UNIVERSIDAD DE MURCIA

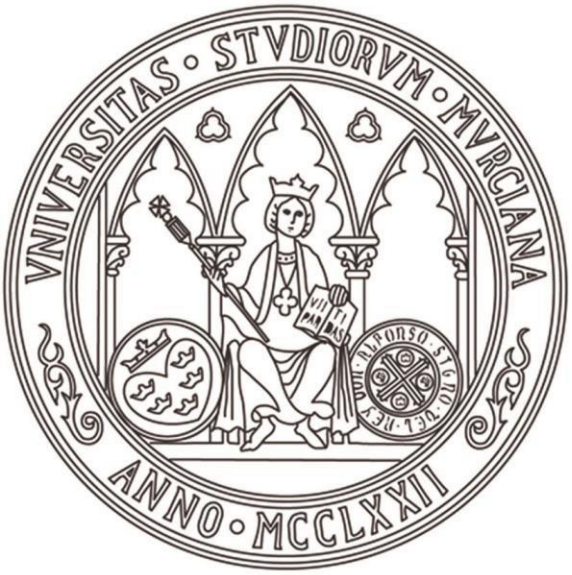
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Análisis criminológico de los factores de riesgo asociados al comportamiento antisocial en adolescentes

D.ª María Balibrea Soria

2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Análisis criminológico de los factores de riesgo asociados al comportamiento antisocial en adolescentes

Autor: D.ª María Balibrea Soria

Director/es: D.ª Ginesa Torrente Hernández

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR
Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. María Balibrea Soria

doctorando del Programa de Doctorado en

Criminología

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Análisis criminológico de los factores de riesgo asociados al comportamiento antisocial en adolescentes

y dirigida por,

D./Dña. Ginesa Torrente Hernández

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 11 de junio de 2024

BALIBREA SORIA, MARIA (FIRMA)

Firmado digitalmente por BALIBREA SORIA, MARIA (FIRMA)
Fecha: 2024.06.12 19:14:44 +02'00'

Fdo.: María Balibrea Soria

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Agradecimientos

A mi directora Ginesa, por su exigencia, sus enseñanzas, su paciencia, por guiarme tanto y tan bien, por nuestros debates, por ser el mejor ejemplo a seguir. A Marta, por su actitud, su positividad, por seguir adelante pese a las adversidades, por tener siempre palabras de aliento. A ambas, porque todos estos años no han sido fáciles y, sin embargo, siempre estuvieron ahí.

A las directoras, jefas de estudios y demás miembros de las juntas directivas, por abrirme las puertas de sus centros incluso en tiempos muy complicados, a los tutores por su esfuerzo y predisposición, y a todos los alumnos y familias que decidieron participar. Esta investigación es por y para ellos.

A mi familia, la de sangre y la política, por apoyarme y brindarme todos los medios a su alcance para que esto fuera posible.

A Juan Antonio, por ayudarme y acompañarme, por animarme y recordarme a cada momento que podía conseguirlo. Por ser siempre luz, fortaleza y mi ancla.

A mi madre, Lola, por todo. Por enseñarme, desde que tengo memoria, que puedo llegar tan lejos como me proponga, por darme alas, por su apoyo incondicional, por confiar en mí, por ser el mejor ejemplo de perseverancia y esfuerzo. Porque, gracias a su ejemplo, soy quien soy.

Índice

INTRODUCCIÓN 1

PARTE I: MARCO TEÓRICO 5

CAPÍTULO I: TEORÍAS Y PARADIGMAS CRIMINOLÓGICOS 7

1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE RONALD L. AKERS 8

1.1. Conceptos centrales de la teoría del aprendizaje social 8

1.2. El proceso del aprendizaje social: secuencia y efectos de retroalimentación ……...10

1.3. Estructura social y aprendizaje social 10

2. TEORÍA GENERAL DE LA TENSIÓN DE ROBERT AGNEW 11

2.1. Introducción 11

2.2. Características de las situaciones de tensión que causan delincuencia 12

2.3. ¿Por qué la tensión aumenta la probabilidad de conductas delictivas? 14

2.4. ¿Por qué algunas personas afrontan las situaciones de tensión a través de la delincuencia y otras no? 15

3. TEORÍAS DEL CONTROL 16

3.1. Teoría del Vínculo Social de Travis Hirschi 16

3.2. Teoría General de la Delincuencia de Gottfredson y Hirschi 19

4. EL PARADIGMA DE LAS CARRERAS DELICTIVAS 23

5. EL PARADIGMA DE LOS FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DE LA DELINCUENCIA 25

6. LA CRIMINOLOGÍA DEL DESARROLLO Y DEL CICLO VITAL 28

6.1. Edad y delincuencia 30

6.2. Procesos de persistencia y desistimiento de la delincuencia 31

CAPÍTULO II: TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS DEL DESARROLLO Y DEL CICLO VITAL 35

1. TEORÍA INTERACCIONAL DE LA DELINCUENCIA DE THORNBERRY Y KROHN 36

1.1. Introducción 36
1.2. Premisas fundamentales de la Teoría Interaccional 37
1.3. Conceptos teóricos 39
1.4. El comienzo de las carreras delictivas según la edad de inicio 40
1.5. La continuidad y el cambio en las carreras delictivas 45
1.6. Carreras prosociales 47
1.7. Rochester Youth Developmental Study (RYDS) 48

2. TEORÍA INTEGRADORA COGNITIVA DEL POTENCIAL ANTISOCIAL DE FARRINGTON 50

2.1. Introducción 50
2.2. Cambridge Study in Delinquent Development (CSDD) 51
2.3. Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial (ICAP) 52
2.4. Factores de riesgo a largo plazo 55
2.5. Factores de riesgo a corto plazo y explicación de la delincuencia 56
2.6. Predicciones de la teoría ICAP 57
2.7. Comprobaciones empíricas de la teoría ICAP. 58

3. TEORÍA GENERAL DE LA DELINCUENCIA GRADUADA SEGÚN LA EDAD DE SAMPSON Y LAUB 60

3.1. Introducción 60
3.2. Causas de la delincuencia 61
3.3. Estabilidad y cambio en el comportamiento delictivo a lo largo del ciclo vital 62
3.4. Conclusiones a la teoría 66

4. TEORÍA GENERAL DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y LA DELINCUENCIA DE AGNEW 70

4.1. Introducción 70
4.2. Límites contra la delincuencia 70
4.3. Motivaciones para el delito 71
4.4. Variables individuales y sociales que afectan a las limitaciones y motivaciones del delito 72
4.5. Otras variables que afectan a las limitaciones y motivaciones al delito 74

CAPÍTULO III: FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO Y DEL CICLO VITAL. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LAS TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS 77

1. FACTORES FAMILIARES 78

1.1. La familia como factor de riesgo en las teorías criminológicas del desarrollo y del ciclo vital 78

1.2. Otros estudios sobre la familia como factor de riesgo 82

2. FACTORES RELACIONADOS CON LA ESCUELA 88

2.1. La escuela como factor de riesgo en la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital 88

2.2. Otros estudios sobre la escuela como factor de riesgo 90

3. FACTORES DEL GRUPO DE IGUALES 91

3.1. El grupo de iguales como factor de riesgo en la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital 91

3.2. Otros estudios sobre el grupo de iguales como factor de riesgo 93

4. FACTORES INDIVIDUALES 94

4.1. Las variables individuales como factores de riesgo en la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital 94

4.2. Otros estudios de las variables individuales como factores de riesgo 96

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO 101

CAPÍTULO IV: MÉTODO 103

1. OBJETIVOS 104

2. HIPÓTESIS 105

3. MUESTRA 107

4. PROCEDIMIENTO 110

5. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA 111

6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 113

CAPÍTULO V: RESULTADOS 115

1. ANÁLISIS DE VARIANZA Y COMPARACIONES MÚLTIPLES *POST HOC* ……115

1.1. Estilos educativos 115

1.2. Apego al padre y a la madre 118

1.3. Vinculación con la escuela 118

1.4. Grupo de iguales 119

1.5. Bajo autocontrol, impulsividad y empatía 120

1.6. Comportamiento antisocial 121

2. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES FAMILIARES, ESCOLARES, RELATIVAS AL GRUPO DE IGUALES, DE PERSONALIDAD Y EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL 123

2.1. Estilos educativos, apego a los padres, escuela, apego al grupo de iguales, conducta antisocial del grupo de iguales, bajo autocontrol, impulsividad, empatía y comportamiento antisocial en la adolescencia temprana. 123

2.2. Estilos educativos, apego a los padres, escuela, apego al grupo de iguales, conducta antisocial del grupo de iguales, bajo autocontrol, impulsividad empatía y conducta antisocial en la adolescencia media. 127

2.3. Estilos educativos, apego a los padres, escuela, apego al grupo de iguales, conducta antisocial del grupo de iguales, bajo autocontrol, impulsividad, empatía y conducta antisocial en la adolescencia tardía. 131

3. MODELOS DE REGRESIÓN JERÁRQUICA 135

3.1. Adolescencia temprana 136

3.2. Adolescencia media 141

3.3. Adolescencia tardía 146

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN 153

1. FAMILIA Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL 153

2. ESCUELA Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL 164

3. GRUPO DE IGUALES Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL 169

4. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL 170

5. EDAD Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL 174

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES 181

Referencias 187

Anexos 199

Índice de tablas

Tabla 1. Dominios de influencia en cada etapa del ciclo vital según Agnew (2006b)... 74

Tabla 2. Variables familiares como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital..... 80

Tabla 3. Variables escolares como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital..... 88

Tabla 4. Variables del grupo de iguales como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital..... 92

Tabla 5. Variables individuales como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital..... 95

Tabla 6. Edad de los participantes..... 107

Tabla 7. Distribución de la muestra por sexos en función del grupo de edad..... 108

Tabla 8. Curso de los participantes..... 108

Tabla 9. Estructura familiar..... 109

Tabla 10. Nivel de estudio de los padres..... 110

Tabla 11. Estilo educativo del padre en los grupos de edad estudiados..... 116

Tabla 12. Estilo educativo de la madre en los grupos de edad estudiados..... 117

Tabla 13. Apego hacia el padre y la madre en los grupos de edad estudiados..... 118

Tabla 14. Variables relacionadas con la escuela en los grupos de edad estudiados..... 119

Tabla 15. Grupo de iguales en los grupos de edad estudiados..... 120

Tabla 16. Variables de personalidad en los grupos de edad estudiados..... 121

Tabla 17. Subescalas del comportamiento antisocial en los grupos de edad estudiados 122

Tabla 18. Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia temprana..... 124

Tabla 19. Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia media..... 128

Tabla 20. Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia tardía..... 132

Tabla 21. Variables de personalidad, de la familia, de la escuela, y del grupo de iguales que predicen el vandalismo en la adolescencia temprana 136

Tabla 22. Variables de personalidad, de la familia, de la escuela, y del grupo de iguales que predicen la agresión en la adolescencia temprana 138

Tabla 23. Variables de personalidad, de la familia, de la escuela, y del grupo de iguales que predicen el robo en la adolescencia temprana 139

Tabla 24. Variables de personalidad, de la familia, de la escuela, y del grupo de iguales que predicen la conducta contra las normas en la adolescencia temprana 140

Tabla 25. Variables de personalidad, de la familia, de la escuela, y del grupo de iguales que predicen el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia temprana 141

Tabla 26. Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen el vandalismo en la adolescencia media 142

Tabla 27. Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen la agresión en la adolescencia media 143

Tabla 28. Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela, que predicen el robo en la adolescencia media..... 144

Tabla 29. Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela, que predicen la conducta contra las normas en la adolescencia media 145

Tabla 30. Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela, que predicen el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media 146

Tabla 31. Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen el vandalismo en la adolescencia tardía..... 147

Tabla 32. Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen la agresión en la adolescencia tardía 148

Tabla 33. Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen el robo en la adolescencia tardía..... 149

Tabla 34. Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen la conducta contra las normas en la adolescencia tardía 150

Tabla 35. Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía..... 151

Índice de figuras

Figura 1. Un modelo recíproco del desarrollo de la delincuencia en la adolescencia temprana…….……43

Figura 2. La Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial (ICAP)……54

INTRODUCCIÓN

El comportamiento antisocial se refiere a un amplio espectro de acciones que la sociedad considera como una violación de las normas sociales, la ley y/o los derechos de los demás (Calkins y Keane, 2009). Luengo et al. (1999) distinguieron entre la perspectiva que identifica al delincuente a partir del sistema legal, es decir, un delincuente que es denominado como tal cuando es detectado por los sistemas de control legal oficial; y la perspectiva que entiende el delito como una conducta, sin depender de que la conducta sea o no detectada por el sistema de justicia. Los autores, basándose en la investigación criminológica, entendieron que resulta más apropiado el concepto de conducta antisocial para referirse a la delincuencia, incluyendo en este término tanto aquellas acciones estrictamente delictivas (aquellas que son ilegales) como conductas que, sin llegar a ser delictivas, son sancionadas por la sociedad y van en contra de las normas del sistema social. Ese concepto de comportamiento antisocial es el utilizado en el presente trabajo como objeto de investigación.

Las explicaciones dadas al comportamiento antisocial y la delincuencia desde la Criminología estuvieron dominadas por tres tradiciones principales: las teorías de la asociación diferencial y del aprendizaje; las teorías de la anomia y de la tensión; y las teorías del control (Cullen y Agnew, 2006).

La Teoría del Aprendizaje Social, dentro de la ciencia de la Criminología, está representada por la teoría del crimen que desarrolló Akers (1977). Esta teoría afirma que el comportamiento delictivo se aprende en la interacción con otros, principalmente con las personas más estrechamente vinculadas al individuo, a través de la asociación diferencial, el aprendizaje de definiciones favorables al delito, el refuerzo diferencial y la imitación.

La Teoría General de la Tensión de Agnew (1992) postula que las causas de la delincuencia hay que buscarlas en la tensión o situaciones estresantes del individuo. Si la persona no ha aprendido herramientas para afrontar y superar estas situaciones estresantes

de manera prosocial, recurrirá a la comisión de actos delictivos o violentos para huir o enfrentarse a ellas, conseguir venganza o aliviar las emociones negativas que se producen de las mismas.

Dentro de las teorías del control, son especialmente importantes en Criminología la Teoría del Vínculo Social de Travis Hirschi (1969) y la Teoría General de la Delincuencia de Gottfredson y Hirschi (1990). La Teoría del Vínculo Social de Travis Hirschi (1969) asume que, para las personas, infringir la ley es lo natural como medio fácil para asegurar la gratificación, siendo lo único que se interpone en su camino el control social que la sociedad ejerce sobre ellas. Por lo tanto, cuando los vínculos sociales se debilitan o se rompen da lugar a la comisión de actos delictivos. Este vínculo social estaría compuesto por: el apego que el individuo siente hacia los demás; el compromiso adquirido con la sociedad, es decir, el tiempo, dinero o energía invertidos en la misma y que se podrían perder al cometer actos delictivos; la implicación en actividades convencionales; y una fuerte creencia en el sistema de valores compartido por la sociedad. Posteriormente, Hirschi se unió a Gottfredson para desarrollar la Teoría General de la Delincuencia de Gottfredson y Hirschi (1990), cuyo concepto central en la característica individual del bajo autocontrol. La falta de autocontrol, desarrollado antes de los 8 años gracias a una correcta socialización a través de la educación y la crianza efectivas, sería la principal causa de la conducta delictiva.

El desarrollo e integración de estas teorías dio lugar a diversos paradigmas de estudio en Criminología. En primer lugar, en la década de los años 80 surgió el paradigma de las carreras delictivas, para estudiar cómo se desarrolla la secuencia de delitos que comete una persona a lo largo de su vida (Blumstein et al., 1988). Esta corriente puso el foco en el estudio del inicio, la persistencia, la escalada y el desistimiento de la delincuencia, así como en cuestiones de política criminal importantes como la predicción de la frecuencia delictiva y la duración de la carrera criminal (Piquero et al., 2003).

En la década de los años 90 surgió un nuevo paradigma, el de los factores de riesgo y de protección de la delincuencia. Los pioneros en exportar esta corriente desde el ámbito de la Medicina al de la Criminología fueron Hawkins y Catalano (1992). La idea principal de la investigación de los factores de riesgo y de protección de la delincuencia es identificar los factores clave que se asocian a la delincuencia e implementar programas para contrarrestar aquellos que sean de riesgo, y para potenciar aquellos que sean de protección (Farrington, 2000).

Por último, surge como desarrollo del paradigma de las carreras delictivas, incluyendo además las teorías clásicas y los paradigmas de los factores de riesgo, de la Criminología del Desarrollo y de la Criminología del Ciclo Vital, desde una perspectiva de estudio longitudinal, la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital (Farrington, 2003; McGee y Farrington, 2016). Las teorías enmarcadas en esta corriente se caracterizan por intentar ser más completas que sus predecesoras, integrando conocimientos sobre características de personalidad, familiares, de grupo de iguales, escolares, estructurales y situacionales de la delincuencia, para dar una explicación sobre el inicio de la delincuencia, el papel de los factores de riesgo, la influencia de los puntos de inflexión en las carreras delictivas y el proceso de desistimiento de la delincuencia (Farrington, 2005a; Kazemian et al., 2018; McGee y Farrington, 2016).

