

APLICACIONES DE LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE SOCIAL. ALGUNOS PROGRAMAS DE TRATAMIENTO Y PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA

Ronald L. Akers
Catedrático de Criminología y Sociología,
Universidad de Florida

1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es facilitar algunos ejemplos de los programas existentes en los Estados Unidos de América, diseñados para el tratamiento o la prevención de la delincuencia, que están basados en los principios y procesos cognitivos/conductivos comprendidos en la teoría del aprendizaje social como explicación del delito, la delincuencia y la desviación, o bien reflejan los mencionados principios y procesos. Mis compañeros y yo hemos realizado una amplia investigación y hemos aportado numerosos trabajos sobre la teoría del aprendizaje social a lo largo de un gran número de años (véase Akers, 1973; 1998; Akers et al., 1979; Akers y Jensen, 2003; Sellers y Akers, 2006). En las ediciones tercera y cuarta de *Criminological Theories* (Akers, 2000; Akers y Sellers, 2004), he incluido aplicaciones de todas las teorías criminológicas principales (incluida la del aprendizaje social) al control, a la justicia, al tratamiento y a la prevención. He escrito en otros lugares sobre las cuestiones relacionadas con la teoría y práctica sociológica en Criminología (Akers, 2005). En este capítulo, me remito a estos trabajos anteriores. Asumo que los especialistas y los estudiantes españoles de Criminología y Sociología están al corriente de la teoría del aprendizaje social¹.

2. Relación entre la teoría y la práctica

Durante mucho tiempo, he alegado que el más importante de los diversos criterios científicos para la evaluación de las teorías criminológicas (de todas las teorías científicas) es su validez empírica –la medida en que una explicación del delito y la desviación es coherente con los hechos conocidos del delito y viene apoyada por datos empíricos derivados de pruebas directas de sus proposiciones (Akers, 1994; Akers y Sellers, 2004). Otro criterio importante para la evaluación de la teoría es la aplicación práctica a los problemas del delito y la delincuencia. Conocer y explicar la conducta delictiva es importante de por sí, pero desde que comenzaron a establecerse las ciencias

¹ Partes de este documento se incorporarán a una presentación que se celebrará en la *Academy of Criminal Justice Sciences*, Seattle, en marzo de 2007.

sociales también se ha reconocido que es importante poner el conocimiento empírico y teórico al servicio de los objetivos de la sociedad de paliar o resolver problemas sociales. Por tanto, es razonable preguntar lo *útil* que puede resultar una teoría criminológica a la hora de proporcionar pautas, comprensión o directrices para los concretos programas y políticas. ¿Proporciona la teoría principios que puedan utilizarse en la política, los procedimientos, el tratamiento, la terapia, la corrección o la reforma por parte de organizaciones o entidades públicas, gubernamentales o privadas? ¿Qué directrices pueden obtenerse de la teoría para controlar, prevenir o modificar la conducta delictiva? Estas preguntas pueden formularse respecto a las acciones que se llevan a cabo en los sistemas de control social formal (justicia criminal y juvenil). Estas mismas preguntas pueden también formularse respecto al control social informal que puede ser acometido por los padres, los colegios, las iglesias, los compañeros y los grupos y organizaciones de vecinos/comunitarios para aumentar la conformidad y prevenir, modificar o controlar la conducta delictiva y desviada. Enseñar actitudes positivas y prosociales a los niños, supervisarlos correctamente, realizar un seguimiento de su conducta y sus amigos y aplicar una disciplina firme pero coherente en caso de mala conducta son consejos prácticos y de sentido común que pueden darse a los padres y cuidadores. Tales prácticas, junto a los programas que proporcionan recursos comunitarios a los padres para asistir a clases y sesiones de asesoramiento que mejoren sus técnicas para educar a sus hijos, poseen una justificación teórica no sólo en el aprendizaje social, sino en la vinculación social que plantean otras teorías (Hawkins et al., 1999; Reid et al., 2002; Brown et al., 2005).

Todos los esfuerzos, ya sean de carácter formal o informal, que tratan de prevenir, disuadir, disminuir o «hacer alguna otra cosa» sobre la delincuencia, el delito, el abuso de las drogas, la violencia y otras formas de conducta antisocial y desviada se refieren de algún modo, reconocido o no, a las teorías sobre las causas, factores o procesos que producen tal conducta.

Las principales teorías criminológicas tienen implicaciones respecto a la política y la práctica de la justicia criminal, y desde luego han sido utilizadas en éstas. Todas las terapias, programas de tratamiento, regímenes carcelarios, políticas policiales o prácticas de justicia criminal están basados, ya sea explícita o implícitamente, en alguna explicación de naturaleza humana en general o de conducta delictiva en particular (Akers y Sellers, 2004: 11).

Una buena teoría es aquella que se ha probado que es empíricamente válida. De modo similar, una buena práctica es aquella que se ha probado que es empíricamente efectiva. Una teoría empíricamente válida puede proporcionar directrices significativas para el desarrollo de programas de acción con sentido y eficaces, y éstos a su vez pueden facilitar una comprensión teórica, así como sugerir modificaciones de la propia teoría en virtud de lo que funcione o no en la práctica. Pero las teorías no pueden *probarse* directamente en virtud del éxito que tengan las políticas y los programas. Esto se debe en parte al hecho de que un programa o una política están basados no sólo en consideraciones objetivas e instrumentales, sino también en consideraciones políticas y filosóficas expresivas, subjetivas y cargadas de valoraciones (o en, como lo denomina Braithwaite, 2002, «teoría normativa»). Por supuesto, los programas con un fuerte contenido moral o normativo (como los programas basados en la justicia restaurativa y en la fe, Braithwaite, 2002; Cullen et al., 2001), cuyo objetivo es modificar la conducta, también están basados en una o más teorías acerca de dicha conducta.

Sin embargo, creo que la aplicación de una gran cantidad de programas tiene una conexión poco precisa y no articulada con una teoría con sentido. Por supuesto, no se pretende ni puede esperarse que los programas aplicados sean teóricamente puros. No le conceden mucha importancia al hecho de adherirse a los principios de una única teoría. Con buen sentido, los programas aplicados tratan de descubrir qué funciona, y para tal fin se apoyan en las aportaciones de una mezcla de diferentes teorías y de conocimientos y presentimientos basados en el sentido común. Por tanto, suele ser difícil determinar cuál es exactamente la teoría o teorías en que se basa un programa o decidir qué conclusiones pueden alcanzarse sobre una teoría en particular en caso de apreciarse que un programa sea un éxito o un fracaso.

La relación entre la teoría y la práctica también está afectada por el hecho de que determinadas prácticas y programas, aunque pueda mostrarse que en teoría tienen sentido y existe una elevada posibilidad de que sean eficaces a la hora de combatir el delito y la delincuencia, no deberían y no pueden llevarse a la práctica porque violan valores y creencias básicas de imparcialidad, justicia y derechos humanos. Deben preocuparnos al máximo las dimensiones éticas de la intervención en las vidas de las personas para modificar su conducta cuando no se les haya adjudicado legalmente haber hecho algo malo. En este sentido, el movimiento de identificación y prevención temprana incluye fundamentalmente los intentos de intervenir en las vidas de las personas *antes* de que cometan actos ilegales, o al menos con carácter previo, antes de que se detecten dichos actos por el sistema de justicia criminal. Por esta razón, desde un punto de vista ético se prefieren programas «universales» que proporcionen servicios u oportunidades a personas, familias, vecindarios, colegios o comunidades (con o sin una evaluación del riesgo general o específico de desviación en dicha población) sin identificar a personas específicas que se crea que hayan cometido algún delito o se considere que se encuentran en una situación de riesgo. Los programas y políticas aplicados hacen frente a los problemas políticos, económicos, éticos, morales y prácticos de la implantación, participación y recopilación de información. Así, pueden tener éxito o fracasar por razones que no tengan nada que ver con lo buena que sea la teoría con la que los diseñadores puedan haber identificado el programa. Sin embargo, al igual que la teoría puede proporcionarnos algunas directrices respecto a los programas aplicados, tales programas pueden a su vez informarnos sobre los puntos fuertes y débiles de la teoría, indicar en qué puntos la teoría puede precisar modificación y proporcionarnos una mayor o menor confianza en la verdad de una teoría y en lo útil que puede resultar. (Para un comentario más detallado sobre estas cuestiones, véase Akers, 2005).

