunstein, N.A. y otros. *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.
- Cautela, J. y Groden, J. (1985, t. e.). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Fontanella.
- Cruzado, J. (1997). *La violencia juvenil* (folleto). Lima: Instituto de Defensa Legal.
- Curwin, R.L. y Cumlin, G. (1989, 1. e.). *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: CEAC.
- Dana, D. (1992, t. e.). *Cómo pasar del conflicto al acuerdo*. Barcelona: Norma.
- D'Zurilla, Th.J. (1993, t. e.). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elizalde, R. y cols. (1997). Actitudes hacia la violencia en jóvenes universitarios. *Revista de psicología de la UNMSM*. 1(1). 107-128.
- Epting, F.R y Nazano, A. (1989, t. e.). Diseñando una terapia de rol fijo. En Neymeyer, R.A. y Neymerer, G.J. (Dir.). *Casos de terapia de constructos personales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Feindler, E. (1984, t.e.). Entrenamiento para el control de la cólera en grupo para jóvenes delincuentes de secundaria. *Terapia cognitiva e investigación*. 8, 299311.
- Fensterheim, H. y Baer, J. (1976, t.e.). *No diga si cuando quiera decir no*. México: Grijalbo.
- García, L. (1995). Las pandillas juveniles. *Boletín de post-grado de la Facultad de Psicología de la UNMSM*. V(4-5).
- García, E.M. y Magaz, A. (1996). *Agresividad y retraimiento social. Programas en habilidades sociales*. Madrid: Albor.
- Goldstein, A.P. y Glick: B. (1987, t. e.). *Agresion replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youth*. Illinois : Champaign.
- \_\_\_\_ y cols. (1989, t. e.). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martinez Roca.
- y Keller, K. (1991, t. e.). *El comportamiento agresivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gonzales, M.D. (1992). *Conducta prosocial : evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Grupo Alforja (1992). *Técnicas participativas para la educación popular I*. Lima: Tarea.
- Kantor, J.R. (1978, t. e.). *Psicología interconductual*. México: Trillas.
- Kazdin, A. (1988, t. e.). *Tratamiento de la conducta antisocial en niños y adolescentes*. Barcelona: Martinez Roca.
- \_\_\_\_ y Buela-Casal (1994). *Conducta antisocial: evaluación tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kelly, J. A. (1987, t.e.). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Levy , L. Y Anderson, L. (1980, t. e.). *La tensión psicosocial : población, ambiente y calidad de vida*. México: El Manual Moderno.
- Libennan, R.P. y cols. (1975). *Personal efectiveness*. Illinois : Research Press.
- Llerena, A. (1997). *Proyecto de ley contra la violencia juvenil en los espectáculos y contra el transeúnte*. Lima, 13 de junio: Congreso de la República del Perú.
- Masías, C. (1994). *Efectos de un programa integral de sustitución de la agresión en un grupo de adolescentes hombres de alto riesgo entre 14 y 18 años de edad, de sectores tugurizados de Barrios altos*. Tesis de Maestría. Lima: UPSMP.

- y Anicama, J. (1994). Experiencias en la aplicación de programas preventivos y de sustitución de la violencia. El ART. En Anicama, J. (Ed). *Ob. Cit.*
- Milan, M.A. y Mitchel, Z.P. (1991, t. e.). La generalización y el mantenimiento e los efectos del tratamiento. En Caballo, V. (Ed). *Manual de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Montgomery, W. (1997). *Asertividad, autoestima y solución de conflictos interpersonales*. Lima: CEA.
- Moragues, M. (1989). *Educar para el autogobierno. Formar actitudes de creatividad, criticidad, libertad y solidaridad en niños y adolescentes*. Lima: Tarea.
- Nóvaco, R. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington: Health and Co.
- Orellana, O. y García, L. (1996). Violencia y representaciones sociales en escolares. *Revista peruana de psicología*. I (I).26-36.
- Pelechano, V. (1995). Habilidades interpersonales. conceptualización y entrenamiento. En Calero, M. D. (Ed.). *Modificación de la inteligencia: sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Ribes, E. (1980). Algunas consideraciones sociales sobre la agresión. En Bandura, A. y Ribes, E. (Eds.). *Ob. Cit*
- (1982). *El conductismo: reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella.
- y cols. (1986). El análisis contingencial. *Cuadernos de psicología*. 8.
- (1990). *Psicología y salud: un análisis conceptual*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rogers, C. (1993, t. e.). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Sank, Ll. y Schaffer, C. (1993, t. e.). *Manual del terapeuta para la terapia cognitivo-conductual en grupos*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Suinn, R.M. (1993, t.e.). *Entrenamiento en manejo de ansiedad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sulzer, B. y Mayer, G.R. (1985, t.e.). *Procedimientos del análisis conductual aplicado en niños y jóvenes*. México: Trillas.
- Tong, F. (1995). *Los jóvenes pandilleros: entre el estigma y la epopeya (Folleto)*. Luna: Tarea.
- Torre, C de la y Morenza, C. (1988). el conductismo en América Latina: mito y realidad (Separata mimeo.). *Marxismo y conductismo*. Arequipa: UNSA. 52-65.
- Trattenberg, L. y otros (1995). *Violencia juvenil: causas y alternativas (mesa redonda)*. Lima: Congreso de la República del Perú.
- Vallejos, J Montero, V (1990). *La psicología comunitaria en el Perú (II)*(. *Psicología actual*.III (6). 15-21.
- Varona, S. (1991). *Efectos de un programa para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol en menores de 11-15 años, en condiciones especialmente difíciles, institucionalizados del COMAIN*. Tesis de Maestría: UPCH.
- Winter, O.A. (1989, t.e.). La psicoterapia de constructos personales como alternativa radical al entrenamiento en habilidades sociales. En Neimeyer, R.A. y Neymeyer, G.J. (Dirs.). *Ob. Cit.*