El desarrollo teórico criminológico hasta llegar a la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital se expondrá en el Capítulo I de este trabajo. En el Capítulo II, se desarrollarán más en profundidad una selección de cuatro Teorías del Desarrollo y del Ciclo Vital: la Teoría Interaccional de la Delincuencia de Thornberry y Kronh (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001, 2003, 2005), la Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial de Farrington (2003, 2005b, 2020), la Teoría General de la Delincuencia Graduada según la Edad de Sampson y Laub (Laub et al., 2019; Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) y la Teoría General del Comportamiento Antisocial y la Delincuencia de Agnew (2006b).

En el Capítulo III, se realizará un análisis de las teorías expuestas en el capítulo anterior, clasificando lo que aporta cada teoría en las principales esferas de la vida del individuo: la familia, la escuela, el grupo de iguales y las características individuales. Además, se complementará esta información con investigaciones que aporten conocimiento sobre la relación entre estos ámbitos y el comportamiento antisocial.

En los Capítulos IV, V y VI se expondrá el método, los resultados y la discusión, respectivamente, de la investigación desarrollada en el presente trabajo. Se trata de una investigación de diseño transversal en la que, a través de un cuestionario de tipo autoinforme, se recoge información sobre variables relativas a la familia, la escuela, el grupo de iguales y de características individuales, seleccionadas gracias al análisis de las Teorías del Desarrollo y del Ciclo Vital hecho anteriormente, de una muestra de adolescentes y jóvenes de entre 12 y 20 años, que cursan diferentes estudios en Institutos de Educación Secundaria. Los principales objetivos de la investigación son analizar si los

factores de riesgo asociados al desarrollo de la delincuencia, comunes en las diferentes Teorías del Desarrollo y del Ciclo Vital, influyen en el comportamiento antisocial de los adolescentes, y si esta influencia varía según la edad. Por último, en el Capítulo VII, se expondrán las conclusiones de la investigación realizada, las limitaciones de esta y las líneas futuras de investigación.

PARTE I:
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:
TEORÍAS Y PARADIGMAS CRIMINOLÓGICOS

Las recientes explicaciones de la delincuencia han sido dominadas por tres principales tradiciones: las teorías de la asociación diferencial y del aprendizaje, las teorías de la anomia y de la tensión; y las teorías del control (Cullen y Agnew, 2006).

El desarrollo y combinación de las teorías basadas en estas tradiciones dio lugar con el paso del tiempo a diversos paradigmas de investigación criminológicos, como el enfoque de los factores de riesgo y de protección, el estudio de las carreras criminales, la Criminología del Desarrollo y la Criminología del Ciclo Vital.

De todos estos desarrollos y explicaciones de la delincuencia y de la conducta antisocial se nutrió la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital y las teorías criminológicas más modernas que se enmarcan en esta corriente criminológica.

En este primer capítulo, se expondrán los principales postulados de la Teoría del Aprendizaje Social en el campo de la Criminología, la cual se refiere a la teoría del crimen y desviación desarrollada por Ronald L. Akers (1977); la Teoría General de la Tensión de Agnew (1992); las teorías del control en el campo de la Criminología, es decir, la Teoría del Vínculo Social de Travis Hirschi (1969) y la Teoría General de la Delincuencia de Gottfredson y Hirschi (1990); el paradigma de las carreras delictivas; el paradigma de la prevención de los factores de riesgo y de protección de la delincuencia; y, por último, la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital.

1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE RONALD L. AKERS

La Teoría del Aprendizaje Social en el campo de la Criminología se refiere a la teoría del crimen y desviación desarrollada por Ronald L. Akers (1973, 2006, 2009; Akers y Sellers, 2009), la cual fue propuesta como una reformulación de la Teoría de la Asociación Diferencial de Edwin Sutherland (1947; Sutherland y Cressey, 1978).

La Teoría de la Asociación Diferencial (Sutherland, 1947; Sutherland y Cressey, 1978) propone que el comportamiento delictivo se aprende en la interacción con otros, especialmente con las personas más estrechamente vinculadas al individuo, es decir, amigos y familiares que ya son delincuentes. Los individuos aprenden tanto técnicas para delinquir como definiciones favorables al comportamiento delictivo, llegando a convertirse en delincuentes debido a un exceso de definiciones favorables a la violación de la ley, en detrimento de definiciones desfavorables.

Según Akers (1973, 2006, 2009; Akers y Sellers, 2009), la Teoría de la Asociación Diferencial afirma, como se ha indicado, que el comportamiento delictivo se aprende a través de la interacción con otras personas, pero no detalla los procesos específicos mediante los cuales se adquiere este comportamiento. La Teoría del Aprendizaje Social pretende ser una extensión y reformulación de la Teoría de la Asociación Diferencial ofreciendo una explicación de la delincuencia a partir de variables que operan tanto para motivar como para controlar la conducta delictiva.

1.1. Conceptos centrales de la teoría del aprendizaje social

El desarrollo de la teoría de Akers (1973, 2006, 2009; Akers y Sellers, 2009) se basa en cuatro conceptos principales: la asociación diferencial, las definiciones, el refuerzo diferencial y la imitación.

1.1.1. Asociación diferencial.

Se refiere al proceso por el cual el individuo se ve expuesto a definiciones, modelos y conductas normativas y conformistas o conductas delictivas. La asociación diferencial tiene dos dimensiones, la dimensión conductual-interaccional y la dimensión normativa. La dimensión conductual e interaccional se refiere a la asociación e interacción directa con personas que realizan determinadas conductas, así como la

asociación indirecta e identificación con grupos de referencia. Por otro lado, la dimensión normativa se refiere a los patrones de conducta a los que se expone el individuo en estas asociaciones. Los grupos con los que el individuo está en asociación diferencial son los ofrecen al individuo las definiciones, modelos y conductas a imitar y proporcionan refuerzos diferenciales.

1.1.2. Definiciones

Son actitudes o significados que cada uno atribuye a comportamientos o situaciones determinadas. A mayor número de actitudes que aprueben una conducta, mayor probabilidad de que se lleve a cabo, y cuantas más actitudes tenga un individuo que desaprueben cierta conducta, menor probabilidad de realizarla. Las definiciones favorables y desfavorables a la conducta antisocial y delictiva se crean a través de la imitación y el refuerzo diferencial. Las definiciones que favorecen la comisión de comportamientos delictivos pueden ser tanto positivas (hacen que el comportamiento sea moralmente deseable) como neutralizadoras (excusas y justificaciones para cometer actos delictivos).

1.1.3. Refuerzo diferencial

El refuerzo diferencial es toda la gama de recompensas y castigos que el individuo recibe de su entorno. Estas recompensas y castigos pueden ser positivos (consecuencias agradables o desagradables a las conductas realizadas) o negativos (evitar una consecuencia desagradable o eliminar un evento agradable). Así mismo, las recompensas y castigos pueden ser actuales, pero también anticipados. La teoría propone que la mayor parte del comportamiento antisocial y delictivo se aprende a través del intercambio social con otras personas, que refuerzan o castigan la conducta. Además, cuanto mayor sea el valor, la cantidad y la probabilidad de que el refuerzo se produzca, mayor será, también, la probabilidad de que la conducta ocurra y se repita.

1.1.4. Imitación

La imitación es el proceso por el cual se realiza un comportamiento por observación de una conducta similar en otras personas. La repetición de este comportamiento depende de las características del modelo y de las consecuencias observadas en el mismo. Estos modelos de aprendizaje se encuentran tanto en los grupos primarios como en los grupos de referencia, por ejemplo, los comportamientos observados a través de los medios de comunicación. La imitación es especialmente importante en la adquisición de nuevas conductas, si bien los autores indican que puede tener cierto impacto en el mantenimiento de estas.

1.2. El proceso del aprendizaje social: secuencia y efectos de retroalimentación

El aprendizaje social es un complejo proceso de efectos recíprocos y retroalimentación. Según Akers (1973, 2006, 2009; Akers y Sellers, 2009) consiste en una secuencia temporal en la que, ante una oportunidad delictiva, la suma de las definiciones aprendidas, la imitación de modelos delictivos y las recompensas anticipadas, dan lugar a que se cometa el primer acto antisocial o delictivo. Las consecuencias de este primer acto, es decir, los refuerzos y castigos sociales (y no sociales), harán que este tipo de conducta se repita.

El resultado de esta primera conducta desviada también afecta, y modifica, las propias definiciones del sujeto, ya que las mismas pueden ser utilizadas con carácter retroactivo para justificar el acto y neutralizar así las consecuencias sociales negativas del mismo y el propio autocastigo.

En cuanto a la asociación diferencial con personas conformistas o desviadas, Akers propone como principal grupo socializador a la familia, al ser quienes proporcionan desde la infancia del individuo las definiciones, los modelos a imitar y las recompensas. Por otro lado, la elección del grupo de iguales desviado suele ser posterior al inicio de la delincuencia, ya que este se elige por similitud en el comportamiento con el del sujeto.

1.3. Estructura social y aprendizaje social

Para Akers (1973, 2006, 2009; Akers y Sellers, 2009), los factores de la estructura social tienen un efecto indirecto en la conducta delictiva. Estos factores de la estructura

social afectan a los principales factores que precipitan el comportamiento antisocial, es decir, las asociaciones diferenciales, el refuerzo diferencial, la imitación y las definiciones. Existen cuatro dimensiones de la estructura social que dan lugar al contexto en el que el aprendizaje social se desarrolla: (1) la organización social que afecta a los índices de criminalidad, es decir, la composición por edad y densidad de población de la sociedad; (2) la situación diferencial en la estructura social, las características sociodemográficas de los individuos como sexo, raza, edad o estado civil; (3) variables estructurales como la anomia, la opresión de clase, el patriarcado o desorganización social; y (4) la localización social diferencial en grupos, esto es, la pertenencia del individuo a grupos primarios, secundarios y de referencia.

En conclusión, la Teoría del Aprendizaje Social se presenta como una extensión y reformulación de la Teoría de la Asociación Diferencial, ofreciendo una explicación más completa de la delincuencia al considerar los mecanismos específicos mediante los cuales los individuos aprenden a delinquir. En este sentido, Akers propone que el comportamiento delictivo de adquiere a través de la interacción social, jugando un papel fundamental la asociación diferencial, las definiciones adquiridas, el refuerzo diferencial y la imitación.

Por lo tanto, el aprendizaje social es un proceso dinámico y recíproco, a través del cual las experiencias delictivas modifican las definiciones del individuo, aprendiendo así a justificar sus actos y a neutralizar las consecuencias negativas de los mismos. La estructura social, a su vez, influye de manera indirecta afectando a los factores que precipitan el comportamiento antisocial.

2. TEORÍA GENERAL DE LA TENSIÓN DE ROBERT AGNEW

2.1. Introducción

La Teoría General de la Tensión (Agnew, 1992, 2006a) plantea como idea principal que las causas de la delincuencia hay que buscarlas en la tensión o situaciones estresantes que sufren los individuos. La comisión de actos delictivos o de violencia (Agnew, 2007) permite a las personas que viven situaciones estresantes huir o enfrentarse

a ellas, lograr venganza o aliviar las emociones negativas que de estas situaciones se derivan.

Según Agnew (1992, 2006a, 2007) hay tres tipos o fuentes principales de tensión:

- Pérdida de algo que la persona valora y que considera importante.
- Tratamiento negativo o aversivo por parte de las personas que rodean al sujeto.
- Imposibilidad de alcanzar las aspiraciones y metas que se desean.

Agnew (1992, 2006a) diferencia entre situaciones tensas, objetivas y subjetivas. La tensión objetiva se da en aquellas situaciones que resultan estresantes para la mayoría de la población. Por ejemplo, sufrir un accidente de coche o ser víctima de una agresión física son situaciones que causan malestar a la mayoría de las personas. Sin embargo, no todo el mundo reacciona ni asume igual estas situaciones. Esta evaluación subjetiva de los eventos estresantes es lo que Agnew denomina tensión subjetiva, es decir, cómo valora cada persona la situación a la que se enfrenta dependiendo de sus características de personalidad, sus aspiraciones y valores y las experiencias previas que haya vivido.

Aunque la Teoría General de la Tensión principalmente se centre en las situaciones experimentadas por el individuo, existen otras tensiones externas a él que hacen que la conducta del sujeto desemboque en actividades delictivas. Agnew (1992, 2006a, 2007) se refiere también a las tensiones vicarias y a las tensiones anticipadas como fuentes de estrés. Las tensiones vicarias son aquellas situaciones que suponen tensión o estrés a personas muy cercanas al individuo, y que por lo tanto pueden también afectar a la persona y llevarla a cometer actos delictivos para aliviar esa tensión. Las tensiones anticipadas son las expectativas del individuo de sufrir en el futuro situaciones estresantes, o seguir sufriendo aquellas que ya existen. En este caso, la conducta delictiva sería la solución para prevenir que estas tensiones ocurran.

2.2. Características de las situaciones de tensión que causan delincuencia

No todas las situaciones tensas derivan en una resolución violenta o delictiva de las mismas. Agnew (1992, 2006a, 2007) establece una serie de características que las tensiones deben poseer para que exista con mayor probabilidad una solución delictiva de las mismas:

1) La situación de tensión tiene que ser de alta magnitud, es decir, cuanto más frecuente, desagradable, mayor impacto negativo tenga en la vida del sujeto y más amenazante resulte a sus necesidades o aspiraciones básicas, más probabilidad habrá de que lleve a la delincuencia y a la violencia.
2) El sujeto debe valorar que la situación tensa sea injusta, lo que dependerá de si esta ha sido provocada por una persona que de manera intencional y voluntaria viola una norma establecida.
3) La tensión tiene que estar vinculada a una situación de bajo control social. Para que en una situación exista control social debe existir: a) un control directo, es decir, establecimiento de normas claras por parte de otros, control de la conducta y sanción en caso de que se cometa un acto ilícito; b) un apego emocional del individuo con personas cercanas como familia o profesores; c) la participación en actividades e instituciones convencionales; y d) un sistema de valores y creencias donde la delincuencia se clasifique como incorrecta o indeseable. Cuando estos factores no se dan, es probable que la situación de tensión lleve a elegir una vía delictiva para su resolución. Un ejemplo de una situación de tensión vinculada a un bajo control social podría ser el rechazo o maltrato de los padres o el trato degradante por parte de los profesores.
4) Que la situación de tensión sea más fácilmente resoluble a través de vías delictivas o que haya personas alrededor del sujeto que modelen el aprendizaje de la delincuencia como forma deseable de resolución de conflictos.

Agnew (1992, 2006a, 2007) establece una lista de tensiones que, teniendo en cuenta las características anteriores, son más proclives a guiar al individuo a una resolución delictiva de las mismas:

- Rechazo de los padres.
- Disciplina y supervisión parental errática, punitiva y severa.
- Negligencia en el cuidado del menor o abusos infantiles.
- Experiencias negativas en el instituto.
- Relaciones abusivas por parte del grupo de iguales, que pueden incluir agresiones físicas y verbales.
- Desempeñar trabajos con condiciones precarias y sueldos bajos.

- Desempleo crónico.
- Conflictos maritales frecuentes que incluyen abusos físicos y verbales.
- Victimización delictiva.
- No tener hogar.
- Sufrir discriminación por razón de raza o género.
- Incapacidad de conseguir ciertas aspiraciones o metas (emocionales, económicas, de autonomía o de estatus) a través de canales legales.

La probabilidad de elegir la vía antisocial para escapar o enfrentar las tensiones aumenta cuando aparecen de forma conjunta dos o más de ellas, situación que según Agnew (2006a) se da con frecuencia.

2.3. ¿Por qué la tensión aumenta la probabilidad de conductas delictivas?

Las situaciones tensas afectan a ciertas variables de la vida de los individuos, reduciendo su capacidad para afrontarlas de manera adaptativa pues: aumentan las emociones negativas, contribuyen a los rasgos de personalidad de emocionalidad negativa y bajo autocontrol, reducen los niveles de control social y fomentan el aprendizaje social del delito (Agnew, 1992, 2006a).

La naturaleza injusta de las tensiones hace que los individuos experimenten todo un abanico de emociones negativas entre las que se encuentran la ira, la frustración, el miedo, la depresión y los celos (Agnew, 1992, 2006a). En concreto, para Agnew (2007) la emoción más negativa es la ira, ya que reduce la capacidad del individuo de razonar, reduce los costes percibidos del delito y genera una predisposición para el comportamiento violento, instaurando en el sujeto la creencia de que la violencia está justificada.

Las situaciones de tensión crónica contribuyen a desarrollar los rasgos de personalidad de emocionalidad negativa y bajo autocontrol. El maltrato por parte de familiares, profesores o iguales son ejemplos de tensiones que aumentan la emocionalidad negativa y disminuyen el autocontrol de las personas (Agnew, 2007). Los individuos que poseen la característica de la emocionalidad negativa se molestan fácilmente, experimentando emociones intensas y desarrollan un estilo agresivo de comunicación. Por otro lado, aquellos con bajo autocontrol prefieren aquellas actividades que conlleven

riesgos, sienten rechazo por las normas sociales y no se preocupan por los demás (Agnew, 1992, 2006a).