No voy a tratar de realizar una revisión global de las aplicaciones de la teoría y de la efectividad de los programas aplicados, ni de todos los modos posibles y existentes en que la teoría del aprendizaje social puede ser de ayuda para los programas aplicados. Más bien voy a concentrarme en describir algunas aplicaciones de los principios cognitivos/conductivos de la teoría del aprendizaje social a los programas de tratamiento/prevenición de la delincuencia que han sido llevados a cabo por dos organizaciones conocidas en Estados Unidos. No quiero decir que únicamente en Estados Unidos se encuentren teorías con sentido sobre el delito y la desviación o bien buenos programas aplicados relacionados con dichas teorías. Existen diferencias sociales y culturales obvias entre las sociedades, relacionadas tanto con la teoría como con la práctica. Sin embargo, deberían aplicarse interculturalmente, al menos en cierta medida, unos principios teóricos con sentido y unos buenos programas de intervención. Así, la investigación muestra que la teoría del aprendizaje social tiene validez empírica (aunque quizá moderada en alguna medida por el contexto social) en diferentes países

(Kandel y Adler, 1982; Otero López et al., 1989; Junger-Tas, 1992; Bruinsma, 1992; Zhang y Messner, 1995; Kim y Koto 2000; Hwang y Akers, 2003; Wang y Jensen, 2003). Parece ser que las teorías criminológicas generales tienen una cierta relevancia en España (véase Serrano Maíllo, 2006), al igual que sucede en Estados Unidos. En España, la relación entre drogas y delincuencia y las variables que se ha descubierto que las predicen parece ser similar a la existente en Estados Unidos (véase Otero López, 1997). Por otra parte, las cuestiones del entorno, contexto y recursos a la hora de implantar los programas de prevención/educación y otros programas aplicados son similares ya se trate de España, Estados Unidos o de otros lugares (véase Valderrama et al., 2006). Reconozco las diferencias interculturales y las dificultades de explicación relacionadas con dichas diferencias, pero creo que las lecciones que hemos aprendido de la experiencia estadounidense pueden tener una cierta significación para los esfuerzos por explicar y combatir el delito y la desviación en otras sociedades.

3. Breve perspectiva general de los principios del aprendizaje social

El aprendizaje social es una teoría general socio-psicológica que ofrece una explicación sobre la adquisición, el mantenimiento y la modificación de la conducta delictiva y desviada. La misma adopta factores sociales, no sociales y culturales que intervienen tanto para motivar y controlar la conducta delictiva, como para fomentar y socavar la conformidad. Los principios de aprendizaje social de la teoría no se limitan a explicar la conducta novedosa, «...sino que constituyen principios fundamentales de actuación [que explican]... la adquisición, el mantenimiento y la modificación de la conducta humana» (Andrews y Bonta, 1998: 150). Responden tanto a la pregunta de por qué las personas violan las normas como a la pregunta de por qué no las violan, incorporando tanto los factores y variables que facilitan el delito y la delincuencia como los que lo contrarrestan o previenen. Su proposición básica consiste en que un mismo proceso de aprendizaje produce tanto una conducta conforme como una conducta desviada. La probabilidad de una conducta delictiva o conforme es una función del balance de estas influencias de riesgo y protectoras sobre la conducta, y no sólo las operativas en una historia individual de aprendizaje, sino también las que funcionan en un determinado momento, en una situación dada, y las que prevén una conducta futura en el contexto de la estructura social, la interacción y la oportunidad. La diferencia reside en la dirección del proceso en que funcionan los mecanismos y variables de aprendizaje. En muy escasas ocasiones se trata de un proceso disyuntivo. Más bien se trata de un balance de las influencias ejercidas sobre la conducta. Dicho balance suele dar muestras de una determinada estabilidad a lo largo del tiempo, pero puede volverse inestable y cambiar con el tiempo o las circunstancias (Akers, 1998).

Mi teoría del aprendizaje social es una integración de la teoría sociológica de la asociación diferencial de Sutherland (1947) y de los principios conductivos de condicionamiento y refuerzo, pertenecientes a la Psicología, inicialmente formulada por Robert Burgess y por mí mismo (1966) como teoría del «refuerzo de asociación diferencial»; teniendo en cuenta asimismo los términos en los que la he venido desarrollado desde entonces (véase Akers, 1973; 1977; 1985; 1994; 1998; Akers et al., 1979; Akers y Sellers, 2004). Otros conductistas sociales han aplicado los principios de aprendizaje social a la conducta criminal y delictiva, así como al tratamiento y prevención, de maneras que resultan compatibles con la teoría del aprendizaje social y que difieren sólo en cierta medida de ésta en los términos en que la he desarrollado; recurro en gran medida a su trabajo, especialmente respecto a la aplicación de los principios de aprendizaje social a los programas de tratamiento y prevención (véase

Patterson y Dishion, 1985; Patterson et al., 1992; Andrews y Bonta, 1998; 2003; Reid et al., 2002).

Como se acaba de decir, la conducta delictiva y desviada se aprende y se modifica (se adquiere, se ejecuta, se repite, se mantiene y se modifica) a través de los mismos mecanismos cognitivos y conductivos que la conducta conforme. Difieren en la dirección, el contenido y los resultados de la conducta aprendida. Por tanto, es impreciso afirmar, por ejemplo, que la influencia de los compañeros no explica la conducta desviada adolescente puesto que la conducta conforme también viene influenciada por los compañeros en la adolescencia. La teoría prevé la implicación de influencias de los compañeros en ambos casos; el contenido y la dirección de la influencia es lo que constituye la clave. La teoría del aprendizaje social explica el hecho de que las personas se vuelvan propensas a la conducta delictiva o desviada, así como a la estabilidad o al cambio en dicha propensión. Por tanto, la teoría puede explicar tanto el desarrollo de diferencias individuales estables como los cambios en las pautas o tendencias individuales de conducta consistentes en la comisión de actos desviados y delictivos a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones. Plantea igualmente la hipótesis de que el proceso de aprendizaje social media los efectos de la sociedad, la cultura y la estructura social sobre los índices de delincuencia (Akers, 1998).

Los mecanismos y procesos de aprendizaje incluyen:

(1) Condicionamientos operativos, refuerzos diferenciales de la conducta voluntaria a través del refuerzo y del castigo positivos y negativos.

(2) Condicionamientos responsivos (reflejos involuntarios) o «clásicos».

(3) Mecanismos de refuerzo y castigo no condicionados (primarios) y condicionados (secundarios).

(4) Diferenciaciones en cuanto a forma y respuesta.

(5) Discriminación y generalización de estímulos, estímulos ambientales e internos que proporcionan claves o señales, que indican las diferencias y similitudes en situaciones que ayudan a suscitar, pero que no fuerzan directamente la conducta.

(6) Tipos de planes de refuerzo, frecuencia y proporción en que las recompensas y mecanismos de castigo siguen a la conducta.

(7) Constelaciones de estímulo-respuesta.

(8) Así como, finalmente, situaciones de saciedad y privación de estímulos.

Al referirme a todos estos aspectos del proceso de aprendizaje subyacente, he confiado principalmente en cuatro conceptos explicativos: **asociación diferencial, definiciones (y otros estímulos discriminantes), refuerzo diferencial e imitación** para explicar el proceso de aprendizaje social (Akers et al., 1979; Akers, 1985; Akers, 1998).

El refuerzo diferencial, o condicionamiento instrumental, se refiere a la frecuencia, cantidad y probabilidad de las recompensas y los castigos contingentes experimentados por la conducta. La imitación se refiere al proceso en que se observan y modelan las conductas de otros y sus consecuencias. La discriminación/generalización de estímulos designa el proceso en virtud del cual los estímulos manifiestos y encubiertos, verbales y cognitivos, actúan como claves o señales para que la conducta tenga lugar. Los estímulos de refuerzo y discriminantes son fundamentalmente sociales (por ejemplo, los mecanismos de recompensa y castigo valorados socialmente, dependientes de la conducta y otros estímulos sociales), aunque también pueden ser no sociales (por ejemplo, las reacciones fisiológicas no condicionadas a los estímulos ambientales y los efectos físicos de las sustancias ingeridas y el entorno físico). El contenido del aprendizaje por medio de estos mecanismos incluye las secuencias de

conductas simples y complejas, así como las definiciones (creencias, actitudes, justificaciones, orientaciones) que a su vez pasan a ser discriminantes respecto a la comisión de una conducta desviada y delictiva.