Según Agnew (1992, 2006a, 2007) las situaciones de tensión alejan a los individuos de las personas que les rodean, como padres, profesores, jefes, amigos o pareja, reduciendo así los niveles de control social a los que son sometidos. Por ejemplo, una situación de conflicto en la pareja hará que la persona se aleje de esta, llegando a sentir antipatía por ella.

Por último, la tensión fomenta el aprendizaje social del delito. Los individuos pueden estar expuestos a modelos delictivos ya sea porque son víctimas, por ejemplo, de abusos por parte de sus padres o profesores (Agnew, 2007), o porque encuentran en los grupos de iguales delictivos la posible vía de escape o solución a la situación de tensión que viven (Agnew, 1992, 2006a).

2.4. ¿Por qué algunas personas afrontan las situaciones de tensión a través de la delincuencia y otras no?

Hay tres razones que aumentan la probabilidad de afrontar las situaciones tensas mediante comportamiento delictivo (Agnew, 1992, 2006a, 2007):

- Si las personas carecen de habilidades para superar las tensiones de manera prosocial, optarán por vías delictivas. Que se posean o no estas habilidades dependerá de los rasgos individuales, los recursos que la persona posea y del apoyo social que obtenga.
- Si la persona se encuentra en un ambiente donde carece de supervisión y la probabilidad de sanción por cometer un delito es baja, verá los costes del delito como asumibles o inexistentes.
- Si los individuos poseen los rasgos de emocionalidad negativa o bajo autocontrol, creen que el delito es la respuesta apropiada a ciertos tipos de tensiones o se asocian con iguales que refuerzan y modelan la delincuencia, desarrollarán creencias favorables hacia la delincuencia como forma de responder a las tensiones.

En conclusión, la Teoría General de la Tensión propone que la delincuencia es el resultado de la interacción entre las tensiones que experimentan los individuos y sus habilidades para afrontarlas, explicando por qué algunas personas recurren a la

delincuencia para afrontar las tensiones de su vida diaria mientras que otras no. Las habilidades desarrolladas para afrontar las tensiones de manera prosocial, el control social que rodea al individuo, los rasgos de personalidad como el autocontrol y la ausencia de situaciones de tensión intensas e injustas, disminuirán la probabilidad de delincuencia.

3. TEORÍAS DEL CONTROL

Con las teorías del control, exponemos la tercera de las explicaciones tradicionales de la delincuencia en Criminología (teorías de la asociación diferencial/aprendizaje, teorías de la anomia/tensión y teorías del control).

En este apartado se expondrán la Teoría del Vínculo Social de Travis Hirschi (1969, 2006) y Teoría General de la Delincuencia de Gottfredson y Hirschi (1990, 2006), cuyo principal concepto es el bajo autocontrol.

Pese a no ser el primer autor en teorizar sobre el control en Criminología, Hirschi con su libro *Causes of Delinquency* (Hirschi, 1969) se erigió como el principal teórico en esta corriente. Además, abogó por demostrar que las teorías podían ser probadas, afirmando que la evidencia empírica debía ser la medida final de toda teoría. En esta línea, incluyó en su libro investigación mediante la técnica de la encuesta, para contrastar así su teoría.

Dos décadas después de *Causes of Delinquency* (1969), Travis Hirschi se unió a Michael Gottfredson para escribir *A General Theory of Crime* (Gottfredson y Hirschi, 1990), estableciendo en esta ocasión el bajo autocontrol como principal concepto explicativo de la delincuencia, distanciándose así Hirschi de su primera teoría, enfocándose en esta ocasión en las diferencias individuales desarrolladas en etapas tempranas de la vida de los individuos y que tendrían efecto en el resto del ciclo vital de los mismos.

3.1.Teoría del Vínculo Social de Travis Hirschi

Travis Hirschi (1969) expone su Teoría del Vínculo Social, realizando una comparativa entre tres perspectivas de la delincuencia: las teorías de la tensión o motivacionales, las teorías del control o vínculo y las teorías de la desviación cultural

(término que utilizó para referirse al enfoque de la asociación diferencial y aprendizaje). Según el autor, las teorías del control asumen que cuando los vínculos individuales hacia la sociedad se debilitan o se rompen dan lugar a los actos delictivos. Y esto es porque los teóricos del control postulan que, para las personas, incumplir la ley es lo natural, ya que buscan la gratificación y la delincuencia es un medio fácil para asegurar la misma, y lo único que se interpone en su camino es el control que la sociedad ejerce sobre los individuos. El vínculo social está compuesto de cuatro elementos: el apego, el compromiso, la implicación y las creencias.

El apego hacia los demás es uno de los principales elementos del vínculo social. El proceso de alejarse de los otros puede dar lugar a conflicto interpersonal. De este conflicto se deriva una acumulación de hostilidad social, suficiente para explicar la agresividad de aquellos que poseen un débil apego hacia los demás. Es decir, los vínculos debilitados hacia la sociedad y las personas que la integran explican el cambio en el comportamiento, desde lo convencional hacia la desviación.

Con compromiso se hace referencia a la consideración de los costes que el comportamiento desviado tendría en ciertos ámbitos de la vida del sujeto, donde ha invertido tiempo, dinero o energía; por ejemplo, en recibir educación, estableciendo un negocio o adquiriendo una reputación. Por lo tanto, cuanto mayor sea la inversión realizada, mayor será la reticencia ante el comportamiento delictivo. El concepto de compromiso asume que las personas, por vivir en una sociedad organizada, adquieren bienes y reputación que no quieren perder, es decir, se asume que los intereses de cualquier persona estarían en peligro si esta decidiera cometer actos delictivos.

La implicación hace referencia a la participación en actividades convencionales. Si una persona está muy implicada en un número elevado de actividades convencionales (como citas, horario laboral, fechas límite para entregar trabajos, planes, etc.), estará demasiado ocupada como para encontrar tiempo que dedicar a las actividades delictivas.

La teoría del control asume que existe un sistema de valores común en una sociedad o grupo cuyas normas son quebrantadas, a diferencia de la teoría de la desviación cultural, que asume que existe un sistema de valores diferente del de la sociedad convencional. No habría un grupo imponiendo un sistema de valores a otro grupo, sino que todos los individuos socializados en una misma cultura comparten el mismo sistema de valores. Sin embargo, y aunque exista un único sistema de valores, hay diferencias en la validez que las personas le asignan a este sistema de valores. Por lo tanto, una persona

con una creencia debilitada en el sistema de valores compartido por toda la sociedad tendrá más probabilidad de cometer actos antisociales o desviados.

La teoría asume que el vínculo hacia personas convencionales es uno de los mayores disuasivos de la delincuencia (Hirschi, 2002). Cuanto mayor es este vínculo, mayor probabilidad de que la persona lo tenga en cuenta antes de realizar una actividad delictiva. La teoría explora la vinculación con ámbitos convencionales, es decir, con la familia, con la escuela y con el grupo e iguales.

El apego a unos padres convencionales es una de las variables centrales de la teoría del control. Cuanto más cercana sea la relación del menor con sus padres, más ligado se sentirá a las expectativas que estos tienen de él, y por lo tanto se sentirá más vinculado a la conformidad con el sistema legal.

La segunda institución convencional tratada por el autor es la escuela, en concreto el apego, la implicación y el compromiso hacia la misma. Según la teoría, los estudiantes con menor competencia académica tienen más probabilidades de cometer actos delictivos. La cadena causal que explica esta relación va desde la nula competencia académica hasta el bajo rendimiento escolar, pasando por la aversión a la escuela, el rechazo a la autoridad escolar y culminando en la comisión de actos delictivos.

Por último, la teoría se centra en la elección del grupo de iguales. Según el autor, hay una marcada inclinación en los niños a asociarse con amigos cuyas actividades coinciden con sus propias actitudes. Los chicos que valoran mucho la conformidad tienen pocas probabilidades de tener amigos delincuentes, e incluso cuando lo hacen, la posibilidad de que ellos mismos cometan actos delictivos es relativamente baja. Los datos de la investigación desarrollada por Hirschi (2002) apoyan la idea de que la importancia que el chico otorga a la conformidad influye más en su elección de amigos que al contrario.

3.2. Teoría General de la Delincuencia de Gottfredson y Hirschi

3.2.1. Introducción

Años después de desarrollar su Teoría del Vínculo Social, Travis Hirschi se unió a Michael Gottfredson para escribir *A General Theory of Crime* (Gottfredson y Hirschi, 1990), desarrollando ambos la Teoría General de la Delincuencia.

El concepto central de la Teoría General de la Delincuencia de Gottfredson y Hirschi (1990) es el autocontrol, pues estos autores la consideran como la característica individual más relevante para explicar la comisión de actos delictivos. La falta de autocontrol aparece mucho antes de que la persona comience a delinquir (emerge en la infancia, alrededor de los 8 años), no requiere que exista un delito para poder manifestarse y puede ser contrarrestada por condiciones situacionales u otras características del individuo. El alto autocontrol reduce las posibilidades de cometer delitos.

3.2.2. Los elementos del autocontrol

Los elementos que caracterizan a las personas con bajo autocontrol son los siguientes (Gottfredson y Hirschi, 1990, 2006):

- Su orientación es el "aquí y ahora", es decir, tienen tendencia a responder hacia estímulos tangibles en el ambiente próximo. Esta característica está relacionada con los actos delictivos ya que, a través de estos, el individuo consigue lo que desea de forma inmediata. Sin embargo, las personas con alto autocontrol son capaces de posponer la gratificación.
- Las personas con bajo autocontrol tienden a buscar más la aventura, son más activas y físicas. El delito les proporciona la excitación que buscan, puesto que los actos delictivos son, para estos individuos, emocionantes y arriesgados. Por otro lado, aquellas personas con un alto nivel de autocontrol serán cautas, más cognitivas que activas y más verbales que físicas.
- Las personas con bajo autocontrol suelen tener situaciones laborales y relaciones maritales y de amistad inestables. Esto está relacionado también con la delincuencia, ya que el delito tiene escasos beneficios a largo plazo

y la carrera delictiva interfiere en el compromiso que la persona puede adquirir en el futuro con las instituciones del trabajo, familia o sus relaciones sociales.

- Puesto que los delitos comunes requieren poca planificación y mínimas habilidades, las personas con bajo autocontrol no necesitan haber desarrollado habilidades cognitivas, académicas o manuales.
- Las personas con bajo autocontrol tienden a estar centradas en sí mismas y ser indiferentes o insensibles al sufrimiento de los otros. Esto les facilita la realización de delitos, aunque estos siempre tengan como resultado dolor o malestar de la víctima. No significa que todos los individuos con bajo autocontrol sean antisociales, ya que hay personas que también pueden encontrar recompensas inmediatas y fáciles cuando se comportan de manera amable y generosa.

Todas estas características no solo se relacionan con la delincuencia, también con conductas muy afines a ellas como beber, fumar, consumir drogas o tener hijos no deseados, y que facilitan recompensas instantáneas.

Por último, el mayor beneficio que obtienen de la mayoría de los delitos es el alivio frente a una situación de irritación. Las personas con bajo autocontrol responden de manera física a los conflictos, ya que no han desarrollado habilidades de comunicación para resolver los problemas de manera verbal, además tienen baja tolerancia a la frustración, lo que les hará responder de manera más inmediata (Gottfredson y Hirschi, 1990, 2006).

3.2.3. Diferentes manifestaciones del bajo autocontrol

Como se ha indicado en el epígrafe anterior, el bajo autocontrol se puede manifestar de muchas maneras. Comportamientos análogos a los delitos, pero que no constituyen un delito en sí mismos, como los accidentes y el consumo de tabaco, alcohol y drogas, son manifestaciones del bajo autocontrol. Ya que tanto los delitos como los comportamientos análogos son manifestaciones del bajo autocontrol, ambos serán llevados a cabo en una amplia proporción por personas que poseen esta característica (Gottfredson y Hirschi, 1990).

En referencia a los delitos, los autores señalan que existe mucha más versatilidad que especialización, es decir, los delincuentes cometen una amplia gama de delitos sin tener una tendencia claramente definida hacia un tipo de delito. La preferencia de un delincuente a cometer de forma repetida el mismo delito podría explicarse porque ese tipo de delito es simple y fácil. No quiere decir que los delincuentes se estén especializando en un tipo de delito concreto, sino que en su día a día se les presentan muchas más oportunidades para cometer ciertos delitos, por lo tanto, tenderán a repetirlos.

Por último, la correlación entre delincuencia y consumo de drogas también es alta. Según Gottfredson y Hirschi (1990), no es una relación causal la que se da entre el delito y el consumo de drogas. Estas dos variables correlacionan porque ambas son manifestaciones de la tendencia a conseguir recompensas inmediatas, es decir, del bajo autocontrol.

Las manifestaciones del bajo autocontrol encontradas por Gottfredson y Hirschi (1990, 2006) son consistentes con los cuatro elementos generales que establecen de su noción de autocontrol:

- Estabilidad de las diferencias individuales en un largo periodo de tiempo.
- Gran variabilidad en los delitos cometidos por las personas con bajo autocontrol.
- Equivalencia entre actos delictivos y actos no delictivos (fumar, consumir alcohol, drogas, etc.)
- Escasa capacidad para poder predecir las formas específicas de desviación en las que va a incurrir una persona con bajo autocontrol, ya sean delictivas o no delictivas.

El bajo autocontrol no es beneficioso para ningún grupo social, ya sea delictivo o no delictivo, argumento que desmiente que la tendencia al bajo autocontrol y hacia la delincuencia sea algo aprendido de forma activa. Tampoco creen los autores que la delincuencia sea la ruta alternativa para conseguir aquellas metas que no se pueden lograr prosocialmente, ya que los rasgos que componen el bajo autocontrol no ayudan a conseguir estas metas y aspiraciones, sino todo lo contrario, destruyen relaciones interpersonales y dañan la salud y bienestar económico. Todo esto no quiere decir que las personas nazcan destinadas a ser delincuentes, la socialización efectiva siempre es posible sin importar la configuración de rasgos individuales que tenga un individuo.

3.2.4. La educación de los hijos y el autocontrol: la familia

Según los autores, la principal explicación del desarrollo del bajo autocontrol es la educación y crianza inefectivas que las familias dan a sus hijos. Establecen tres condiciones para que el niño sea capaz de aprender un buen autocontrol (Gottfredson y Hirschi, 1990, 2006):

- Supervisión del comportamiento del menor.
- Reconocimiento del comportamiento desviado cuando ocurre.
- Castigo efectivo de los comportamientos desviados.

Estos pasos son sucesivos y los padres pueden fallar en cualquiera de ellos. Por ejemplo, es posible que los padres cuiden y supervisen a su hijo, reconozcan el comportamiento desviado y, sin embargo, no sean capaces de castigar de forma efectiva el mal comportamiento del menor.

El apego de los padres a los hijos es esencial para darles una buena educación, deben preocuparse por su bienestar y su comportamiento, lo que les permitirá supervisar sus actividades y evitar así los actos delictivos o análogos. Para que esta supervisión tenga impacto sobre el autocontrol, los padres deben saber reconocer el comportamiento antisocial y el bajo autocontrol cuando ocurre. Por último, es necesario que este comportamiento sea castigado de forma efectiva. Los autores indican que la desaprobación por parte de personas que son importantes para el menor es el mayor de los castigos. Los padres que consigan todo esto, educaran a niños capaces de aplazar la gratificación, sensibles a los intereses y deseos de los otros, independientes, dispuestos a aceptar límites y con menor probabilidad de que usen la violencia como medio de solución de conflictos.

Por último, Gottfredson y Hirschi (1990, 2006) hacen hincapié en la conexión existente entre el autocontrol de los padres y el de los hijos. Aquellos padres que son delincuentes (y por lo tanto presentan bajo autocontrol) serán incapaces de socializar bien a sus hijos. La delincuencia es algo que los padres deben trabajar para evitar que sus hijos la desarrollen. Los padres con bajo autocontrol, aunque no animen a sus hijos a ser delincuentes (de hecho, según la investigación de los autores están tan en contra como los padres prosociales de que sus hijos se conviertan en delincuentes), la supervisión que ejercen será permisiva o inadecuada y el castigo en estas familias tiende a ser fácil, a corto plazo y físico.

4. EL PARADIGMA DE LAS CARRERAS DELICTIVAS

La carrera delictiva se puede definir como la secuencia de delitos cometidos por una persona a lo largo de su vida. Es diferente del concepto de delincuentes de carrera o delincuentes profesionales, los cuales cometen un alto número de delitos graves durante periodos prolongados de su vida. Otros de los conceptos clave para esta corriente de estudio son la participación y la frecuencia. La participación (o prevalencia) se refiere a la proporción de la población que delinque en un momento dado. La frecuencia (o incidencia), por su parte consiste en la tasa media anual en la que los delincuentes activos cometen delitos. En terminología de los estudios de las carreras delictivas, la frecuencia suele denominarse tasa de delincuencia individual. Esta criminalidad individual es el principal tema de investigación sobre las carreras criminales (Blumstein et al., 1988).

El enfoque de la carrera delictiva no es una teoría en sí misma sino una manera de organizar y sistematizar el conocimiento sobre la delincuencia. Permite el análisis cuantitativo de la delincuencia como variable dependiente. Además, este enfoque es apropiado para el estudio de los delitos graves, donde la diferencia entre participación y frecuencia es clara y operan factores causales y mecanismos diferentes para ambos conceptos (Blumstein et al., 1988).

Previo a la década de los 80, la investigación criminológica tendía a centrarse en los correlatos de la delincuencia entre individuos, como los factores que distinguen a los delincuentes de los no delincuentes, y las preocupaciones sobre la medición de estos correlatos mediante el uso de datos oficiales o de autoinforme. El debate sobre la carrera criminal inició una nueva era en la investigación criminológica, sobre todo en el estudio de los elementos que componen la delincuencia, es decir, el inicio, escalada, persistencia y desistimiento de las carreras delictivas (Sampson y Laub, 2003).

El paradigma de la carrera delictiva enfatiza la necesidad de realizar estudios sobre el inicio, persistencia, escalada y desistimiento, es decir por qué y cuándo las personas comienzan a delinquir, continúan delinquiendo tras este inicio, cometen delitos más graves y con más frecuencia según pasa el tiempo y finalmente dejan de delinquir (Piquero et al., 2003).

La investigación sobre la carrera delictiva puso el foco sobre cuestiones políticas importantes, como la predicción individual de la frecuencia delictiva y la duración de la carrera, y centró su atención en la interacción de los factores de riesgo y de protección

(Piquero et al., 2003). Partiendo de los conceptos hasta ahora expuestos existen dos formas de aplicar la política criminal para disminuir la delincuencia. Por un lado, disminuyendo la participación, es decir, la proporción de la población que comete delitos alguna vez en su vida, mediante políticas de prevención dirigidas a la población general. Por otro lado, disminuyendo la frecuencia, esto es, la tasa de delincuencia individual de los delincuentes activos mediante el tratamiento y control de aquellos que ya han comenzado a delinquir (Blumstein et al., 1988). De este planteamiento se extraen tres orientaciones concretas para la reducción de la delincuencia: (1) la prevención, consistente en reducir el número de personas no delincuentes que se convierten en delincuentes; (2) control de las carreras delictivas, enfocado a la disuasión individual y rehabilitación (mediante formación laboral y tratamiento de la adicción de las drogas, por ejemplo) de aquellas personas que ya son delincuentes, para así disminuir el número y gravedad de los delitos que cometen; e (3) incapacitación**,** es decir, apartar a los delincuentes con mayor frecuencia delictiva individual de la sociedad durante el tiempo que dure esta carrera (Piquero et al., 2003).

Blumstein et al. (1988) mostraron interés por las diferencias en las frecuencias delictivas entre delincuentes activos y, con más hincapié, en el cambio durante las carreras delictivas de los individuos, especialmente las variaciones con la edad. En este sentido, una de las mayores preocupaciones políticas, en lo que a política criminal se refiere, en los años 80, época de desarrollo del paradigma de las carreras criminales, fue la búsqueda de predictores tempranos de los delincuentes crónicos o profesionales. En concreto, la cuestión de investigación más importante desde el punto de vista de la política criminal era determinar si pueden ser detectados prospectivamente estos delincuentes crónicos antes de que hubieran cometido un gran número de delitos.

Esta detección temprana de los delincuentes profesionales suscitó críticas de otros autores (Gottfredson y Hirschi, 1986), principalmente enfocadas a la solución que se planteaba desde el sistema de justicia penal de Estados Unidos, que consistía en la incapacitación selectiva de estos delincuentes a edades muy tempranas (13 o 14 años). A este respecto, Blumstein et al. (1988) responden a las críticas argumentando que la detección precoz de los posibles delincuentes crónicos no tiene porqué desembocar en la incapacitación de estos, sino que pueden emprenderse intervenciones de apoyo al margen del sistema de justicia penal, mediante programas no coercitivos ni estigmatizadores.

Respecto a la metodología empleada por aquellos investigadores que estudian las carreras delictivas es la longitudinal, esto es, datos recogidos sobre los mismos individuos en dos o más momentos, ya que los datos longitudinales tienen más valor que los transversales para probar hipótesis causales, para establecer en qué medida los fenómenos pueden predecirse con antelación y para demostrar secuencias de desarrollo de distintos tipos de comportamientos, siendo más apropiados para el estudio de las carreras criminales. Sin embargo, Blumstein et al. (1988) no descartan utilizar datos longitudinales con datos transversales de manera combinada (por ejemplo, siguiendo longitudinalmente diferentes cohortes) para así compensar las desventajas de ambos métodos.

Son muchos los estudios longitudinales que sirvieron de base a la investigación sobre la carrera delictiva (Piquero et al., 2003). Entre ellos se encuentran: el estudio Unraveling Juvenile Delinquency de Glueck y Glueck (1950), el estudio Cambridge/Somerville de McCord (1992), los estudios de cohortes de nacimiento de Filadelfia de Wolfgang et al. (1972), el estudio Cambridge Study in Delinquent Development de Farrington (2001), la National Youth Survey de Elliott et al. (1985) y las muestras de jóvenes adolescentes y condenados de Montreal de Le Blanc (Le Blanc y Fréchette, 1989).

5. EL PARADIGMA DE LOS FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DE LA DELINCUENCIA

El paradigma de la prevención de los factores de riesgo aumentó su influencia dentro de la Criminología en la década de los 90, y su idea básica es la siguiente: identificar los factores de riesgo clave para la delincuencia e implementar métodos destinados a contrarrestarlos, y de forma complementaria identificar los factores de protección para potenciarlos (Farrington, 2000).

Los pioneros en importar este paradigma desde el ámbito de la salud pública y la Medicina hacia la Criminología fueron Hawkins y Catalano (1992) a través de su sistema *Communities That Care*, que proporcionaba a las comunidades herramientas para promover el desarrollo adecuado de sus niños y prevenir problemas de comportamiento de los adolescentes. Hawkins y Catalano (1992) definen los factores de riesgo como

condiciones que aumentan la probabilidad de que los niños presenten comportamientos problemáticos en la adolescencia. Basándose en una revisión multidisciplinar de 30 años de investigaciones establecen una lista de 20 factores de riesgo que pueden predecir los siguientes problemas de conducta de los adolescentes: consumo de alcohol y drogas, delincuencia, abandono escolar, embarazo adolescente y violencia.

Los 20 factores de riesgo que establecen Hawkins y Catalano (1992) estarían incluidos en cuarto grandes grupos: comunidad, familia, escuela y grupo de iguales e individuo. Dentro de la comunidad, los factores hallados por los autores son: disponibilidad de drogas; disponibilidad de armas de fuego; leyes y normas favorables al consumo de drogas, al uso de armas y al delito; representaciones de violencia en los medios de comunicación; movilidad; escasa vinculación al vecindario y desorganización comunitaria; y pobreza extrema. Dentro del grupo de factores familiares encontramos: historia familiar de comportamientos problemáticos; problemas en las relaciones familiares; conflicto familiar y actitudes; y comportamientos de los padres favorecedores de problemas de comportamiento. El conjunto de factores escolares es el siguiente: fracaso escolar que comienza en los últimos cursos de la educación primaria y falta de compromiso con la educación. Por último, los factores del grupo de iguales e individuales son: comportamiento antisocial temprano y persistente; rebeldía; amigos que presentan comportamientos problemáticos; actitudes favorables al comportamiento antisocial; iniciación temprana de las conductas problemáticas; mantener relación con bandas callejeras y problemas con el grupo de amigos.

A partir de estas premisas los autores extraen las siguientes conclusiones de su investigación:

- En todas las áreas de la vida de un niño existen tanto los factores de riesgo como los factores de protección.
- Los diferentes factores de riesgo y de protección predicen problemas diversos de comportamiento.
- Los factores de riesgo y de protección están presentes a lo largo del desarrollo de los niños, siendo ciertos factores de riesgo más importantes en unas edades que en otras.
- Cuantos más factores de riesgo presente un menor, mayor será la probabilidad de presentar comportamientos antisociales, y cuantos más factores de protección, menor será esta probabilidad.

- Los factores de riesgo son contrarrestados por los factores de protección.

Farrington (2003) establece que los principales factores de riesgo para el inicio del comportamiento delictivo y antisocial antes de los 20 años son:

- Factores individuales, como la baja inteligencia, el bajo desempeño académico, la hiperactividad e impulsividad, la toma de riesgos y el comportamiento antisocial infantil, como el acoso escolar o las agresiones.
- Factores familiares, como la supervisión parental errática, las técnicas disciplinarias duras, el maltrato psicológico en la infancia, la disciplina errática, las actitudes parentales poco afectivas, el conflicto entre los padres, la baja implicación de los padres en la educación del menor, la desestructuración familiar y la presencia de padres y hermanos delincuentes.
- Factores socioeconómicos, como bajos ingresos familiares o gran tamaño familiar.
- Factores del grupo de iguales, como que el grupo presente comportamiento antisocial, que el individuo sea rechazado por él o que tenga poca popularidad entre sus pares.
- Factores escolares, donde se contempla que exista o no una alta tasa de delincuencia en el centro educativo.
- Factores del barrio de residencia, como la alta criminalidad.

Aunque los factores de protección están incluidos en el paradigma de la prevención de factores de riesgo, tanto la definición como la existencia de estos crean controversia. Una posible definición de factor protector es simplemente el polo opuesto de un factor de riesgo, es decir, serían nombres diferentes para el mismo concepto (Farrington, 2000). Sin embargo, Rutter (1985) define los factores de protección como aquellos que interactúan con un factor de riesgo para minimizar sus efectos. Luengo et al. (2015) enumeran una serie de variables que catalogan como factores de protección, como son la asunción de valores prosociales, un fuerte apoyo social, el compromiso laboral o escolar o una personalidad resiliente en los menores.

6. LA CRIMINOLOGÍA DEL DESARROLLO Y DEL CICLO VITAL

Siguiendo a Farrington (2003), la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital surge de un desarrollo más profundo del paradigma de las carreras delictivas y como reacción a las carencias que este presentaba. El paradigma de las carreras delictivas avanzó en el conocimiento de temas tan importantes como el inicio, la continuación y el desistimiento en las carreras criminales, pero sin embargo presto poca atención a los factores de riesgo y a los eventos vitales que influían en estas etapas de la carrera delictiva. Este nuevo enfoque criminológico se ocupa de tres temas principales:

- El desarrollo de la delincuencia y el comportamiento antisocial.
- Los factores de riesgo para la delincuencia que se presentan a diferentes edades.
- Los efectos que tienen sobre el desarrollo de la delincuencia los cambios o eventos que ocurren en las vidas de las personas.

En la misma línea se encuentran Sampson y Laub (2016), los cuales llegaron a la conclusión de que el debate sobre las carreras delictivas de la década de los 80, había contribuido muy poco en el avance del conocimiento sobre los procesos que explican la persistencia y abandono de la conducta delictiva. Es por ello por lo que cambian el sentido en la metodología de estudio, asumiendo en sus publicaciones de los años 90 una perspectiva del curso de la vida y del desarrollo que, según los autores, abarca las ideas de continuidad y cambio en el comportamiento, a medida que los individuos envejecen; reconoce que para comprender el comportamiento hay factores y contextos explicativos múltiples; y destaca la importancia de los vínculos sociales y del control social.

La Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital, además de desarrollar el paradigma de las carreras delictivas, incluye los paradigmas de la prevención de los factores de riesgo, de la Criminología del Desarrollo y de la Criminología del Ciclo Vital (Farrington, 2003), y emplea también muchas teorías tradicionales de la delincuencia como las de la tensión, el etiquetado o la elección racional (McGee y Farrington, 2016).

La Criminología del Desarrollo y la Criminología del Ciclo vital, son dos enfoques que terminaron integrándose para construir una imagen más completa de las carreras delictivas. El enfoque del desarrollo proviene del campo de la psicología, y se encarga de la explicación de los procesos de desarrollo del individuo a través de los factores individuales y psicológicos, investigando el inicio de la delincuencia y el papel de los

factores de riesgo y protección en la explicación de la delincuencia futura. Por otro lado, la perspectiva del curso de la vida proviene de la sociología y se centra en la estructura social y los eventos que surgen a lo largo de la vida de una persona, examinando la influencia de los puntos de inflexión en las carreras delictivas y el proceso de desistimiento de la delincuencia. Por lo tanto, el campo del desarrollo se centra en qué procesos son efectivos para la prevención e intervención temprana de la delincuencia, mientras que la investigación del ciclo vital busca los mecanismos capaces de frenar la delincuencia después de su inicio (Kazemian et al., 2018).

En la década de los 80, la perspectiva del desarrollo y del ciclo vital en Criminología comenzó a ganar notoriedad. En Estados Unidos y Reino Unido se empezaron a financiar estudios longitudinales, lo que dio lugar al nacimiento de las nuevas teorías del desarrollo y del ciclo vital. Estas teorías surgen para intentar explicar la naturaleza de la delincuencia a lo largo del ciclo vital a la luz de la creciente cantidad de evidencia empírica longitudinal (McGee y Farrington, 2016). Los estudios transversales, que obtienen conclusiones de comparaciones entre individuos, habían servido hasta esa fecha para contrastar patrones de delincuencia entre individuos que poseían diferentes factores de riesgo y de protección, y así conocer las causas del inicio del comportamiento delictivo. La inclusión, gracias a la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital, de estudios longitudinales, permitiría no solo conocer las causas de la delincuencia, sino también desarrollar intervenciones efectivas, al poder adquirir información sobre si la delincuencia disminuye en los individuos tras haber ocurrido ciertos puntos de inflexión en sus vidas. Estos datos longitudinales permitían minimizar el sesgo retrospectivo, establecer con mayor certeza el orden causal de los factores y estudiar los cambios que ocurren dentro de cada individuo en los diferentes períodos del curso de la vida. Los estudios longitudinales se diseñaron de tal manera que se obtuvieran datos de diferentes fuentes, incluido el propio individuo, así como de personas de su entorno y registros oficiales. En lo que se refiere a la delincuencia, no solo obtenían datos de condenas de registros oficiales, también la delincuencia auto-informada por el sujeto, así como otras conductas inadaptadas del sujeto, como el consumo de drogas, el consumo de alcohol, relaciones personales problemáticas o problemas de salud mental y física (Kazemian et al., 2018).

Las principales diferencias entre las teorías del desarrollo y del ciclo vital con sus antecesoras estriban en que intentan ser más completas y multifacéticas, incorporan

elementos psicológicos además de los factores de las teorías tradicionales y tienen en cuenta tanto elementos estáticos como dinámicos en la explicación de la delincuencia, desde una perspectiva longitudinal del fenómeno (McGee y Farrington, 2016). Son más amplias que las teorías anteriores ya que integran conocimientos de sobre influencias individuales, familiares, del grupo de iguales, escolares, del vecindario, comunitarias y situacionales de la delincuencia, integrando asimismo elementos clave de las teorías anteriores (Farrington, 2005a).

El fenómeno más importante en el estudio del desarrollo de la delincuencia es la curva de la edad y el crimen, y en el estudio de las carreras criminales desde la perspectiva del ciclo vital, además del inicio, también son cruciales los procesos de desistimiento de la delincuencia. En el primer caso, para prevención e intervención temprana de la delincuencia, y en el segundo, para la intervención y búsqueda de los mecanismos capaces de frenar la delincuencia después de su inicio (Kazemian et al., 2018).

6.1. Edad y delincuencia

La curva edad-crimen siempre ha sido un tema crucial para la criminología del desarrollo y del ciclo vital. En general, y de manera constante en diferentes épocas y lugares, la tasa de delincuencia aumenta hasta alcanzar un pico en los últimos años de la adolescencia, y va disminuyendo progresivamente a partir de la década de los 20, siendo el poco más pronunciado para los hombres que para las mujeres (Kazemian et al., 2018).

Stander et al. (2023), a partir de los datos del *Cambridge Study in Delinquent Development* (CSDD), estudiaron los efectos de la prevalencia y frecuencia en las curvas de edad-crimen. Los autores estratificaron los datos en dos niveles según el factor de riesgo "conflictividad", evaluado cuando los sujetos tenían entre 8 y 10 años, comparando así un grupo de varones de alta conflictividad con otro de varones con baja conflictividad. Comprobaron que el pico en la probabilidad de delinquir se producía entre los 16 y los 18 años para ambos grupos, si bien, la curva del grupo de los conflictivos se situaba por encima del grupo de los menos conflictivos. Es decir, la conflictividad alta se relacionó con la frecuencia de los delitos cometidos, con un mayor número medio de delitos cometidos por varones con alta conflictividad. Sin embargo, estas diferencias solo se dieron hasta los 20 años. Con relación a la prevalencia, las diferencias entre varones con

alta conflictividad y con baja conflictividad fueron más acusadas, y se produjeron hasta la edad de 45 años.