La asociación diferencial tiene dimensiones tanto conductivo-interaccionales como normativas, y se refiere a la comunicación, interacción e identificación verbal y no verbal con los grupos primarios, secundarios, de referencia y simbólicos que comprenden o controlan las fuentes principales de refuerzo de las personas, los modelos de conducta más destacados y las definiciones más eficaces de comisión y repetición de conductas. La frecuencia relativa, la intensidad, la duración y la prioridad de las asociaciones afectan a la cantidad, la frecuencia y la probabilidad relativa de refuerzo de la conducta conforme o desviada, así como a la exposición de las personas a normas y modelos de conducta desviados o conformes. Puesto que una persona puede controlar con quién se relaciona, la frecuencia, intensidad y duración de las relaciones están afectadas por lo gratificantes o desagradables que resulten. Los más importantes de todos estos grupos son los grupos primarios integrados por la familia y los amigos, aunque también pueden aparecer grupos secundarios y de referencia. Los vecinos, las iglesias, los profesores de colegio, los médicos, las figuras jurídicas y las autoridades y otras personas y grupos de la comunidad (así como los medios de comunicación social y otras fuentes más remotas de actitudes y modelos) tienen diversos grados de influencia sobre la propensión de las personas a la conducta criminal y delictiva. Puede incluso tratarse de lo que Warr (2002) denomina «grupos virtuales de compañeros» formados a través de Internet, de los teléfonos fijos y móviles, de las películas, la televisión y otros medios de comunicación. Las relaciones que van a tener un mayor efecto sobre la conducta son aquellas que ocurren antes (prioridad), duran más y ocupan más de nuestro tiempo (duración), tienen lugar con una mayor frecuencia (frecuencia) e implican a las personas con las que tenemos las relaciones más importantes y cercanas (intensidad).

La teoría del aprendizaje social plantea la hipótesis de que es más probable que la persona cometa violaciones de la ley y actos desviados cuando:

(1) Se relacione diferencialmente con otras personas que realicen, modelen, apoyen y propugnen definiciones favorables a las violaciones de normas sociales y jurídicas (asociación diferencial).

(2) La conducta desviada haya sido objeto de refuerzo diferencial frente a la conducta conforme con la norma, lo que significa que la persona habrá recibido en el pasado por su conducta, y se le anticipará de cara a las situaciones actuales o futuras, una recompensa relativamente superior al castigo (refuerzo diferencial).

(3) Simbólicamente o en persona esté relativamente más expuesta a los modelos desviados que a los conformes (imitación), y observe más los primeros que los segundos.

(4) Sus propias definiciones, actitudes y creencias aprendidas son relativamente más favorables (deseables o justificadas) a la comisión que a la abstención de actos desviados (definiciones).

(5) La probabilidad de una conducta conforme aumenta y la probabilidad de una conducta desviada disminuye al variar el equilibrio de estas variables en la dirección inversa.

Existe un amplio cuerpo de investigación que trata de probar el poder explicativo de la teoría del aprendizaje social. Estas investigaciones han encontrado difícil no observar, en la dirección prevista teóricamente, relaciones entre las variables de aprendizaje social (individualmente y en grupo) y el criminal, el delincuente y la conducta desviada. Ha habido pocas pruebas de investigaciones contrarias o que no apoyen las hipótesis del aprendizaje social. Cuando se compara la teoría del aprendizaje

social con otras teorías, utilizando los mismos datos tomados de las mismas muestras, suele apreciarse que ésta cuenta con un mayor apoyo que las teorías con las que se compara; y cuando se testan modelos empíricos que incluyen variables de diferentes teorías, las del aprendizaje social son las que la mayor parte del tiempo poseen los efectos principales y globales más fuertes. La mayor parte de estas investigaciones se han realizado en Estados Unidos; pero, sin embargo, la teoría del aprendizaje social también se ha visto apoyada por las investigaciones de las sociedades europea, asiática y otra. (Véanse las revisiones de este cuerpo de investigación en Akers, 1998; Akers y Sellers, 2004; Akers y Jensen, 2003; Akers y Jensen, en preparación).

4. Los principios del aprendizaje social en los programas de prevención y tratamiento

La presunción subyacente en los programas de prevención y tratamiento que refleja los principios explicativos y las variables de la teoría del aprendizaje social es la siguiente: en caso de que la conducta criminal y delictiva sea adquirida y sostenida a través de procesos específicos de aprendizaje en entornos naturales, los programas que traten de prevenir o modificar dicha conducta deben tratar de intervenir, directa o indirectamente, mediante procesos y variables que contrarresten la conducta delincente y fomenten la conducta conforme. El elevado nivel de soporte empírico de la teoría proporciona una base sólida para esta idea, así como una cierta esperanza para prever el éxito de los proyectos de intervención a la hora de controlar, modificar o prevenir la conducta criminal y delictiva en la medida en que se construyan sobre los principios de aprendizaje social o bien reflejen dichos principios.

No sólo las asociaciones de grupo y las normas sino también las definiciones/actitudes, los modelos de papel, el refuerzo y otras dimensiones del proceso de aprendizaje social (a menudo, en combinación con las directrices de otras teorías) constituyen la base implícita (y en ocasiones explícita) para muchos tipos de terapia de grupo, programas positivos de asesoramiento para compañeros, intervenciones con bandas, programas familiares y escolares, programas de prevención/educación de la adolescencia en relación con las drogas, el alcohol, y la delincuencia y otros programas privados y públicos. En realidad, programas basados en la modificación de la conducta y en los principios cognitivos/conductivos (refuerzo diferencial, modelado, influencia social, actitudes/pensamiento) que incluyen técnicas para jóvenes y para adultos centradas tanto en el individuo como en el grupo han estado operativos en el ámbito de la justicia criminal y en instalaciones y programas correccionales, de tratamiento y comunitarios durante un gran número de años (véase Bandura, 1969; Stumphauzer, 1986; Morris y Braukmann, 1987; Akers, 1992; Lundman, 1993; Pearson et al., 2002; Andrews y Bonta, 2003; Hersen y Rosqvist, 2005).

Metaanálisis que han investigado las evaluaciones que se han llevado a cabo muestran que, aunque no produzcan efectos fuertes e incontrovertibles, las estrategias de tratamiento y prevención derivadas de los principios de aprendizaje social o coherentes con dichos principios demuestran consistentemente un mayor efecto que estrategias alternativas. Los «enfoques cognitivos/conductivos y de aprendizaje social» son más eficaces que «el asesoramiento no directivo orientado a la relación o el asesoramiento psicodinámico orientado a la comprensión» y «los tratamientos conductivos tienen un efecto medio considerablemente mayor [efecto medio de 0,25] sobre la reincidencia que los tratamientos no conductivos [efecto medio de 0,04]» (Andrews y Bonta, 1998: 262-63; 267-68; 282-290). La mayor efectividad de los

programas de tratamiento cognitivos-conductivos contra el abuso de las drogas en instalaciones correccionales, es coherente con «...la teoría del aprendizaje social [que] es más amplia que la teoría del refuerzo conductivo porque incluye como variables las cogniciones, la verbalización y el modelado social para explicar (y modificar) los patrones de conducta» (Pearson et al., 2002). Existe un «apoyo consistente y sólido de teorías como la de la asociación diferencial/aprendizaje social, que vinculan el delito a asociaciones antisociales y a la internalización de los valores antisociales. Un hallazgo consistente realizado a través de los metaanálisis, *incluidos los estudios transculturales*, es que los programas “cognitivos-conductivos” tienden a lograr unas mayores reducciones en la reincidencia que otras modalidades de tratamiento» (Cullen et al., 2003: 353, énfasis añadido). Sherman et al. (1998) concluyen a partir de su amplia revisión de lo que «funciona» para prevenir la delincuencia adolescente, el abuso de las drogas y la conducta problemática que los enfoques más eficaces se hallan en los programas familiares y escolares que se apoyan en los principios del aprendizaje cognitivos/conductivos. Estos incluyen las normas de clarificación y comunicación, el refuerzo de la conducta positiva y el aprendizaje en la competencia social, las técnicas vitales, las técnicas de pensamiento y el autocontrol, utilizando técnicas de modificación de la conducta.