Los factores de riesgo y las diferencias individuales en la infancia son factores precisos a la hora de predecir los niveles de delincuencia si comparamos unos individuos con otros, pero no son útiles para clasificar o distinguir a los delincuentes en diferentes tipologías (Sampson y Laub, 2003). En un estudio longitudinal en el que analizaron las trayectorias de un grupo de hombres delincuentes desde los 7 a los 70 años Sampson y Laub (2003) encontraron que, para todos los tipos de delitos, hay un fuerte aumento en la adolescencia (edad máxima a los 16 años), seguido de un descenso menos pronunciado en la edad adulta media, con una eventual desaparición cuando los individuos llegan a los sesenta años. Según este estudio, la edad promedio de inicio (la cual fue definida como el primer arresto) para la delincuencia es a los 11.9 años, y la edad promedio de desistimiento (definida como el último arresto) es de 37.5 años.

Los niños que han sido problemáticos en la infancia terminan, en un pequeño porcentaje, siendo criminales de carrera. Por otro lado, también se ha hallado que muchos delincuentes juveniles dejan de delinquir al final de su adolescencia o en la adultez temprana, y que este hecho está asociado en cierta medida a la disminución de la impulsividad y al aumento de la capacidad de autocontrol de los jóvenes. Aun así, la prevalencia de comportamientos ilícitos es elevada durante la adolescencia y juventud (Loeber et al., 2011).

6.2. Procesos de persistencia y desistimiento de la delincuencia

En relación con el desistimiento, Sampson y Laub (2005b) no encontraron evidencia de que la edad de desistimiento de la delincuencia fuese diferente según el riesgo infantil con el que cada individuo partía, evaluado de forma prospectiva. Estos autores atribuyen el desistimiento de la delincuencia a factores que tienen que ver con el ciclo vital adulto. Introducen un concepto muy importante para la criminología del ciclo vital, los denominados *turning points*. Son eventos vitales o puntos de inflexión en la vida de los sujetos que les hacen desistir de la delincuencia, como el matrimonio, un nuevo trabajo o el cambio de residencia. Se caracterizan por ser situaciones nuevas que separan el pasado del presente, que dan lugar a mayor supervisión, apoyo o control social y que crean o estructuran actividades rutinarias. A corto plazo evitan situaciones en las que

existan incentivos para delinquir, consiguiendo así que el individuo se comprometa con la conformidad a largo plazo. Para estos autores, el desistimiento es el proceso natural y normal para todos los tipos de delincuentes y de delitos (Laub y Sampson, 2003).

Farrington et al. (2023) definieron como "delincuentes autoevaluados exitosos" a aquellos individuos que, evaluados mediante cuestionarios de tipo autoinforme, admitieron haber cometido conductas delictivas entre los 10 y los 18 años, pero que llegados a los 26 años no habían sido condenados. El "éxito" fue considerado desde el punto de vista de restablecer una vida normativa, alejada de la delincuencia, tras haber cometido delitos en la adolescencia. Utilizando los datos del *Cambridge Study in Delinquent Development (CSDD)*, tomaron como variables de su estudio la delincuencia de los sujetos entre los 10 y los 18 años, medida con cuestionarios tipo autoinforme; los antecedentes penales hasta la edad de 26 años; y diferentes factores psicosociales de la infancia de los sujetos, medidos entre las edades de 8 a 10 años. Hallaron que aquellos sujetos que habían declarado cometer delitos más graves entre los 10 y 18 años tenían una probabilidad mayor de ser condenados hasta la edad de 26 años que aquellos que cometían delitos menores (un 72.5% frente al 47.8%). También afectó la frecuencia, ya que el 76.1% de los sujetos que habían cometido de 1 a 5 delitos fue exitoso, frente al 30.1% de los varones con 6 o más delitos. En cuanto a los factores psicosociales medidos en la infancia, los predictores más fuertes para la delincuencia autoevaluada exitosa fueron los siguiente: baja conflictividad, alto cociente intelectual verbal, actitud precavida, alta supervisión parental, no tener progenitores que hayan sido condenados, no provenir de familias disruptivas y sí de entornos escolares con baja conflictividad escolar. La variable más significativa fue la conflictividad, el 75.7% de varones con baja conflictividad fue exitoso, en comparación con un 50.9% de varones con conflictividad media y con un 26.5% de varones con conflictividad alta.

En definitiva, la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital, se postula como el siguiente paso en el desarrollo de la Criminología de las Carreras Delictivas, asumiendo el estudio de los elementos que componen la carrera delictiva, esto es, el inicio, la escalada, la persistencia y el desistimiento. Así mismo, incorpora el estudio de los factores de riesgo y de protección y de los eventos vitales que influyen en el desarrollo de la delincuencia en las diferentes etapas de la vida del individuo. Integra dentro de un mismo paradigma, el enfoque del desarrollo, proveniente de la psicología y centrado en el inicio

y evolución de la delincuencia desde el estudio de los factores de riesgo, y el enfoque del ciclo vital, proveniente de la sociología y preocupado por la estructura social y los eventos que ocurren en las vidas de las personas y que actúan como puntos de inflexión, es decir, que contribuyen al desistimiento. Por lo tanto, la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital, pretende ser un enfoque amplio y holístico de todo el desarrollo de la delincuencia dentro de un individuo, dando lugar a conocimiento científico capaz de dar arrojar luz tanto en los procesos de prevención e intervención temprana de la delincuencia, como de los mecanismos de intervención capaces de reducir la delincuencia una vez se ha iniciado.

Y a la luz de la creciente investigación longitudinal, surgieron diversas teorías enmarcadas en la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital para explicar los resultados que se iban obteniendo, una selección de las cuales será desarrollada en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II: TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS DEL DESARROLLO Y DEL CICLO VITAL

Como se explicó al finalizar el capítulo anterior, en la década de los 80, la perspectiva del desarrollo y del ciclo vital en Criminología comenzó a ganar notoriedad, sobre todo en Estados Unidos y Reino Unido, donde se empezaron a financiar estudios longitudinales, dando lugar al nacimiento de nuevas teorías enmarcadas en esta perspectiva.

Estas nuevas Teorías del Desarrollo y del Ciclo Vital surgen intentando ser más polifacéticas, incorporando elementos de las teorías tradicionales en Criminología, como el aprendizaje social, la tensión o el control social, incluyendo el estudio de factores de riesgo y de protección, de las carreras delictivas, del desarrollo de la delincuencia y de los eventos vitales y puntos de inflexión. Asimismo, integran conocimientos sobre influencias individuales, familiares, de grupo de iguales, escolares, vecinales, comunitarias y situacionales de la delincuencia (Kazemian et al., 2018; McGee y Farrington, 2016).

En las últimas décadas han sido muchas las enumeraciones y compendios que se han realizado sobre las diferentes teorías del Desarrollo y del Ciclo Vital (véase, por ejemplo, Farrington, 2005a; Cullen y Agnew, 2006; McGee y Farrington, 2016 o Kazemian et al., 2018). En este capítulo se revisará una selección de cuatro teorías del Desarrollo y del Ciclo Vital, teniendo en cuenta que no se trata de una selección exhaustiva y que no puede responder a la gran cantidad de teorías que desde los años 80 hasta la fecha actual se han desarrollado en el marco de este paradigma. Se desarrollarán en apartados sucesivos la Teoría Interaccional de la Delincuencia de Thornberry y Kronh (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001, 2003, 2005), la Teoría Integradora

Cognitiva del Potencial Antisocial de Farrington (2003, 2005, 2020), la Teoría General de la Delincuencia Graduada según la Edad de Sampson y Laub (Laub et al., 2019; Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) y la Teoría General del Comportamiento Antisocial y la Delincuencia de Agnew (2006b). Estas teorías han sido seleccionadas por aportar diferentes explicaciones sobre el desarrollo de la delincuencia, abarcar las áreas de la familia, la escuela, el grupo de iguales y las características individuales como fuentes de factores de riesgo y de protección e incluir entre sus postulados mecanismos de continuidad y de cambio.

1. TEORÍA INTERACCIONAL DE LA DELINCUENCIA DE THORNBERRY Y KROHN

1.1. Introducción

Thornberry (1987) realiza una primera formulación de su Teoría Interaccional donde da una explicación teórica para el comportamiento delictivo, especialmente el que se exhibe en los años de la adolescencia. Posteriormente esta visión es ampliada y modificada por Thornberry y Krohn (2001), (Thornberry, et al., 2003) y Thornberry y Krohn (2005) haciéndola extensiva desde la infancia hasta la edad adulta.

La teoría interaccional parte de la Teoría del Control Social (Hirschi, 1969), la Teoría del Aprendizaje Social (Akers, 1977) y de la Teoría Integradora de Elliott (Elliott et al., 1979, 1985). Tanto la teoría del control social como la del aprendizaje social han sido explicadas en apartados anteriores de este trabajo. En cuanto a la Teoría Integradora de Elliott (Elliott et al., 1979, 1985) presenta un modelo secuencial en el que una socialización errática en la infancia conduce un debilitamiento de los vínculos y el control social. En este contexto de vínculos sociales débiles, el individuo tiende a asociarse con un grupo de iguales delincuentes del que aprender y adquirir la conducta antisocial. Así, la delincuencia surge como resultado de mantener lazos fuertes con individuos y grupos desviados y lazos débiles con grupos convencionales.

Aunque destaca la importancia de estas teorías en el desarrollo del conocimiento actual de las causas de la delincuencia, también indica tres limitaciones principales que poseen éstas y otras teorías contemporáneas a ellas: (1) dependen de estructuras causales

unidireccionales del comportamiento delictivo, es decir, ciertas causas dan lugar a un efecto, el delito, sin tener en cuenta las relaciones recíprocas entre estas variables; (2) su explicación de la delincuencia se limita a un rango de edad reducido, es decir, no son teorías del desarrollo; y (3) asumen que los efectos de las causas de la delincuencia son uniformes, sin tener en cuenta la posición que las personas ocupan en la estructura social.

La premisa básica de la teoría interaccional es que el comportamiento humano no ocurre de forma aislada, sino en interacción social. Por tanto, los niños interactúan con otras personas e instituciones, y estas interacciones influyen en la manera en la que desarrollan su comportamiento. Además, no solo el niño es influido por las personas que le rodean, sino que su propio comportamiento influirá en el de los demás (Thornberry, 1987, 2006).

La Teoría Interaccional también postula, de forma similar a la Teoría del Control Social, que la causa fundamental de la delincuencia es la debilidad en los límites sociales impuestos sobre la conducta del individuo. La debilidad de estos límites no lleva inequívocamente al comportamiento antisocial, pero sí abre un abanico más amplio de comportamientos, donde están incluidas tanto actividades prosociales como antisociales. Cuando los vínculos con la sociedad son débiles, el sujeto tiene más libertad para comportarse de forma antisocial. Para que esta libertad finalmente derive en actividades antisociales, es necesario que el entorno acompañe dichas actividades, ofreciendo un marco de aprendizaje, desarrollo y refuerzo de las conductas antisociales (Thornberry, 2006).

1.2. Premisas fundamentales de la Teoría Interaccional

Una de las tres críticas vertidas sobre la mayoría de las teorías criminológicas es que se ocupan de factores transversales y que se asocian a la delincuencia solo en un periodo reducido de edad, y por lo tanto están limitadas a la hora de explicar el desarrollo del comportamiento delictivo a lo largo del tiempo (Thornberry, 1987).

Desde esta perspectiva, la delincuencia no es una mera consecuencia de un proceso social, sino parte activa del desarrollo. Puede ser considerada en sí misma una trayectoria de comportamiento, que se desarrolla a lo largo del tiempo y de forma paralela a otras trayectorias, relacionadas con las instituciones sociales más importantes como son la familia y el trabajo (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001).

La Teoría Interaccional asume que las causas de la delincuencia varían dependiendo de la etapa del desarrollo en la que se encuentre el individuo. Estas causas no son estáticas y estables a lo largo del desarrollo, ni se encuentran distribuidas de forma homogénea en toda la población (Thornberry y Krohn, 2001).

La segunda premisa fundamental de la Teoría Interaccional surge de otra de las críticas a las teorías criminológicas de finales del siglo XX. Para entender las dinámicas que derivan en el desarrollo de carreras delictivas no es necesario únicamente identificar las causas de la delincuencia, sino también cómo interactúa la delincuencia con estas causas, y como puede producir cambios en estos factores a lo largo del tiempo. Es decir, cómo la delincuencia afecta al ambiente del individuo y cuáles son los patrones de comportamiento que derivan de la interacción entre la persona y su contexto (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001).

En tercer lugar, la posición dentro de la estructura social de un individuo marca los valores de inicio de ciertas variables en edades tempranas en el ciclo vital, es decir, los niños que nacen en familias en desventaja presentaran más déficits en variables como la familia, la escuela, el grupo de iguales o las características individuales, importantes para el correcto desarrollo del individuo (Thornberry, 2006; Thornberry y Krohn, 2001).

Dentro de las variables de estructura social, que incluyen raza, clase social, sexo y comunidad de residencia, Thornberry (1987) selecciona la clase social de origen para explicar la influencia de estas variables en la teoría interaccional. Distingue entre clase baja, clase baja trabajadora y clase media. La principal diferencia entre ellas es la estabilidad laboral y la seguridad económica de los individuos que las componen.

Según Thornberry (1987, 2006), comparados con los de clase media, los niños de clase baja son más propensos a:

- Mayores problemáticas familiares.
- Peor preparación para el colegio.
- Sistema de creencias influido por la clase social baja americana.
- Mayor exposición a barrios conflictivos.

Los niños de clase baja trabajadora siguen manteniendo estos déficits, pero con menor intensidad, y por tanto los valores iniciales de las variables interaccionales (familia, escuela y valores convencionales) mejoran. Por último, los niños que pertenecen

a familias de clase media, al poseer mayor seguridad económica y laboral, tienen más probabilidades de partir de una estructura familiar fuerte y con mayores oportunidades prosociales, lo que evitará el inicio temprano de conductas antisociales (Thornberry, 1987, 2006).

1.3. Conceptos teóricos

El modelo interaccional se fundamenta en las interacciones de seis conceptos teóricos: apego a los padres, compromiso con la escuela, creencias asociadas a valores convencionales, asociación con iguales delincuentes, adopción de valores delictivos e implicación en conductas antisociales. Los tres primeros, que derivan directamente de la versión de Hirschi de la Teoría del Control (Hirschi, 1969), son las variables de vinculación, llamadas así porque son los mecanismos por los cuales la persona se mantiene unida a la sociedad convencional. Cuando estas variables de vinculación se debilitan, la libertad del niño o adolescente aumenta, y es entonces cuando la fuerza de las variables delictivas (asociación con pares delincuentes y adopción de valores delictivos) da lugar a que esta libertad se transforme en implicación en conductas antisociales (Thornberry, 1987).

Thornberry (1987, 2006) define cada uno de los conceptos de la siguiente manera:

- Apego a los padres: incluye las relaciones afectivas entre los padres y el niño, los patrones de comunicación, las habilidades parentales en la crianza (como control y disciplina) y los conflictos entre padres e hijo.
- Compromiso con la escuela: la escuela representa el interés en las actividades convencionales desarrollado por el niño, e incluye factores como el logro escolar, la percepción de la importancia de la educación, el vínculo con los profesores y la implicación en actividades extraescolares.
- Creencias asociadas a valores convencionales: representan la legitimidad que los individuos otorgan a los valores de la clase media, como son la educación, el éxito económico y la demora de las recompensas.
- Asociación con iguales delincuentes: que incluye el vínculo creado con el grupo de iguales, los valores delictivos del grupo y las conductas de refuerzo hacia el comportamiento (ya sea convencional o antisocial) del adolescente.

- Adopción de valores delictivos: es el grado de legitimidad que los individuos otorgan a las actividades delictivas como modo de comportamiento aceptables y forma de conseguir sus fines.
- Implicación en conductas antisociales: es la variable de resultado que oscila desde comportamientos antisociales leves hasta las actividades delictivas y violentas más serias.

1.4. El comienzo de las carreras delictivas según la edad de inicio

Inicialmente, cuando fue propuesta la Teoría Interaccional Thornberry (1987) la explicación del inicio y desarrollo del comportamiento antisocial se dividió en tres periodos del desarrollo: adolescencia temprana (11 a 13 años), adolescencia media (14 a 16 años) y adolescencia tardía (17 a 20 años). En cada uno de estos periodos se explican las relaciones recíprocas entre los seis conceptos teóricos de la teoría, así como el peso de cada uno de ellos según el momento del desarrollo en el que se encuentre el individuo.

Más adelante se realizó una extensión de la teoría (Thornberry y Krohn, 2001), abarcando desde los años preescolares hasta el inicio de la edad adulta, y la explicación del inicio de la delincuencia quedó dividida finalmente en los siguientes periodos (Thornberry y Krohn, 2005): edad preescolar (1 a 6 años), infancia (6 a 13 años), adolescencia (14 a 16 años) y adolescencia tardía (17 a 20 años). En esta sección, utilizaremos esta última división para explicar el modelo de la teoría interaccional. Los autores no entienden estos periodos como compartimentos estancos, sino como diferentes etapas del desarrollo de la vida que pertenecen a un proceso continuo y gradual, donde la importancia de los factores causales, y los mismos factores causales, de la delincuencia varían dependiendo del momento del ciclo vital en el que se encuentra el individuo.

1.4.1. Edad preescolar (1 a 6 años)

Una parte muy pequeña de la población inicia la conducta antisocial en esta etapa, y sus carreras delictivas están marcadas por la severidad y persistencia durante gran parte del ciclo vital (Thornberry y Krohn, 2001, 2005).