La utilización de intervenciones cognitivo-conductivas es coherente con la conclusión de otros metaanálisis de que las intervenciones basadas en la *teoría del aprendizaje social* son particularmente eficaces (Lösel, 1996). La teoría del aprendizaje social afirma que la conducta se aprende a través de diversos procesos, incluidos el modelado, la *imitación* y el refuerzo diferencial (Bandura, 1979). En el *modelado*, el niño observa a un adulto llevando a cabo una determinada conducta. Si el niño ve que el adulto experimenta consecuencias positivas, es posible que imite la conducta... También es posible que se asocie con personas que fomenten su conducta violenta (*refuerzo diferencial*). Finalmente, desarrolla ideas (cogniciones) que apoyan la violencia... Las cogniciones que apoyan conductas específicas se denominan «*definiciones*» (Akers, 1985). Las definiciones justifican estas conductas explicando que son útiles, necesarias o meritorias. Las definiciones pueden entonces verse como una forma de las cogniciones problemáticas a las que el terapeuta necesita acudir (Ellis y Sowers, 2001: 91-92; énfasis en el original).

Los programas de educación/prevenición centrados en el alcohol y las drogas destinados a los adolescentes utilizan a menudo diversas estrategias y técnicas de «influencia y capacitación social» que reflejan los principios de aprendizaje social, aunque el vínculo con la teoría no esté siempre reconocido explícitamente por los diseñadores y operadores de los programas. Están diseñados para enseñar acerca de las influencias que los compañeros, los medios de comunicación y la familia pueden tener sobre la utilización de las drogas y acerca de las decisiones de abstinencia, así como acerca de cómo tratar estas influencias y de cómo resistirse a ellas. A continuación, el esfuerzo consiste en ayudar a desarrollar y mejorar las técnicas sociales necesarias para interactuar con otros y llevarse bien con ellos sin necesidad de utilizar sustancias. A veces, los programas están orientados hacia los compañeros e implican a los jóvenes en *role-plays*, en el sociodrama y en el modelado de una conducta sin drogas (Akers, 1992; Botvin et al., 1995; Gorman y White, 1995). Los más eficaces de estos programas son los que se centran en enseñar técnicas prosociales y vitales, y en desanimar respecto a actitudes favorables a la droga (Tobler, 1986; Akers, 1992; Botvin et al., 1995). Triplet

y Payne (2004) observan al menos un reconocimiento implícito de los procesos de aprendizaje social en algunos aspectos de prácticamente todos los enfoques de tratamiento y de educación/prevenición a los problemas de la utilización de sustancias por parte de los adolescentes:

Muchos de los que veían las respuestas punitivas como problemáticas, sostuvieron que se necesitaban estrategias orientadas al tratamiento para responder eficazmente al problema de las drogas. Las estrategias orientadas al tratamiento constituían un paralelo directo con los ideales de la teoría del aprendizaje social. La noción consistía en que las personas que utilizan las drogas pueden aprender nuevos valores que contrarresten los valores que fomentan las drogas. Como prueba de la conexión entre un tratamiento con éxito y la teoría del aprendizaje social, considérese que «la investigación sobre la rehabilitación del delincuente revela que... los programas cuyo objetivo son las actitudes antisociales/compañeros (en lo que respecta al cambio) logran una de las mayores reducciones de la reincidencia» (Pratt y Cullen, 2000, p. 953). (Triplett y Payne, 2004: 627).

Así, ha habido una amplia gama de programas que aplican, en mayor o menor medida, los principios del aprendizaje social (aunque la relevancia del programa para la teoría pueda no ser reconocida o serlo sólo implícitamente por los diseñadores y operadores del programa), y estos programas con frecuencia tienen un cierto éxito en la prevención del delito y la rehabilitación de los delincuentes. No voy a tratar de revisar toda esta gama de aplicaciones, sino que más bien voy a concentrarme en unos pocos programas diseñados para la prevención y/o tratamiento de la delincuencia y de la mala conducta de los adolescentes con el fin de ilustrar en mayor detalle cómo los principios del aprendizaje social pueden utilizarse en la práctica. Al hacerlo, parto de las descripciones de los programas que hacen Akers y Sellers (2004), aunque ampliando dichas descripciones. Incluyo los hallazgos de las investigaciones que evalúan en qué medida se aprecia que las intervenciones prevengan la aparición, reduzcan la frecuencia o disminuyan la reincidencia en la desviación adolescente. Aunque, como hemos visto, por las pruebas de las investigaciones parece claro que los programas cognitivo-conductivos son al menos más eficaces en general que los programas basados en otras presunciones teóricas, también es cierto que muchos de los programas no tienen éxito. De este modo, Triplett y Payne (2004) hallan un gran soporte empírico para el refuerzo diferencial, la asociación diferencial y otras variables de aprendizaje a la hora de explicar el comienzo y la continuación de la utilización de sustancias por parte de los adolescentes, pero señalan que con demasiada frecuencia las políticas no están realmente planteadas con cuidado, es decir teniendo en mente los principios teóricos establecidos y probados. Así, los principios se aplican erróneamente y los programas no tienen los efectos que podrían tener. Asimismo, aunque la eficacia puede alegarse razonablemente, debe tenerse en cuenta que incluso los mejores programas no han producido unos efectos considerables; con frecuencia, los trabajos con éxito tienen unos efectos modestos y a veces incoherentes. El hecho de basar explícitamente un determinado programa, política o estrategia en la teoría del aprendizaje social puede aumentar la posibilidad de lograrlos, pero no garantiza los objetivos positivos de prevenir o cambiar la conducta criminal, delictiva y desviada. En general, plantearía la hipótesis de que (a) cuanto más explícita y directamente se base o venga informado el diseño de la estrategia de prevención por todos los principios de aprendizaje social, (b) cuanto mayor sea la «fidelidad» (Reid et al., 2002) de las acciones adoptadas por los

operadores y los participantes en el programa a dicho diseño, y (c) cuanto mayor sea el alcance en que las modificaciones que se produzcan a mitad del programa (ya sean inducidas externamente o precipitadas internamente) lo acerquen a una influencia real en los procesos de aprendizaje social, mayores posibilidades habrá de que tengan lugar los efectos pretendidos.

5. Tres programas del Centro de Aprendizaje Social de Oregón (OSLC: *Oregon Social Learning Center*)

A mi entender, quien ha reunido con mayor cuidado y éxito los principios del aprendizaje social y la práctica son Gerald R. Patterson y sus compañeros del Centro de Aprendizaje Social de Oregón (Patterson, 1975; Patterson et al., 1989; 1991; Dishion et al., 1992; Patterson y Chamberlain, 1994; Snyder y Patterson, 1995; Dishion et al., 1999; Reid et al., 2002). No estoy asociado a este centro y por tanto no he desempeñado ningún papel en el diseño, implantación o evaluación de sus programas. Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto, los principios básicos del aprendizaje social en que se fundamentan los programas del OSLC son esencialmente los mismos que los de mi teoría, y los proyectos del OSLC proporcionan unos ejemplos muy buenos acerca de cómo podría aplicarse la teoría del aprendizaje social. En las últimas tres décadas, el OSLC ha aplicado los principios de aprendizaje social a la familia, a los grupos de amigos y a los programas escolares para el tratamiento y prevención de la mala conducta de los niños y los adolescentes. El modelo del OSLC propone que la conducta del niño y la interacción con otros «se aprenden en la familia, y que en condiciones más extremas se produce un cambio hacia interacciones del niño con otras personas fuera de la familia, incluidos los compañeros y profesores» (Dishion et al., 1992: 254-55). Es más probable que el aprendizaje dé lugar a una mala conducta en el hogar y a la delincuencia fuera del hogar cuando la interacción entre padres e hijos puede caracterizarse como «coercitiva», «Las prácticas disciplinarias deficientes de los padres aumentan la probabilidad de respuestas coercitivas por parte de los niños, y los elevados índices de coercitividad por parte de los niños dificultan los intentos de los padres de proporcionar una disciplina ecuánime, coherente y eficaz. Es en este sentido en el que el establecimiento de límites por parte de los padres para conductas tales como la mentira, el hurto o las peleas fracasa a menudo en el atolladero de los argumentos, las excusas y las contraacusaciones del niño» (Dishion et al., 1992: 258).

El Programa para Adolescentes en Transición del OSLC (*Adolescent Transition Program*: ATP) tiene como objetivo técnicas de gestión de la familia en grupos centrados en los padres y en grupos de padres/adolescentes. Los terapeutas llevaron a cabo sesiones con padres para ayudarles a desarrollar técnicas de socialización y disciplinarias eficaces que apoyaran un entorno familiar en el que la conducta prosocial se modele y se recompense, y la agresividad u otras malas conductas se castiguen. «La formación de los padres en el aprendizaje social es un enfoque por pasos y basado en las capacidades, que desarrolla técnicas y estrategias eficaces de crianza de los hijos para mantener el cambio» (Dishion et al., 1992: 263). Las sesiones individuales y de grupo centradas en los adolescentes se llevaron a cabo con jóvenes en situación de riesgo de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años para fomentar las asociaciones y actitudes prosociales de los compañeros y el autocontrol. La investigación que ha evaluado este programa sugiere que los participantes en el mismo mostraron una mejoría relativamente mayor en cuanto a las técnicas de crianza de los hijos, así como reducciones de la conducta antisocial entre los jóvenes del programa (Dishion et al., 1992). Sin embargo, los grupos de compañeros intervinientes que incluyen a

delinquentes de mayor edad pueden aumentar, más que disminuir, la posibilidad de una conducta desviada entre la juventud (Dishion et al., 1999).

Los procesos de aprendizaje social (fundamentalmente el refuerzo social diferencial) se utilizan en otro de los programas del OSLC, el Programa de Cuidado Adoptivo Temporal de Tratamiento Multidimensional (*Multidimensional Treatment Foster Care [MTFC] program*). El MTFC fue diseñado para jóvenes delincuentes crónicos, de una elevada frecuencia y graves a los que el tribunal de menores había adjudicado el calificativo de delincuentes (Chamberlain et al., 2002; Eddy y Chamberlain, 2000). Los adolescentes incluidos en el programa de tratamiento fueron asignados a familias para su cuidado adoptivo temporal (uno o dos por familia) porque el Tribunal estimaba que los padres ya no podían controlar al joven en sus propios hogares. Se seleccionó y se formó a padres adoptivos temporales competentes para utilizar «métodos de gestión de conducta... que implanten y mantengan un plan de conducta flexible e individualizado para cada joven en el contexto de un sistema de puntos de tres niveles, que hace que los privilegios de los jóvenes dependan del cumplimiento de las normas del programa y del progreso general» (Eddy y Chamberlain, 2000: 858). Esta formación prepara a los padres adoptivos temporales «para observar y reforzar a los jóvenes» y lograr una conducta adecuada de un modo positivo. Asimismo, cada joven participaba en sesiones semanales con terapeutas de orientación conductiva «centradas en el desarrollo de técnicas en áreas como la resolución de problemas, la adopción de perspectivas sociales y los métodos no agresivos de autoexpresión» (Chamberlain et al., 2002:205-06). La situación del hogar adoptivo, la asistencia al colegio y los deberes, las sesiones terapéuticas y otros aspectos de la intervención estaban coordinados y supervisados por gestores de casos. Cuando los jóvenes finalizan el programa son devueltos a sus padres biológicos o padrastros y madrastras, los cuales también reciben apoyo y formación respecto a técnicas para la crianza de los hijos, para poder manejar mejor la conducta de los jóvenes y mantener las mejoras de conducta y actitud logradas en el MTFC.

La investigación de evaluación ha mostrado que los delincuentes del grupo de tratamiento del MTFC tienen unos índices de delincuencia tanto oficial como autoinformada inferiores a los de otros jóvenes comparables situados en otros programas de tratamiento comunitario. En un estudio con asignación aleatoria se apreció que los chicos del MTFC tuvieron un número considerablemente menor de arrestos y actos delictivos autoinformados que los chicos asignados a hogares de asistencia grupal un año después de su liberación de los programas, y continuaron presentando un número menor de arrestos durante otros tres años (Chamberlain et al., 2002). La investigación muestra que la reducción de la conducta delictiva y el desistimiento de conductas delictivas posteriores fueron posibles porque el programa de intervención «provocó un aumento de los niveles de las técnicas de gestión familiar [supervisión de los padres, disciplina y refuerzo positivo] y una disminución de los grupos de compañeros que propician la desviación» (Eddy y Chamberlain, 2000: 858).

Mientras que el MTFC es un programa de tratamiento para personas a las que el Tribunal adjudica la condición de delincuentes, el programa Vinculación de los Intereses de las Familias y Profesores (*Linking the Interests of Families and Teachers [LIFT]*) es un proyecto de prevención de la delincuencia del OSLC más inmediato. El programa LIFT está diseñado para proporcionar modos de influir en la conducta problemática de la infancia que a menudo es precursora de una conducta delictiva y violenta en la adolescencia. Aunque las áreas de elevado riesgo de las comunidades constituyen un objetivo, el enfoque del LIFT es «una estrategia universal» que proporciona servicios a todos los estudiantes de primer y quinto grado (grados de

transición a las escuelas primaria [*elementary school*] e intermedia [*middle school*] respectivamente), a sus padres y profesores en las áreas mencionadas: no se ha realizado ningún intento de identificar a jóvenes concretos en situación de riesgo, e individualizarlos para una intervención preventiva. Los procedimientos del LIFT se centran en la modificación de la interacción de los niños en el hogar, con los amigos y en el colegio. En teoría, «la fuerza conductora de los problemas de conducta de un niño son los procesos de refuerzo que tienen lugar en sus relaciones diarias... la conducta antisocial se desarrolla como una interacción entre la conducta antisocial del niño y las reacciones de aquellos con los que interactúa a diario» (Reid y Eddy, 2002: 222). Con la cooperación de los colegios y la participación voluntaria de los niños y las familias, «los tres conceptos principales del LIFT son (a) la formación al niño en materia de técnicas sociales y de resolución de problemas, basada en la clase, (b) la modificación de conducta basada en el recreo, y (c) la formación de los padres impartida en grupo». (Eddy et al., 2000: 165).

Las intervenciones en clase implican sesiones de treinta minutos dos veces por semana durante diez semanas con conferencias, debates de grupo y prácticas de escucha, cooperación, resolución de problemas y otras técnicas que fomentan la conducta prosocial con los compañeros (así como técnicas de estudio para los alumnos de quinto grado). El enfoque del recreo después de las sesiones de clase es hacer que los niños participen en un juego de «buena conducta», mientras su comportamiento es observado por monitores del proyecto. En este juego, los niños son recompensados por los monitores por su buena conducta (por ejemplo, conducta prosocial, reparto, cooperación) y por abstenerse de comportarse agresivamente u otros actos antisociales hacia los compañeros. Los puntos de recompensa obtenidos, menos los puntos deducidos por manifestaciones observadas de conducta antisocial, se intercambian posteriormente por recompensas de grupo. La parte del programa relativa a formación de los padres trata de ayudar a éstos (a través de sesiones de tarde de hora y media durante seis semanas celebradas en salas del colegio con grupos de 15 padres) a desarrollar o fortalecer «un refuerzo positivo constante y eficaz, la disciplina y las técnicas de seguimiento» (Reid y Eddy, 2002: 224). Estas sesiones incluyen presentaciones de vídeo y *role-play*, con lecturas y prácticas en casa. Los líderes de grupo llevan a cabo un seguimiento semanal del progreso de las familias y se instala un sistema de mensajes de voz en las clases para la comunicación diaria entre padres y profesores.

Con carácter casi inmediato, se observaron una serie de efectos del programa de modestos a fuertes, tales como reducciones de las agresiones físicas en el recreo y una mejor conducta en las clases. Asimismo, a largo plazo, para cuando los alumnos de quinto grado habían llegado a la escuela intermedia y a los primeros años de la escuela secundaria (*high school*), los participantes en el programa LIFT habían experimentado un número significativamente menor de arrestos policiales, unos menores niveles de utilización autoinformada de drogas y un menor número de asociaciones con compañeros que propician la desviación (en los términos observados por los profesores) que los jóvenes incluidos en el grupo de control.