La explicación de este inicio precoz del comportamiento antisocial la encontramos en la presencia de tres factores y, sobre todo, en su combinación e interacción:

características o déficits individuales, prácticas educativas inefectivas y adversidad estructural. Las características individuales que influyen en el desarrollo precoz de la delincuencia incluyen temperamento difícil y la presencia de déficits neuropsicológicos, tales como emocionalidad negativa, irritabilidad, impulsividad, estrategias inadecuadas de regulación emocional y exhibición de impulsividad ante estímulos nocivos. Las prácticas educativas inefectivas reflejan la incapacidad de los padres para supervisar y recompensar los comportamientos prosociales, para guiar en la adquisición de habilidades de resolución de problemas y para supervisar y castigar los comportamientos antisociales. Estas prácticas incluyen lazos afectivos débiles y poca implicación con el niño, el uso de disciplina física, un estilo de interacción marcado por la ira y un conjunto de normas inconsistente. Por último, los niños nacidos en familias en situación de adversidad estructural severa son los que tienen más riesgo de iniciar de forma precoz el comportamiento desviado. La adversidad estructural severa es aquella posición en la estructura social que pone en seria desventaja a las familias y que deriva en una acumulación de déficits para el niño. Está caracterizada por pobreza crónica, desempleo, dependencia de ayudas sociales, residencia en áreas de pobreza concentrada y coocurrencia de estos factores. Como consecuencia, hay un aumento del estrés parental, una reducción del capital social de la familia que aumenta la incapacidad de adquirir habilidades para el correcto manejo de la familia y el uso de prácticas educativas inefectivas (Thornberry y Krohn, 2001, 2005).

La adversidad estructural extrema es el caldo de cultivo perfecto para el desarrollo de habilidades educativas ineficaces por los padres y de cualidades temperamentales negativas en el niño. Tanto las prácticas educativas como las características personales del niño están vinculadas, y mantienen una relación causal recíproca cada vez más fuerte a lo largo del tiempo. Esta relación hace que padres e hijo desarrollen un estilo de interacción coercitivo, que da lugar en el niño a patrones desafiantes, oposicionales y agresivos, y en última instancia, al comportamiento antisocial (Thornberry y Krohn, 2001, 2005).

1.4.2. Infancia (6 a 13 años)

En este periodo aún se habla de inicio temprano de la delincuencia, ya que es anterior al que se podría considerar como “periodo normativo” de inicio del

comportamiento antisocial. Además, el último tramo de esta etapa incluye el periodo de adolescencia temprana, de 11 a 13 años, utilizado por Thornberry (1987) para desarrollar por primera vez el modelo causal de relaciones recíprocas de la teoría interaccional.

Inicialmente, el modelo recíproco desarrollado para explicar el comportamiento antisocial en la adolescencia temprana señala que la causa fundamental de este comportamiento es la disminución de los controles sociales sobre la conducta de los jóvenes. Como se ha expuesto en los conceptos teóricos, los mecanismos primarios que unen a los adolescentes con la sociedad convencional son el apego a los padres, el compromiso con la escuela y las creencias asociadas a valores convencionales. En este periodo del desarrollo, el área más importante de interacción y control social es la familia, y por tanto el apego a los padres afecta a las otras variables. Los adolescentes que estén muy apegados a sus padres tendrán en cuenta sus deseos, y como en general los padres apoyan el mundo convencional, es probable que estén muy comprometidos con el colegio, apoyen los valores convencionales, no se asocien con pares delincuentes y no se involucren en conductas antisociales. Todas estas variables se relacionan de forma recíproca y no son estáticas, por lo que la participación en actividades antisociales haría que disminuyera el apego hacia los padres, el compromiso con la escuela y el apoyo a los valores convencionales, aumentando la asociación con pares delincuentes y el apoyo a valores desviados (Thornberry, 1987, 2006).

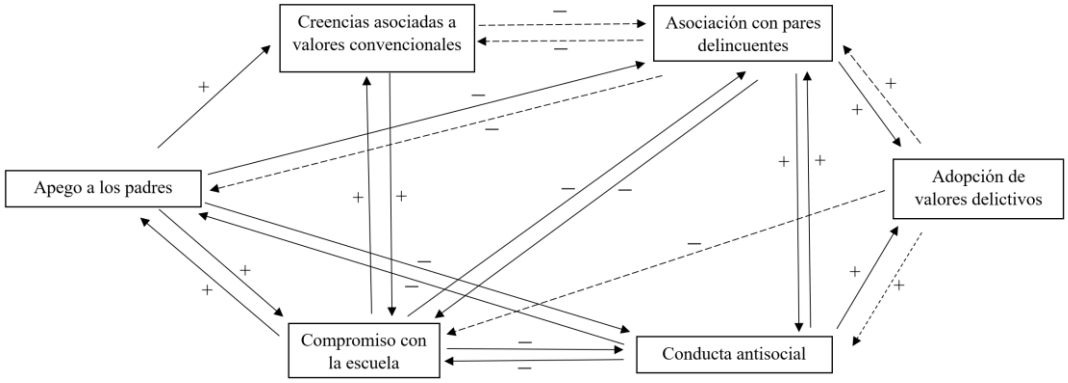
En cuanto a las creencias en valores convencionales, afecta de forma directa al compromiso hacia la escuela, y a su vez es afectado por este. Por otro lado, aunque de forma más débil, las creencias en valores convencionales tienen una relación negativa con la asociación con pares antisociales (Thornberry, 2006).

Por último, y como ya se ha comentado, el compromiso con el colegio tiene relación directa y recíproca tanto con el apego hacia los padres como con la creencia en valores convencionales. Aquellos jóvenes apegados a sus padres y con fuertes creencias en valores convencionales y prosociales tendrán más probabilidad de estar comprometidos con el colegio. La relación entre el compromiso con la escuela y las variables antisociales es negativa. Aquellos jóvenes con alto compromiso con la escuela tendrán menos probabilidad de asociarse con pares delincuentes o de cometer actos antisociales (Thornberry, 2006).

Todas estas relaciones se encuentran representadas en la Figura 1 donde las líneas continuas representan las relaciones más fuertes y las líneas discontinuas aquellas relaciones más débiles.

Figura 1

Un modelo recíproco del desarrollo de la delincuencia en la adolescencia temprana



Fuente: Traducido y adaptado de Thornberry (1987, p.871)

Como complemento, y en sintonía con la explicación del comportamiento antisocial en la etapa anterior, Thornberry y Krohn (2001, 2005) exponen que, si en la edad prescolar los niños han tenido una trayectoria prosocial, es improbable que el inicio del comportamiento antisocial después de los 6 años esté caracterizado por una fuerte asociación entre un temperamento difícil, unos estilos educativos deficitarios y la adversidad estructural. Sin embargo, si estos factores aparecen desligados, el inicio del comportamiento antisocial se retrasa. Vuelven a señalar que el origen del comportamiento antisocial se encuentra en el ambiente social externo. En concreto, crecer en familias y barrios marcados por la pobreza y la desestructuración da lugar a multitud de déficits: padres con problemas emocionales, eventos vitales estresantes y dificultades económicas, que impiden llevar a cabo un estilo educativo efectivo y una correcta supervisión de los menores. Todo esto reduce los vínculos de apego con los padres, cierra la puerta a oportunidades prosociales y reduce las habilidades para conseguir éxito en el colegio, aumentando el acceso a oportunidades desviadas.

1.4.3. De la adolescencia temprana a la adolescencia media (14 a 16 años)

Este es el periodo denominado de inicio normativo de la delincuencia, donde existe la mayor tasa de comisión de actos antisociales. Siguen siendo importantes los seis conceptos básicos de la teoría inicial, pero cambia la fuerza de estos. La familia pierde peso como marco de referencia, aumentando la importancia de la escuela y del grupo de iguales (Thornberry, 1987). Esto no significa que el apego a los padres sea irrelevante, ya que fue importante en la etapa anterior, y lo sigue siendo en esta, para aumentar el apego a la escuela y a los pares prosociales. Sin embargo, la fuerza total que la familia ejerce en el modelo es menor que en etapas anteriores donde el espacio que ocupaba en la vida de los sujetos era mucho mayor (Thornberry, 2006).

La segunda diferencia con respecto al periodo anterior es la mayor importancia del apoyo hacia un sistema de valores delictivo como factor causal del comportamiento antisocial y no únicamente como resultado de este (Thornberry, 1987). En la etapa anterior, los autores indican que los valores antisociales están emergiendo como consecuencia de la asociación con pares delincuentes y de la comisión de actividades antisociales. En esta etapa, ese sistema de valores está articulado, y lo ven como reforzador tanto de las asociaciones delictivas como del comportamiento delictivo. Por último, la retroalimentación negativa que ejerce sobre la escuela es mucho mayor que en la etapa anterior (donde según la figura 1, era una relación débil), y también mayor que el efecto que tiene sobre los padres, debido a la reducida importancia que tiene en este periodo la familia (Thornberry, 2006).

Posteriormente, Thornberry y Krohn (2001, 2005) incorporan otra explicación del inicio de actividades antisociales en los años de la adolescencia. Aquellos jóvenes que no han comenzado a delinquir antes de los 14 años es probable que tengan vínculos prosociales adecuados y factores de protección que actúen ante los factores de riesgo que se puedan presentar. Sin embargo, en la búsqueda de una autonomía apropiada a su edad, descubren un desequilibrio entre la emergente madurez física, sexual y social que poseen para tomar sus propias decisiones, y la consecución real de esta autonomía. Surgen en los adolescentes sentimientos de ira hacia sus padres, que siguen ejerciendo control sobre las vidas de sus hijos, y preocupación en los padres por su pérdida de control y, por ende, por la seguridad y bienestar de sus hijos. Una adaptación disfuncional de los padres a la necesidad de autonomía de sus hijos es lo que hará que estos jóvenes se distancien de los límites de sus padres y busquen en su grupo de iguales la red social de referencia. El

problema reside en que los grupos de iguales muchas veces refuerzan estilos de vida desviados y llevan a los adolescentes a cometer conductas precoces para su edad como fumar, beber o mantener relaciones sexuales a edades muy tempranas.

1.4.4. De la adolescencia tardía al inicio de la edad adulta (17 a 20 años)

En esta etapa se debe empezar a hablar más de delincuencia y menos de comportamiento antisocial. Son muy pocos los que comienzan a delinquir a esta edad. Thornberry y Krohn (2005) se refieren a ellos como iniciadores tardíos y sitúan la causa de este inicio tardío de la delincuencia en ciertos déficits que gracias a factores protectores en la infancia y adolescencia fueron amortiguados, y que salen a la luz cuando los individuos alcanzan la edad adulta. Dos de estos déficits son la baja inteligencia y competencia académica, de cuyos efectos perjudiciales los jóvenes estuvieron protegidos gracias a un buen ambiente escolar y al apoyo de la familia. Sin embargo, una vez que salen de estos ambientes protectores, estos déficits se convierten en desventajas para enfrentarse con el mundo adulto. Otro de los factores de riesgo en esta edad es el aumento del consumo de alcohol y drogas que se suele iniciar en la adolescencia y que puede dar lugar al inicio de la delincuencia.

1.5. La continuidad y el cambio en las carreras delictivas

Dos conceptos muy importantes para explicar la continuidad y el cambio en las carreras delictivas son la edad de inicio y la duración de las carreras delictivas. Para Thornberry y Krohn (2005) la edad de inicio del comportamiento se distribuye de forma continua a lo largo de la infancia, adolescencia e incluso edad adulta, es decir, en todas las franjas de edad existen individuos que inician sus actividades delictivas, sin ser el inicio exclusivo de un periodo del ciclo vital. Por otro lado, aunque la correlación entre inicio temprano y persistencia posterior es clara, ambas dimensiones tienen cierto grado de independencia.

Dos procesos son los que explican la continuidad durante largos periodos en el ciclo vital de los que inician el comportamiento antisocial a edades tempranas, tanto en la etapa de preescolar como en la infancia. Primero, puesto que el inicio es consecuencia de fuertes déficits, cuanto más extremos sean estos déficits, más estables serán a lo largo

del tiempo, manteniendo así el comportamiento antisocial. La fuerte desestructuración y pobreza de los barrios y familias en los que los menores viven, así como los estilos educativos deficitarios y la presencia de un temperamento difícil, que surgen en edades tan tempranas, son muy estables a lo largo del tiempo. Segundo, implicarse en actividades antisociales en etapas tan tempranas tiene graves consecuencias en el desarrollo posterior: da lugar a respuestas coercitivas por parte de los padres, desarrollando un estilo de interacción agresivo que los niños extrapolarán a otras esferas de su vida, lo que provocará rechazo por parte de los iguales prosociales y el riesgo de fracaso escolar. Todo esto deriva en un mal entrenamiento para afrontar los retos del desarrollo de la adolescencia y prepararse para la transición hacia la vida adulta (Thornberry y Krohn, 2001, 2005).

En la etapa de la adolescencia media a la adolescencia tardía, el problema que surge entre los padres y los adolescentes es temporal, y suele solventarse una vez termina la adolescencia. Sin embargo, la continuidad en el comportamiento antisocial a estas edades, aunque rara, suele darse por las consecuencias que este comportamiento tenga en la vida de los adolescentes, especialmente si este les lleva a implicarse en entornos sociales desviados (Thornberry y Krohn, 2005) o tiene consecuencias profundas, como por ejemplo en el caso de la paternidad adolescente, cerrándoles oportunidades prosociales y situando a los jóvenes en niveles inesperados de adversidad estructural (Thornberry y Krohn, 2001).

Aunque el nivel de continuidad de la delincuencia es mayor cuanto más precoz es el inicio en el comportamiento antisocial, Thornberry y Krohn (2005) proponen que para aquellos que inician su carrera delictiva con posterioridad a la adolescencia esta relación general se invierte, y los niveles de continuidad se incrementan. La continuidad es debida a las consecuencias recíprocas que tiene su comportamiento y la asociación con iguales desviados. Esto es especialmente cierto para aquellos individuos que se ven envueltos en un fuerte consumo de alcohol y drogas.

Pese a todo lo anterior, hay un nivel sustancial de cambio en muchas carreras delictivas, representado tanto por el descenso de la actividad antisocial como por el fin de las carreras delictivas. Thornberry y Krohn (2005) indican tres procesos para explicar este cambio. Primero, aunque suele existir cierta estabilidad entre las fuerzas causales que provocan la delincuencia, no son completamente invariables. El ambiente social de las personas cambia, cambiando los factores causales y dando lugar a los llamados eventos decisivos o “turning points” que pueden modificar la trayectoria en el ciclo vital de la

persona y en su comportamiento delictivo. Segundo, cuando los factores causales no están unidos intensamente, es probable que se puedan compensar los déficits de ciertas áreas con los factores de protección de otras. Por último, la presencia de factores de protección minimiza las consecuencias que tiene el comportamiento antisocial en el desarrollo de los jóvenes. Los factores de protección son más comunes en los delincuentes que inician sus carreras delictivas durante la adolescencia, pero pueden darse incluso en aquellos que comienzan a edades tempranas cambiando el curso de sus vidas.

Cuando los procesos que explican el cambio se hacen evidentes, permiten a los jóvenes llevar a cabo la transición a la vida adulta de forma correcta, e incluir dentro de los conceptos teóricos del modelo inicial otros dos que son acordes con la edad de los sujetos, y que ayudarían a explicar el final de la delincuencia. Estas variables consistirían en el compromiso hacia actividades convencionales (como encontrar un empleo o asistir a la universidad), que sustituiría al anterior compromiso con la escuela; y el compromiso con la propia familia, ya que existe para muchos sujetos una transición desde la familia de origen hacia la suya propia (Thornberry, 1987).

1.6. Carreras prosociales

Como hemos visto hasta ahora, la continuidad y el cambio en el ciclo vital principalmente se estudian en relación con las carreras delictivas. Thornberry y Krohn (2001) plantean que también es necesario estudiar la continuidad y el cambio en las carreras prosociales. Para que se dé continuidad en el comportamiento prosocial de los niños se requiere básicamente que se encuentren ausentes las causas del comportamiento antisocial: que las familias no se hallen en situación de adversidad estructural y sí en una posición financiera segura que reduzca los niveles de estrés y comportamiento antisocial de los padres, aumentando así sus habilidades para poner en práctica estilos educativos apropiados; que exista un fuerte vínculo con la familia; y que no se den manifestaciones temperamentales problemáticas en el niño, y de darse se hallen controladas. Al estar ausente el comportamiento antisocial en el niño, no existen consecuencias de este y los efectos recíprocos sobre el resto de las variables desaparecen. Sí hay relaciones recíprocas con otras variables, como el compromiso que los niños adquieren con el colegio gracias al apego que sienten por sus padres, lo que los llevará a crear vínculos con sus profesores y a establecer amistad con otros niños que se comportan de manera similar a ellos.

Los niños que se han desarrollado de esta manera tienen las herramientas suficientes para hacer frente a los retos que se le irán presentando a lo largo de su proceso de desarrollo, logrando transiciones adecuadas hacia la edad adulta, así como canalizar su demanda de autonomía hacia actividades prosociales (Thornberry y Krohn, 2001). Cuando alcancen la adolescencia estarán protegidos frente a entornos sociales y ambientes de aprendizaje desviados, gracias al patrón de relaciones establecido en edades tempranas. Los grupos sociales en la adolescencia suelen ser bastante herméticos, por lo tanto, los jóvenes prosociales mantendrán sus amigos prosociales facilitando la continuidad en la conformidad (Thornberry y Krohn, 2005).

Como base empírica, la Teoría Interaccional cuenta con los resultados del *Rochester Youth Developmental Study* (RYDS) (Thornberry et al., 2003), un estudio longitudinal el cual se diseñó para investigar las causas y consecuencias de la delincuencia adolescente, y del que se nutre la Teoría Interaccional para probar sus postulados.

1.7. Rochester Youth Developmental Study (RYDS)

El Rochester Youth Developmental Study (RYDS) es un estudio basado en la Teoría Interaccional (Thornberry, 1987; Thornberry et al., 2003; Thornberry y Krohn, 2001, 2005) y del que a su vez se sirve la Teoría Interaccional para ir probando sus hipótesis, ampliándose y modificándose (Thornberry et al., 2003).

El RYDS (Thornberry et al., 2003) es un estudio longitudinal de panel (múltiples medidas de las mismas variables a los mismos sujetos a lo largo del tiempo) que sigue a una muestra de jóvenes desde los 13 años hasta los 22 años. Se entrevistó a cada sujeto y a un cuidador primario (la madre biológica en el 85% de los casos) en intervalos de 6 meses desde 1988 hasta 1992. Después de dos años y medio, se realizaron entrevistas anuales desde 1994 hasta 1997. Las entrevistas cubrieron un amplio rango de temas: familia, escuela, clase social, grupo de iguales, barrio, delincuencia y consumo de drogas, funcionamiento psicológico y apoyo social. Además, también recogieron datos de agencias oficiales: escuela, departamento de policía, juzgado de familia y servicios sociales.

La muestra inicial del RYDS contaba con 1000 estudiantes de colegios públicos de Rochester (Nueva York), que en 1988 cursaban séptimo y octavo (edades equivalentes a 1º y 2º de la ESO). Un 68% eran afroamericanos, un 17% hispanos y un 15% blancos.

La intención era sobrerrepresentar a los jóvenes en alto riesgo de delincuencia seria y consumo de drogas. Para ello la muestra fue estratificada en dos dimensiones: (1) los hombres estaban más representados que las mujeres (72,9% vs 27,1%) y (2) había mayor representación de estudiantes que provenían de zonas de la ciudad con altas tasas de arrestos.

Las medidas tomadas por el RYDS fueron las siguientes:

- Delincuencia: Se les preguntó si habían cometido algún acto delictivo de una lista de 36, y en caso afirmativo la frecuencia de este. También obtuvieron datos oficiales de los departamentos de policía de la zona, datos de libertad condicional y del Juzgado de Familia.
- Otras variables: relaciones padres-hijo, factores escolares, relaciones con el grupo de iguales, características sociodemográficas de la familia, estresores parentales, características del área de residencia y características individuales.

Los resultados de la investigación (Thornberry et al., 2003), en lo que al efecto de las dimensiones de la vida familiar en el comportamiento delictivo se refiere, apoyaron las premisas de la Teoría Interaccional: las variables de procesos familiares se relacionaban con el comportamiento delictivo; las variables estructurales, sociales y familiares, se relacionaron indirectamente con el comportamiento delictivo a través de su efecto en los procesos familiares; la relación entre las variables de procesos familiares y delincuencia es recíproca, la crianza errática aumenta el comportamiento delictivo el cual, a su vez, debilita los lazos familiares; y el impacto de las variables familiares disminuye a media que los adolescentes crecen, aunque existe un patrón de cambios complejo.

En cuanto a la escuela, los resultados mostraron que un compromiso y rendimiento escolar débiles se relacionaron con la participación en la delincuencia y el consumo de drogas. A su vez, la participación en comportamientos delictivos redujo el compromiso con la escuela, y el consumo de drogas aumentó la probabilidad de abandono escolar. En el grupo de iguales, concluyeron que la asociación con pares antisociales tuvo un efecto indirecto en la delincuencia, operando a través de un ambiente reforzador ejercido por el grupo de iguales.

Además, se lanzó el Estudio Intergeneracional de Rochester (RIGS) en 1999, para estudiar a los hijos de la muestra objetivo inicial del RYDS. Esta extensión resultó en un

estudio de panel longitudinal de tres generaciones, con el objetivo de examinar la continuidad o discontinuidad de los comportamientos problemáticos a lo largo de las generaciones y los factores mediadores involucrados. Aunque Thornberry, Krohn y Lizotte han seguido afiliados al RIGS, Kimberly L. Henry asumió el rol de investigadora principal tras el retiro de Thornberry en 2016. La última recolección de datos tuvo lugar en 2019 (Krohn y Castro, 2021). En el análisis de estos últimos resultados se encontró que la participación del padre en comportamientos antisociales en la adolescencia estaba relacionada con la probabilidad de que sus hijos también cometan estas conductas inadaptadas, si bien los efectos no son uniformes al contar con casos de escalada en el comportamiento antisocial y de resiliencia intergeneracional.

2. TEORÍA INTEGRADORA COGNITIVA DEL POTENCIAL ANTISOCIAL DE FARRINGTON

2.1. Introducción

Según Farrington (2007) las teorías del desarrollo y del ciclo vital son aquellas capaces de integrar diversos factores como: ambientales, biológicos, individuales, familiares, escolares, del grupo de iguales y socioeconómicos para explicar el desarrollo de un potencial individual para la violencia y el comportamiento antisocial. Así, por ejemplo, explicarían la forma en la que factores como el bajo nivel socioeconómico de las familias afecta a los estilos educativos de ésta. Y cómo un estilo educativo deficitario y errático es capaz de influir en el desarrollo de problemas individuales como impulsividad y fracaso escolar, que en última instancia derivan en el desarrollo de un potencial individual para la violencia.

Farrington (2005) indica que la comisión de un delito depende de las características individuales del delincuente, de las características de la situación, y por último de la interacción entre ambas. El punto de partida de esta teoría es la distinción de las diferencias entre-individuos y los cambios intra-individuo. Con diferencias entre-individuos, Farrington se refiere a los factores biológicos, individuales, familiares, del grupo de iguales, escolares, de la comunidad de residencia o socioeconómicos que influyen en la delincuencia. Son todos aquellos factores que dan lugar a que unos

individuos lleguen a desarrollar conductas antisociales y otros no. Por ejemplo, los delincuentes suelen ser más impulsivos y han sido educados con métodos de crianza más inconsistentes que aquellas personas que no delinquen.

Por otro lado, los cambios intra-individuo son aquellos cambios en los factores de riesgo a lo largo de la vida de un individuo que tienen como consecuencia un cambio en la trayectoria delictiva. Es decir, los factores que hacen que un individuo delinca en una época de su vida y en otra no (Farrington, 2005).

Las teorías elaboradas por Farrington desde 1986 hasta la actualidad, investigando los factores de riesgo para el comportamiento problemático en la infancia y la delincuencia en edades superiores, siempre se han basado y han tratado de explicar los hallazgos del Cambridge Study in Delinquent Development, estudio en el que trabajó desde el año 1969, convirtiéndose en su director desde 1982 (Farrington, 2020; Farrington et al., 2021).

2.2. Cambridge Study in Delinquent Development (CSDD)

El Cambridge Study in Delinquent Development es un estudio prospectivo longitudinal del desarrollo de la delincuencia y el comportamiento antisocial de 411 varones londinenses, llevado a cabo por la Universidad de Cambridge. El estudio comenzó en 1961 (y continúa hasta la fecha) con 411 niños de 8-9 años, que vivían en un barrio desfavorecido de clase trabajadora del sur de Londres. Estos niños eran en su mayoría (87%) blancos y de origen británico. Los objetivos principales del estudio fueron (Farrington et al., 2013):

- Describir el desarrollo de la delincuencia y el comportamiento antisocial en los hombres de barrios desfavorecidos.
- Investigar en qué medida se puede predecir la delincuencia.
- Explicar por qué se inicia la delincuencia juvenil, por qué continúa o no continúa hasta llegar a ser delincuencia adulta y por qué la delincuencia adulta suele concluir cuando los hombres alcanzan los 20 años.

El Cambridge Study in Delinquent Development se centra en estudiar la continuidad y discontinuidad en el comportamiento antisocial y delictivo y el efecto que tienen los eventos vitales en su desarrollo.

Entrevistaron y pasaron test a los sujetos a los 8, 10 y 14 años en los colegios; a los 16, 18 y 21 años en una oficina de investigación; y a los 25, 32 y 48 años en sus casas. En las pruebas en las escuelas midieron características individuales como inteligencia, rendimiento, personalidad e impulsividad psicomotora. En la información recogida de las entrevistas preguntaron por situaciones vitales, historias de empleo, relaciones con mujeres, actividades de tiempo libre, como la bebida, o si estaban implicados en peleas y delincuencia. Además, se llevaron a cabo entrevistas con los padres, donde la informante principal era la madre, y en las que se daban detalles sobre ingresos de la familia, tamaño de la familia, historial de empleo, prácticas en la crianza de sus hijos (incluidas actitudes, disciplina y desacuerdo parental), grado de supervisión de su hijo y las separaciones temporales o permanentes de él. Por último, en la toma de datos en las edades escolares tanto los profesores como los compañeros de clase completaron cuestionarios. Los profesores dieron información sobre el comportamiento conflictivo o agresivo en clase, la falta de concentración, el logro académico y el absentismo escolar. Los compañeros de clase informaron (a los 8 y a los 10 años) sobre la impulsividad, la falta de honestidad, la conflictividad y la popularidad de los sujetos (Farrington et al., 2013).

El estudio no fue diseñado para testar ninguna teoría, sino para contrastar diferentes hipótesis sobre las causas y correlatos de la delincuencia (Farrington et al., 2021). Sin embargo, para explicar los resultados derivados del mismo Farrington (2005, 2020) propuso la Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial.

2.3. Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial (ICAP)

La teoría ICAP está diseñada para explicar la delincuencia cometida por hombres de clase social baja, aunque según el autor (Farrington, 2005) también se puede aplicar a mujeres. Está basada en cinco teorías previas: Teoría de la Subcultura Criminal, Teoría de la Oportunidad, Teoría del Aprendizaje Social, Teoría del Control y Teoría de la Asociación Diferencial (Farrington, 2020). Además, incluye ideas de otras teorías como estrés, control, aprendizaje, *labelling* y elección racional. Su constructo clave es el potencial antisocial, definido como el potencial para cometer actos antisociales. Asume que el paso del "potencial antisocial" al "comportamiento antisocial" depende de procesos cognitivos y de toma de decisiones que tienen en cuenta oportunidades y víctimas presentes en un momento dado (Farrington, 2003, 2005, 2007). Cuando en esta

teoría se habla de delincuencia, se refiere a los delitos más comunes: hurto, robo, violencia, vandalismo, fraude menor y consumo de drogas (Farrington, 2005, 2007).

Farrington (2003, 2005, 2020) distingue entre potencial antisocial a largo plazo y potencial antisocial a corto plazo. El potencial antisocial a largo plazo está directamente vinculado con las diferencias entre-individuos y depende de la impulsividad, el estrés, los procesos de modelado y socialización y de los eventos vitales. El potencial antisocial a corto plazo está relacionado con las variaciones intra-individuales y depende de los factores situacionales y motivacionales. El potencial antisocial se puede representar en un continuo, desde bajo potencial antisocial a alto potencial antisocial, donde se pueden situar las personas según el nivel que presenten. La distribución del potencial antisocial en la población está altamente sesgada, ya que son pocos individuos los que poseen los niveles más altos del mismo. Y son estas personas con un nivel relativamente alto de potencial antisocial los que tienen una mayor probabilidad de cometer diferentes tipos de actos antisociales y delitos. Además de este sesgo en la distribución del potencial antisocial en la población, existe otro sesgo referente a la edad, puesto que sus niveles muestran un aumento en su distribución en la adolescencia. Farrington (2003, 2005, 2007, 2020) también destaca que la delincuencia y el comportamiento antisocial es versátil, es decir, el núcleo de personas que acumula los mayores niveles de potencial antisocial a largo plazo y el mayor número de delitos y actos antisociales, comete estas actividades no especializándose en un tipo delictivo concreto.

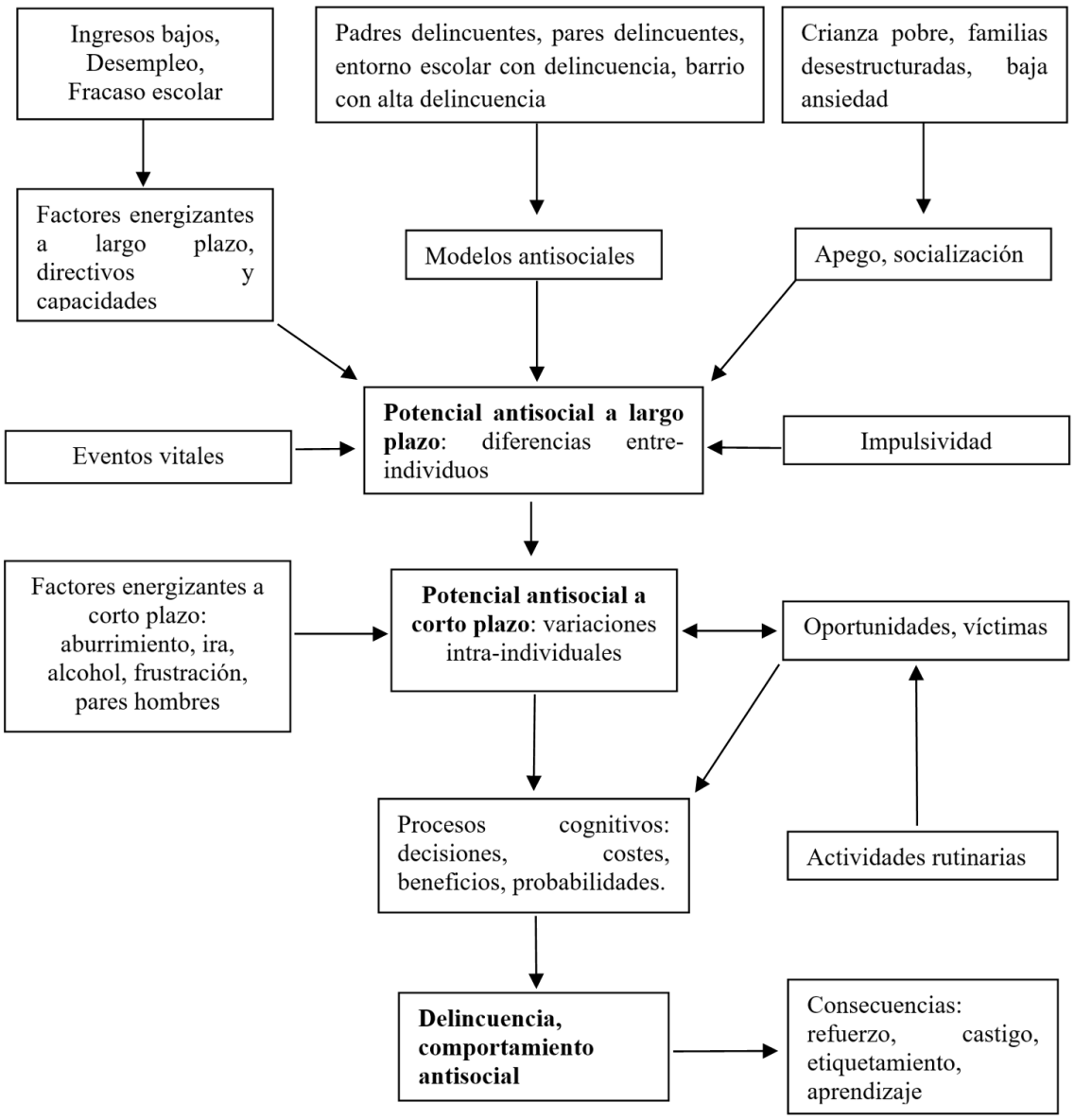
A la cuestión de si es necesario desarrollar varios modelos para los diferentes tipos de delitos, o el mismo modelo explicativo puede abarcarlos todos, Farrington (2005, 2020) considera que el potencial antisocial a largo plazo es muy general, siendo el mismo para todo el comportamiento antisocial, mientras que el potencial antisocial a corto plazo es más específico, variando según el tipo de delito.

La Figura 2 es el esquema básico que Farrington utiliza para explicar su teoría ICAP. La primera parte del esquema hace referencia al potencial antisocial a largo plazo, y por lo tanto puede ser el mismo para todo tipo de delitos. Este potencial depende de la impulsividad, la tensión, los procesos de socialización y modelado y de los eventos vitales. La teoría ICAP sugiere que los cambios a largo plazo se dan como consecuencia de variaciones en los factores familiares, individuales, del grupo de iguales, escolares y del barrio. Por otro lado, la segunda mitad del esquema hace referencia al potencial

antisocial a corto plazo que podría ser diferente para diferentes tipos de delitos. Este potencial depende de los factores motivacionales y situacionales, específicos para cada tipo de delito; no tiene la misma motivación ni escenario un delito de robo que una agresión sexual (Farrington, 2005, 2007).