6. Dos programas del Grupo de Investigación en Desarrollo Social de Seattle (*Seattle Social Development Research Group: SDRG*)

Los creadores (Weis y Hawkins, 1981) del Modelo de Desarrollo Social (SDM: *Social Development Model*) lo basaron explícitamente en la teoría del aprendizaje social (Burgess y Akers, 1966; Akers, 1977) y en la teoría de los vínculos sociales (Hirschi,

1969). Este modelo ha sido desarrollado e implantado durante muchos años por J. David Hawkins, Richard F. Catalano y sus asociados del Grupo de Investigación en Desarrollo Social (SDRG) de la Universidad de Washington en Seattle, en una serie de programas de prevención de la delincuencia y del uso de sustancias (Weis y Hawkins, 1981; Hawkins et al., 1991; 1992; 1999; Brown et al., 2005). El SDM combina el fortalecimiento de la vinculación y el compromiso social (teoría de los vínculos sociales) con el refuerzo positivo, el modelado, el aprendizaje de actitudes y capacidades prosociales y la evitación del aprendizaje de patrones delictivos (teoría del aprendizaje social), en las intervenciones en la familia, el colegio y los grupos de compañeros. Tampoco estoy afiliado a este grupo, ni he desempeñado ningún papel en sus programas. Sin embargo, desde el principio del desarrollo del modelo en los últimos años de la década de los 70's y en los primeros años de la década de 80's, los componentes centrales del SDM se han basado directamente en mi versión de la teoría del aprendizaje social, así como en la teoría de los vínculos sociales de Hirschi, con algunas modificaciones.

El primer programa destacado en que el SDM fue aplicado por el SDRG fue el Proyecto de Desarrollo Social de Seattle (*Seattle Social Development Project* [SSDP]). En este programa, se asignaron clases de estudiantes de primer grado al azar a grupos de intervención o control en ocho colegios de Seattle. Para cuando el grupo inicial de estudiantes llegó a quinto grado, el programa se había ampliado para incluir a todos los estudiantes de quinto grado de 18 escuelas primarias. El SSDP fue diseñado para aumentar las oportunidades, desarrollar las técnicas sociales y proporcionar recompensas por la buena conducta en clase y en las familias. Los profesores de las clases de intervención fueron formados para desempeñar una «dirección proactiva de las clases» (por ejemplo, recompensar la conducta deseable de los estudiantes y controlar las perturbaciones de la clase), una «enseñanza interactiva» (por ejemplo, establecer unos objetivos explícitos de aprendizaje y modelar las técnicas que han de aprenderse), un «aprendizaje cooperativo» (equipos de estudiantes) y otras técnicas innovadoras para fortalecer los vínculos con el colegio y enseñar a los estudiantes unas técnicas académicas y sociales para interactuar correctamente unos con otros. Ello incluye la resolución de problemas interpersonales, y una serie de técnicas de «rechazo» para ayudar a los niños a reconocer la influencia de los compañeros y otras influencias sociales sobre su conducta, identificar las consecuencias de la conducta y hacer que los compañeros participen en una conducta conforme.

Al mismo tiempo que se realizaba la intervención en clase, se ofreció con carácter voluntario una formación en técnicas para la crianza de los hijos a los padres de estudiantes de los grados primero a tercero y de los grados quinto a sexto. Esta formación incluía que los padres aprendiesen a llevar a cabo un mejor seguimiento de la conducta de los niños, a enseñar a los niños las expectativas de las normas (definiciones prosociales y antidelictivas) y a proporcionar una disciplina coherente en cuanto a la aplicación de recompensas positivas por una conducta deseada y de consecuencias negativas ante una conducta no deseada (refuerzo diferencial). También se animó a los padres a que aumentasen las actividades familiares compartidas, a que hiciesen que sus hijos participasen en actividades familiares y pasasen más tiempo con ellos, a que proporcionasen una atmósfera positiva en el hogar y a que cooperasen con los profesores para desarrollar las técnicas de lectura y de matemáticas de los niños (asociación diferencial y vínculos sociales).

El programa fue evaluado comparando los grupos de intervención y de control cuando se hallaban en el quinto grado (Hawkins et al., 1992) y nuevamente al alcanzar la edad de 18 años (Hawkins et al., 1999). Se tomaron mediciones de oportunidades

percibidas, técnicas sociales, actitudes prosociales y antisociales, experiencias de vinculación y de recompensa en la familia y el colegio, rendimiento académico e interacción con los compañeros. También se midieron la mala conducta y las acciones disciplinarias en el colegio, la actividad delictiva violenta y no violenta (autoinformada y oficial), la actividad sexual y la utilización de alcohol, tabaco y otras drogas. Los hallazgos sobre los resultados en el quinto grado muestran que la posibilidad de haberse iniciado en el uso del alcohol era algo menor en el grupo de intervención (20%) que en el grupo de control (27%). Asimismo, un porcentaje relativamente inferior de estudiantes del grupo de intervención (45%) que del grupo de control (52%) habían participado en otras formas de mala conducta o habían tenido otros problemas de conducta. La intervención dio lugar al mayor nivel de diferencia en el caso de los chicos blancos, a una diferencia algo menor respecto de las chicas de raza blanca y negra y no arrojó ninguna diferencia en el caso de los chicos de raza negra. El grupo de intervención puntuó más alto en cuanto a compromiso y vinculación al colegio, mientras que el grupo de control lo hizo mejor en las pruebas académicas de rendimiento estandarizadas. Cuando los estudiantes alcanzaron la edad de 18 años, los dos grupos no se diferenciaban en cuanto a delincuencia autoinformada no violenta, en cuanto a fumar, beber y en cuanto a la utilización de otras drogas, ni tampoco en cuanto a arrestos oficiales y cargos ante Tribunales. Sin embargo, se dieron diferencias significativas entre los grupos de intervención y control en materia de delincuencia violenta autoinformada (48,3% frente a 59,7%), consumo elevado de alcohol (15,4% frente a 25,6%) y actividad sexual (72,1% frente a 83%) con múltiples compañeros (49,7% frente a 61,5%).

El SDM también se ha aplicado en el proyecto Educando a Niños Sanos (*Raising Healthy Children* [RHC]) del SDRG (Brown et al., 2005), y se extiende a los años de la escuela intermedia y de la escuela secundaria.

Como intervención basada en la teoría, el programa RHC está guiado por el modelo de desarrollo social (SDM), que *integra aspectos apoyados empíricamente de las teorías de control social, aprendizaje social y asociación diferencial en un marco que fortalece los vínculos y creencias prosociales*. Dentro de este marco, el SDM pone énfasis en que la prevención debería (a) comenzar antes de la formación de creencias y conductas antisociales; (b) reconocer la importancia de las características individuales y familiares, así como de los contextos sociales más amplios como la comunidad, el colegio y las influencias de los compañeros; e (c) identificar y atender a las necesidades cambiantes de la población objetivo por lo que respecta al riesgo y a los factores protectores, que varían en cuanto a influencia en el transcurso del desarrollo...

El programa RHC tiene como objetivo cuatro puntos distintos de intervención: (a) las oportunidades de implicación con otros elementos prosociales (como la familia, los profesores y los compañeros que no utilizan sustancias); (b) las técnicas académicas, cognitivas y sociales de los estudiantes; (c) los refuerzos y recompensas positivas por la implicación prosocial; y (d) unas creencias saludables y unos parámetros claros acerca de la evitación del uso de sustancias (Brown et al., 2005: 700, énfasis añadido).

Los participantes en el proyecto fueron 959 estudiantes que comenzaron dicho proyecto en el primer y segundo grado y continuaron en el mismo a lo largo de la

escuela intermedia y de los primeros años de la escuela secundaria, en un colegio de un distrito de las afueras en el área de Seattle. Los objetivos del proyecto eran (1) aumentar la posibilidad de abstinencia y reducir la posibilidad de comienzo de la utilización de alcohol, marihuana y tabaco y (2) reducir la frecuencia o impedir la escalada de las mencionadas utilidades, una vez que se hubieran iniciado entre los estudiantes durante los años en que estuvieran cursando los grados sexto a décimo. Para lograr estos objetivos, se aplicaron los principios del aprendizaje social y de los vínculos sociales a las intervenciones de los profesores y a su modo de llevar las clases, con estudiantes individuales y con los padres de los estudiantes. Se asignaron al azar cinco colegios al programa de intervención y cinco colegios al grupo de control.

Los profesores de los colegios objeto de intervención recibieron formación en estrategias y técnicas de enseñanza y dirección de las clases, para el desarrollo de un aprendizaje positivo y de técnicas de lectura, sociales y de resolución de problemas, cuando los estudiantes estaban en la escuela primaria y en el primer año de la escuela intermedia. Se facilitaron «sesiones de entrenamiento» a los profesores y, a partir del segundo año del proyecto, se pusieron a su disposición «sesiones de refuerzo» mensuales para mantener su comprensión e implantación de las estrategias del RHC y fomentar el rendimiento académico de los estudiantes, la vinculación al colegio y las asociaciones prosociales. El enfoque de la intervención sobre estudiantes individuales consistía en poner a su disposición oportunidades fuera del horario escolar de tutorías académicas, «clubs de estudio» y otras sesiones individuales y de grupo para:

(a) mejorar el rendimiento académico, (b) aumentar la vinculación de los estudiantes al colegio, (c) enseñar técnicas de rechazo y (d) desarrollar creencias prosociales acerca de conductas sanas. Asimismo, a través de la formación en las clases y de los campamentos anuales de verano durante la escuela primaria, así como del refuerzo de las técnicas sociales en la escuela intermedia, el programa RHC proporciona estrategias universales de intervención en relación con los compañeros, para que los estudiantes aprendan y practiquen técnicas sociales, emocionales y de resolución de problemas en la clase y en otras situaciones sociales (Brown et al., 2005: 701).

Las intervenciones con las familias ofrecieron a los padres la oportunidad de participar voluntariamente en talleres fuera del horario escolar sobre buenas prácticas en materia de educación de los hijos, técnicas para el manejo de conflictos y problemas familiares internos, así como modos de respetar las normas que apoyan una conducta sana y contrarrestan las malas conductas de riesgo. Estas se celebraron en el colegio durante los años en que sus hijos estaban en los grados primero a octavo, y se celebraron asimismo sesiones en casa con los hijos (guiadas por personal del programa RHC) en los años de escuela secundaria de éstos. Estas intervenciones por parte del programa RHC:

trataron de reducir factores de riesgo como la dirección deficiente de la familia, los conflictos familiares, la conducta antisocial temprana, el fracaso académico, el escaso compromiso con el colegio, las asociaciones con compañeros que utilizan sustancias y las actitudes favorables hacia la utilización de las drogas. El programa RHC también trató de aumentar los factores protectores de vinculación a la familia y al colegio, de establecer unas creencias y expectativas sanas y de enseñar técnicas sociales y emocionales (Brown et al., 2005: 701).

Los datos resultantes sobre prevalencia (utilización frente a abstinencia) y frecuencia de utilización de alcohol, marihuana y tabaco fueron recogidos mediante cuestionarios autoinformados cumplimentados por los jóvenes que se hallaban en el colegio y entrevistas telefónicas con aquellos que no se hallaban en el mismo. Del análisis longitudinal se desprendió que la intervención del programa RHC pareció no afectar a la decisión de los jóvenes de permanecer en la abstinencia o utilizar cualquiera de las sustancias. Sin embargo, durante los años de la escuela intermedia a la escuela secundaria, entre los estudiantes de los colegios objeto de intervención se dieron unas frecuencias significativamente inferiores de consumo de alcohol y marihuana (pero no de tabaco) en comparación con los estudiantes de colegios no intervenidos.

7. Comentarios a modo de conclusión

En el presente trabajo, propongo que la teoría del aprendizaje social es una teoría empíricamente válida, en relación con la cual pueden formularse programas lógicos y eficaces de prevención/tratamiento del delito y de la delincuencia. Ello no significa que todos estos programas vayan a tener éxito. Los programas del OSLC, en Oregón, y del SDRG, en Washington (no sólo los programas revisados aquí, sino también el resto de sus programas) ilustran proyectos estadounidenses basados claramente en los principios de aprendizaje social, con ciertas pruebas de su eficacia en el tratamiento y prevención de la delincuencia. Los hallazgos de la evaluación empírica de estos programas se hallan en la línea de un cuerpo mayor de evidencia que apoya la conclusión de que la aplicación de los principios de la teoría del aprendizaje social ha manifestado tener un cierto grado de éxito en comparación con programas basados en otras teorías. No quiero dar la impresión de que se trata sólo de una cuestión de aplicar correctamente el aprendizaje social u otras teorías. Estos programas han sido llevados a cabo por personas que trabajan duro, comprometidas, que se entregan desinteresadamente al bien de la sociedad. Gerald Patterson y sus asociados del OSLC y Richard Hawkins, Richard Catalano y sus asociados del SDRG deben ser elogiados y respetados por la cantidad de años en que han trabajado duro y se han dedicado a ayudar a los niños y a las familias en sus comunidades. Existen tantos factores, condiciones y variables que inciden sobre la efectividad o falta de efectividad de los programas que la propia teoría lógica, aun cuando está siendo aplicada por personas entregadas y que trabajan duro, no puede garantizar el éxito de los programas y algunos que utilizan los principios del aprendizaje social no han tenido éxito (véase Akers y Sellers, 2004). Sin embargo, los programas revisados aquí son ejemplos excelentes de una aplicación lógica y correcta de los principios teóricos que han tenido como mínimo un efecto modesto sobre los problemas de la delincuencia. Pueden servir como modelos para otros que quieran tener un impacto similar en sus propias comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Akers, Ronald L. 1973. *Deviant Behavior: A Social Learning Approach*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- 1977. *Deviant Behavior: A Social Learning Approach*, 2.^a ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- 1985. *Deviant Behavior: A Social Learning Approach*, 3.^a ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- 1992. *Drugs, Alcohol, and Society: Social Structure, Process and Policy*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- 1998. *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance*. Boston: Northeastern University Press.
- 1994. *Criminological Theories: Introduction and Evaluation*. Los Angeles: Roxbury Publishing.

- 2000. *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application*, 3.^a ed. Los Angeles: Roxbury Publishing.
- 2005. «Sociological theory and practice: The case of criminology». *Journal of Applied Sociology/Sociological Practice: A Journal of Applied and Clinical Sociology*, 22/7.
- Akers, Ronald L. y Gary F. Jensen (eds.). 2003. *Social Learning Theory and the Explanation of Crime: A Guide for the New Century, Advances in Criminological Theory*, 11. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- En prensa. «Empirical status of social learning theory of crime and deviance: The past, present, and future». En Francis T. Cullen, John Paul Wright y Kristie R. Blevins (eds.), *Taking Stock: the Status of Criminological Theory, Advances in Criminological Theory*, 15. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers
- Akers, Ronald L., Marvin D. Krohn, Lonn Lanza Kaduce y Marcia Radosevich. 1979. «Social learning and deviant behavior: A specific test of a general theory». *American Sociological Review*, 44.
- Akers, Ronald L. y Christine Sellers. 2004. *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application*, 4.^a ed. Los Angeles: Roxbury Publishing.
- Andrews, D. A. y James Bonta. 1998. *The Psychology of Criminal Conduct*, 2.^a ed. Cincinnati, OH: Anderson Publishing.
- 2003. *The Psychology of Criminal Conduct*, 3.^a ed. Cincinnati, OH: Anderson Publishing.
- Bandura, Albert. 1969. *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Botvin, Gilbert J., Eli Baker, Linda Dusenbury, Elizabeth M. Botvin y Tracy Diaz. 1995. «Long term follow up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle class population». *Journal of the American Medical Association*, 273.
- Braithwaite, John. 2002. *Restorative Justice and Responsive Regulation*. New York: Oxford University Press.
- Brown, Eric C., Richard F. Catalano, Charles B. Fleming, Kevin P. Haggerty y Robert D. Abbott. 2005. «Adolescent substance use outcomes in the Raising Healthy Children Project: A two-part latent growth curve analysis». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73.
- Bruinsma, Gerben J. N. 1992. «Differential association theory reconsidered: An extension and its empirical test». *Journal of Quantitative Criminology*, 8.
- Burgess, Robert L. y Ronald L. Akers. 1966. «A differential association reinforcement theory of criminal behavior». *Social Problems*, 14.
- Chamberlain, Patricia, Philip A. Fisher y Kevin Moore. 2002. «Multidimensional Treatment Foster Care: Applications of the OSLC Intervention Model to High Risk Youth and Their Families». En John B. Reid, Gerald R. Patterson y James Snyder (eds.), *Antisocial Behavior in Children and Adolescents: A Developmental Analysis and Model for Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cullen, Francis T., Jody L. Sundt y John F. Wozniak. 2001. «The virtuous prison: Toward a restorative rehabilitation». En Henry N. Pontell y David Shichor (eds.), *Contemporary Issues in Crime and Criminal Justice: Essays in Honor of Gilbert Geis*. Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- Cullen, Francis T., John Paul Wright, Paul Gendreau y D. A. Andrews. 2003. «What correctional treatment can tell us about criminological theory: Implications for social learning theory». En Ronald L. Akers y Gary F. Jensen (eds.), *Social Learning Theory and the Explanation of Crime: A Guide for the New Century, Advances in Criminological Theory*, 11. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Dishion, Thomas Dishion, Thomas J., Joan McCord y Francia Poulin. 1999. «When interventions harm: Peer groups and problem behavior». *American Psychologist*, 54.
- Dishion, Thomas J., Gerald R. Patterson y Kathryn A. Kavanagh. 1992. «An experimental test of the coercion model: Linking theory, measurement, and intervention». En Joan McCord y Richard E. Tremblay (eds.), *Preventing Antisocial Behavior: Interventions From Birth Through Adolescence*. New York: Guilford Press.
- Eddy, J. Mark y Patricia Chamberlain. 2000. «Family management and deviant peer association as mediators of the impact of treatment condition on youth antisocial behavior». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68.
- Eddy, J. M., Reid, J. B. y Fetrow, R. A. 2000. «An elementary-school based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT)». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8.
- Ellis, Rodney y Karen Sowers. 2001. *Juvenile Justice Practice: A Cross-Disciplinary Approach to Intervention*. Belmont, CA: Wadsworth/Brooks Cole Publishing.

- Gorman, D. M. y Helene Raskin White. 1995. «You can choose your friends, but do they choose your crime? Implications of differential association theories for crime prevention policy». En Hugh Barlow (ed.), *Crime and Public Policy: Putting Theory to Work*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hawkins, J. David, Richard F. Catalano, Rick Kosterman, Robert Abbott y Karl G. Hill. 1999. «Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood». *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153.
- Hawkins, J. David, Richard F. Catalano, Daine M. Morrison, Julie O'Donnell, Robert D. Abbott y L. Edward Day. 1992. «The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors». En Joan McCord y Richard E. Tremblay (eds.), *Preventing Antisocial Behavior: Interventions From Birth Through Adolescence*. New York: Guilford Press.
- Hawkins, J. David, Elizabeth Von Cleve y Richard F. Catalano, Jr. 1991. «Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program». *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30.
- Hersen, Michel y Johan Rosqvist (eds.). 2005. *Encyclopedia of Behavior Modification and Cognitive Behavior Therapy*, 1 - Adult Clinical Applications; 2 - Child Clinical Applications; y 3 - Educational Applications. Thousands Oaks, CA: Sage Publication.
- Hirschi, Travis. 1969. *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hwang, Sunghyun y Ronald L. Akers. 2003. «Adolescent substance use in South Korea: A cross-cultural test of three theories». En Ronald L. Akers y Gary F. Jensen (eds.), *Social Learning Theory and the Explanation of Crime: A Guide for the New Century*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Kandel, Denise y Israel Adler. 1982. «Socialization into marijuana use among French adolescents: A cross cultural comparison with the United States». *Journal of Health and Social Behavior*, 23.
- Kim, Tia E. y Sharon G. Goto. 2000. «Peer delinquency and parental social support as predictors of Asian American adolescent delinquency». *Deviant Behavior*, 21.
- Junger-Tas, Josine. 1992. «An empirical test of social control theory». *Journal of Quantitative Criminology*, 8.
- Lundman, Richard J. 1993. *Prevention and Control of Juvenile Delinquency*, 2.^a ed. New York: Oxford University Press.
- Morris, Edward K. y Curtis J. Braukmann (eds.). 1987. *Behavioral Approaches to Crime and Delinquency: A Handbook of Application, Research and Concepts*. New York: Plenum Press.
- Otero López, José Manuel. 1997. *Droga y Delincuencia: Un Acercamiento a la Realidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Otero López, José Manuel, Lourdes Mirón Redondo y Angeles Luengo Martín. 1989. «Influence of family and peer group on the use of drugs by adolescents». *The International Journal of the Addictions*, 24.
- Patterson, Gerald R. 1975. *Families: Applications of Social Learning to Family Life*. Champaign, IL: Research Press.
- Patterson, Gerald R. y Patricia Chamberlain. 1994. «A functional analysis of resistance during parent training therapy». *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1.
- Patterson, Gerald R. y Thomas J. Dishion. 1985. «Contributions of families and peers to delinquency». *Criminology*, 23.
- Patterson, G. R., D. Capaldi y L. Bank. 1991. «The development and treatment of childhood aggression». En D. Pepler y R. K. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, IL: Erlbaum.
- Patterson, G. R., B. D. DeBaryshe y E. Ramsey. 1989. «A developmental perspective on antisocial behavior». *American Psychologist*, 44.
- Patterson, Gerald R., John B. Reid y Thomas J. Dishion. 1992. *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Co.
- Pearson, Frank S., Douglas S. Lipton, Charles M. Cleland y Dorline S. Yee. 2002. «The effects of behavioral/cognitive-behavioral programs on recidivism». *Crime and Delinquency*, 48.
- Reid, John B. y J. Mark Eddy. 2002. «Preventive efforts during the elementary school years: The Linking of Interest of Families and Teachers (LIFT) project». En John B. Reid, Gerald R. Patterson y James Snyder (eds.), *Antisocial Behavior in Children and Adolescents: A Developmental Analysis and Model for Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reid, John B., Gerald R. Patterson y James Snyder (eds.). 2002. *Antisocial Behavior in Children and Adolescents: A Developmental Analysis and Model for Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Sellers, Christine S. y Ronald L. Akers. 2006. «Social learning theory: Correcting misconceptions». En Stuart Henry and Mark M. Lanier (eds.), *The Essential Criminology Reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Serrano Maíllo, Alfonso. 2006. *Introducción a la Criminología*, 4.^a ed. Madrid: Dykinson.
- Sherman, Lawrence W., Denise C. Gottfredson, Doris L. MacKenzie, John Eck, Peter Reuter y Shawn D. Bushway. 1998. *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. Research in Brief*. Washington, DC: National Institute of Justice.
- Snyder, James J. y Gerald R. Patterson. 1995. «Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment». *Behavior Therapy*, 26.
- Stumphauzer, Jerome S. 1986. *Helping Delinquents Change: A Treatment Manual of Social Learning Approaches*. New York: Hayworth.
- Sutherland, Edwin H. 1947. *Principles of Criminology*, 4.^a ed. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Tobler, Nancy S. 1986. «Meta analysis of 143 adolescent drug prevention programs: Quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group». *Journal of Drug Issues*, 16.
- Triplett, Ruth y Brian Payne. 2004. «Problem solving as reinforcement in adolescent drug use: Implications for theory and policy». *Journal of Criminal Justice*, 32.
- Valderrama, Juan Carlos, Silvia Tortajada, Lourdes Alapont, Antonio Vidal, M. José Pérez, Miguel Castellano, Josefa Gómez, Rafael Aleixandre y Robert T. Trotter II. 2006. «Rapid assessment of drug abuse prevention needs for youth in small Spanish municipalities: Coping with resource limitations». *Journal of Drug Issues*, 36.
- Wang, Shu-Neu y Gary F. Jensen. 2003. «Explaining delinquency in Taiwan: A test of social learning theory». En Ronald L. Akers y Gary F. Jensen (eds.), *Social Learning Theory and the Explanation of Crime: A Guide for the New Century, Advances in Criminological Theory*, 11. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Warr, Mark. 2002. *Companions in Crime: The Social Aspects of Criminal Conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weis, Joseph G. y J. David Hawkins. 1981. «Preventing delinquency: The Social Development Model». En *Preventing Delinquency*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Zhang, Lening y Steven F. Messner. 1995. «Family deviance and delinquency in China». *Criminology*, 33.