Figura 2

La Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial (ICAP)



Fuente: Traducido y adaptado de Farrington (2005, p.78)

2.4. Factores de riesgo a largo plazo

Farrington (2005) define factores de riesgo como aquellos factores que predicen una probabilidad relativamente alta de delincuencia futura. En la Figura 2, muestra como los factores de riesgo influyen en el potencial antisocial a largo plazo. Farrington establece cinco factores: los procesos energizantes o de motivación, de dirección y de capacidad; los procesos de apego y de socialización; los modelos antisociales; la impulsividad; y los eventos vitales.

Los principales factores energizantes o de motivación que dan lugar a un alto potencial antisocial a largo plazo son, siguiendo la teoría de la tensión: el deseo de bienes materiales, el estatus que ocupa el individuo entre las personas que le rodean, el nerviosismo y la satisfacción sexual. Estos factores tienen como resultado un aumento del potencial antisocial a largo plazo solo si la manera habitual de satisfacerlos es mediante métodos antisociales. La elección de métodos antisociales en lugar de métodos prosociales se suele dar en personas que tienen dificultad para conseguir sus metas de forma legítima, ya sea porque tienen bajos ingresos, desempleo o fracaso escolar; o por incapacidades físicas y falta de habilidades conductuales (Farrington, 2003, 2005, 2007, 2020).

El segundo factor que tiene influencia en el potencial antisocial a largo plazo es el que incluye los procesos de apego y socialización. El potencial antisocial a largo plazo se ve afectado por unos métodos educativos y de crianza inconsistentes, es decir, incapacidad para recompensar el buen comportamiento y castigar el malo; la ausencia de ansiedad en los niños, ya que estos menores son más indiferentes ante los castigos; y la desestructuración familiar, que puede afectar a multitud de dinámicas familiares y puede ser perjudicial para los procesos de socialización y apego.

El tercer factor indicado por Farrington (2003, 2005, 2007, 2020) es la influencia de modelos antisociales, como padres delincuentes, hermanos delincuentes y pares delincuentes, en el potencial antisocial a largo plazo. En cuarto lugar, el potencial antisocial a largo plazo puede ser alto en personas impulsivas, debido a su tendencia a actuar sin pensar en las consecuencias. Por último, se puede ver afectado por los eventos vitales (por ejemplo, el potencial antisocial disminuye con el matrimonio o con la mudanza desde áreas con alta delincuencia a zonas con menos criminalidad, y aumenta después de la ruptura con una pareja).

Todos estos factores no son independientes, sino que están en interacción continua, entre ellos y con factores biológicos, que, aunque no están representados en el esquema de la teoría, según Farrington (2005) pueden ser incluidos en varios puntos de esta. Por ejemplo, los hijos de padres delincuentes pueden tener un alto potencial antisocial en parte por transmisión genética o la búsqueda de sensaciones puede estar influida por una baja activación cortical.

2.5. Factores de riesgo a corto plazo y explicación de la delincuencia

El potencial antisocial a largo plazo de un individuo entra en interacción con el potencial antisocial a corto plazo para dar lugar al episodio violento o antisocial (Farrington, 2003). El potencial antisocial a corto plazo depende principalmente de dos factores. Primero, de los factores energizantes a corto plazo, es decir, que el sujeto se encuentre en un momento dado aburrido, furioso, ebrio, frustrado o que su grupo de iguales lo anime a realizar cierta acción. Los factores energizantes son aquellos detonantes que dependen del estado inmediato en el que se encuentra el sujeto. Y segundo, el potencial antisocial a corto plazo depende también de que el sujeto se encuentre una oportunidad o víctima disponible en ese momento. La disponibilidad de oportunidades o víctimas viene determinada por las actividades rutinarias del sujeto, es decir, según la rutina del sujeto y las actividades que realiza normalmente puede ser más fácil encontrarse en su día a día con oportunidades antisociales o no. La flecha de doble punta entre el potencial antisocial a corto plazo y las oportunidades y víctimas significa que la relación es recíproca: un aumento de potencial antisocial llevará a una búsqueda activa de oportunidades y víctimas, y a la vez una mayor disponibilidad de oportunidades y víctimas hará que aumente el potencial antisocial (Farrington, 2007, 2020).

Llegado el momento en que una persona con alto potencial antisocial (tanto a largo plazo como a corto plazo) se enfrenta con una oportunidad o una víctima, que esta cometa un acto delictivo dependerá en última instancia de los procesos cognitivos. Estos procesos cognitivos están compuestos por la consideración de los costes y beneficios de la acción, las posibilidades de éxito al llevarla a cabo y la búsqueda de guiones (*scripts*) o formas de actuar en esa situación concreta basados en experiencias previas (Farrington, 2007, 2020).

La última parte del esquema planteado por Farrington (Farrington, 2005, 2007, 2020) hace referencia a las consecuencias de llevar a cabo la actividad delictiva. Estas consecuencias afectan a todo el proceso, reforzando la conducta del sujeto: recibiendo la etiqueta de delincuente, sanciones legales o la desaprobación por parte de los padres o pareja; aumentando el potencial antisocial a largo plazo e influyendo en los procesos futuros de toma de decisiones.

Llegados a este punto, plantea Farrington (2005) que, aunque los factores de riesgo más importantes están bien definidos, lo que no está tan claro es cuáles son los mecanismos causales que están detrás de esos factores de riesgo, y que conducen finalmente a que se cometa un delito o acto antisocial.

Siguiendo la teoría ICAP (Farrington, 2005), la comisión de delitos y actos antisociales depende de la interacción entre el individuo (su nivel de potencial antisocial) y el ambiente social (oportunidades criminales y víctimas). Las consecuencias del delito o comportamiento antisocial pueden llevar a cambios en el potencial antisocial a largo plazo y en los procesos futuros de toma de decisiones, como resultado de un proceso de aprendizaje.

2.6. Predicciones de la teoría ICAP

Según Farrington (2005), la teoría ICAP realiza las siguientes predicciones:

1. La frecuencia delictiva y la seriedad del delito tienen un aumento pronunciado en la adolescencia, y después descienden.
2. El inicio en la comisión de actos antisociales a una edad temprana predice una alta frecuencia delictiva y gravedad de los delitos llevados a cabo. Este inicio temprano indica un nivel alto en el potencial antisocial, que se mantiene relativamente estable a lo largo del tiempo. Los delincuentes crónicos delinquen de forma más frecuente y sus delitos son de mayor gravedad.
3. Las secuencias de inicio generalmente son manifestaciones del comportamiento del potencial antisocial adecuadas a la edad y que reflejan una heterogeneidad persistente. Cada edad tiene unas manifestaciones diferentes del comportamiento desviado, y existe variedad de estos comportamientos (no especificidad) a lo largo del tiempo.

4. Los cambios intra-individuales en los factores de riesgo más importantes van seguidos de cambios intra-individuales en el potencial antisocial.
5. Los factores de motivación a corto plazo tienen influencia en las variaciones intra-individuales a corto plazo de la delincuencia. Es decir, porqué las personas cometen delitos a cierta hora y en ciertos lugares, pero no en otros.
6. Diferentes factores de riesgo podrían tener diferentes efectos dependiendo de la edad, influyendo en el inicio temprano de la delincuencia (antes de los 20 años), en la continuación de la delincuencia después del inicio, en el inicio tardío de la delincuencia (después de los 20 años) y en la persistencia o desistimiento de la delincuencia después de los 20 años.
7. El sistema de justicia penal podría tener efectos disuasivos o efectos de etiquetado en la delincuencia futura.

2.7. Comprobaciones empíricas de la teoría ICAP.

Una de las pruebas empíricas más recientes de la teoría ICAP fue la llevada a cabo por David Farrington en colaboración con Tara McGee en 2017 (Farrington y McGee, 2017), utilizando los datos del Cambridge Study in Deliquent Development (CSDD). Según la teoría ICAP unos determinados factores de riesgo en la infancia (factores socioeconómicos, parentales, familiares e individuales) contribuyen al desarrollo del potencial antisocial a largo plazo, ya que causan tensión, ofrecen modelos antisociales o alteran el correcto desarrollo del apego y la socialización. En base a la teoría, realizaron su estudio utilizando los datos contenidos en el Cambridge Study in Deliquent Development, nombrando a los varones originales de este estudio como G2 (segunda generación). Llegan a la conclusión de que la mayoría de los hombres antisociales a una cierta edad, tendían también a ser los más antisociales en las edades posteriores, resultado que va en consonancia con la teoría ICAP que postula una relativa estabilidad en el potencial antisocial a lo largo del tiempo. Así mismo, llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los sujetos tendieron a ser menos antisociales en la medida en que se hacían mayores.
- Una alta puntuación en actitudes antisociales predecía condenas posteriores.

- La mayoría de los factores de riesgo a la edad de 8 a 10 años (atrevimiento, alta impulsividad e hiperactividad, bajo cociente intelectual, bajo compromiso con la escuela, bajos ingresos familiares, tamaño de la familia elevado, progenitor con antecedentes delictivos y pobre supervisión parental), predecían las puntuaciones de actitudes antisociales a la edad de 18 años, tal y como se especifica en la teoría ICAP. Es de reseñar que en este apartado descubrieron que no había relación entre provenir de una familia disruptiva (definida como familia con padres separados) y puntuaciones altas en actitudes antisociales. Sin embargo, la baja popularidad sí que sobresalió como un predictor independiente, por lo que los autores plantean en este punto que es candidato para su inclusión en la teoría.

En el siguiente estudio realizado por los mismos autores (Farrington y McGee, 2018) investigaron en qué medida los resultados del *Cambridge Study in Deliquent Development* se replicaban en los hijos de los varones de la muestra original, denominados la tercera generación o G3. De acuerdo con la teoría, 7 de los factores de riesgo de la infancia investigados estaban relacionados de manera significativa con las puntuaciones de las actitudes antisociales. De acuerdo con la teoría ICAP los siguientes fueron factores de riesgo importantes: (1) toma de riesgos elevada; (2) pobreza y vivienda deficitaria; (3) un progenitor con antecedentes delictivos y (4) pobre supervisión parental. Además, los bajos ingresos de los padres de la G2 no tuvieron relación con las puntuaciones de los hijos de la G3 en las actitudes antisociales; y el amplio tamaño de la familia y la familia disruptiva, aunque se relacionaron con altas puntuaciones en actitudes antisociales, no fueron resultados estadísticamente significativos.

En resumen, la Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial (ICAP) busca explicar la delincuencia, principalmente en hombres de clase baja. El concepto clave de la teoría es el potencial antisocial, es decir, la predisposición individual a la delincuencia. Se basa en la idea de que el potencial antisocial es relativamente estable a lo largo del tiempo. El potencial antisocial se ve influenciado por factores de riesgo a largo plazo, como la impulsividad, el estrés, la exposición a modelos antisociales y los eventos vitales, los cuales interactúan con factores de riesgo a corto plazo, como las oportunidades disponibles para cometer un delito, y los procesos cognitivos (evaluación de costes y beneficios, posibilidades de éxito) para determinar si se comete un delito.

Las principales predicciones de esta teoría incluyen: la existencia de un aumento de la delincuencia en la adolescencia y un posterior descenso; los delincuentes crónicos delinquen más y con mayor gravedad; los cambios en los factores de riesgo se asocian con cambios en el potencial antisocial; la motivación a corto plazo influye en la variabilidad de la delincuencia; la edad influye en los efectos de los factores de riesgo; y el sistema de justicia penal puede tener tanto efectos disuasorios como de etiquetado.

Por último, la teoría se apoya en estudios empíricos que utilizan datos del Cambridge Study in Delinquent Development, como por ejemplo los expuestos en este apartado y desarrollados por Farrington y McGee (2017, 2018).

3. TEORÍA GENERAL DE LA DELINCUENCIA GRADUADA SEGÚN LA EDAD DE SAMPSON Y LAUB

3.1. Introducción

El argumento fundamental de Sampson y Laub (2005a, 2005b) es que la continuidad en la delincuencia y el desistimiento pueden ser explicados desde una misma base teórica. Las causas fundamentales para delinquir son las mismas para todas las personas y pueden ser explicadas por los mismos procesos generales. Esta base teórica o procesos generales son, según los autores: el control social informal, las actividades rutinarias y la voluntad humana. Se oponen a la categorización de los delincuentes o de los delitos y buscan explicar las implicaciones que tiene para la Criminología del Desarrollo un enfoque general sobre el curso vital de los individuos.

Su teoría está desarrollada en dos libros: *Crime in the Making: Pathways and Turning Points Through Life* (Sampson y Laub, 1993) y el más reciente, el cual es una revisión del primero, *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70* (Laub y Sampson, 2003). Sus investigaciones se basan en el estudio y recogida de datos que llevaron a cabo Sheldon y Eleanor Glueck en los años 50, los cuales recabaron información de 500 hombres delincuentes y 500 hombres no delincuentes, todos con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. Los datos fueron recogidos en tres momentos, cuando los 1000 varones tenían 14, 25 y 32 años. Entre 1987 y 1993, Sampson

y Laub reconstruyeron, aumentaron y analizaron este conjunto de datos, el cual es la base de su teoría.

El principio general alrededor del cual Sampson y Laub (Laub et al., 2019; Sampson y Laub, 2005a, 2006) organizan su teoría es que es más probable que exista delincuencia cuando los vínculos individuales con la sociedad se ven atenuados. Se centran en tres temas fundamentales:

(1) el control social informal, llevado a cabo por la escuela y la familia, es mediador del efecto del contexto estructural, lo que explica la delincuencia en la infancia y adolescencia;
(2) existe continuidad en el comportamiento antisocial que va desde la infancia hasta la edad adulta; y
(3) el control social informal en la edad adulta explica los cambios en el comportamiento delictivo, y es independiente de la propensión delictiva previa que tuviera cada individuo.

Los vínculos sociales débiles son el hilo conductor que enlaza el comportamiento antisocial infantil y la delincuencia juvenil con la delincuencia y desviación adulta. Añaden Sampson y Laub (2005a) que los eventos vitales o puntos de inflexión que permiten cambiar las vidas de los individuos (lo que denominan *turning points*) y las experiencias socializadoras en la edad adulta pueden contrarrestar la influencia de experiencias tempranas. Ellos mismos definen su teoría como una explicación sobre la estabilidad y el cambio en la delincuencia a lo largo del curso vital que presta atención a los cambios intra-individuales en la delincuencia.

3.2. Causas de la delincuencia

Como se ha dicho en el apartado anterior, la teoría de Sampson y Laub (2005a, 2006) se basa en la importancia que tienen los vínculos sociales informales y la unión a la sociedad del individuo para prevenir la delincuencia, es decir, la delincuencia y actividad antisocial ocurren cuando el vínculo del individuo hacia la sociedad está debilitado o es inexistente. Los autores entienden el control social como la capacidad que tiene un grupo de regularse a sí mismo según unos valores deseados y unas reglas establecidas. Las instituciones que ejercen control social informal sobre el individuo no son las mismas a lo largo de todo el ciclo vital, y hay que graduarlas según la edad.

Según Sampson y Laub (2005a) las causas de la delincuencia en la adolescencia residen en los procesos de control social que tienen que ver con la familia, la escuela y el grupo de iguales. En cuanto a la familia, son tres las características que tienen mayor fuerza predictiva en relación con la delincuencia:

- Escasa supervisión parental.
- Combinación de una disciplina errática, punitiva y severa.
- Débil apego parental.

El apego a la escuela tiene una relación negativa con la delincuencia, independientemente de los procesos familiares. Por último, el apego a un grupo de iguales delictivo también presenta un efecto positivo en la delincuencia, independientemente de la familia o la escuela. Concluyen los autores que los procesos que se dan dentro de la familia o de la escuela son más importantes en la cadena causal de la delincuencia que aquellos factores que tienen que ver con los iguales (Sampson y Laub, 2005a).

Uno de los resultados más importantes encontrados es el débil efecto directo que los factores estructurales, como pueden ser la pobreza familiar, clase social o tamaño de la familia, tienen sobre en el fenómeno de la delincuencia (Sampson y Laub, 2005a).

En la fase de adultez temprana, la familia, la escuela y el grupo de iguales pierden importancia, dando paso a las instituciones del matrimonio, el trabajo o la educación superior como las nuevas fuentes de control social. Por último, en la mitad de la adultez, a las instituciones anteriores se unen la paternidad o maternidad y la inversión realizada en la comunidad (Sampson y Laub, 2006).

Pese a todo lo anterior, la delincuencia no es el resultado únicamente del debilitamiento de los vínculos sociales. Los individuos no son sujetos pasivos en este proceso, y su elección (*human agency* o voluntad humana) es vital para comprender el comportamiento antisocial y delictivo. Por último, las contingencias situacionales y las actividades rutinarias también influyen y pueden atraer o alejar a los individuos de una vida delictiva (Laub y Sampson, 2006).

3.3. Estabilidad y cambio en el comportamiento delictivo a lo largo del ciclo vital

Sampson y Laub (2005a) establecen mecanismos tanto para la estabilidad de la delincuencia como para el cambio en la edad adulta. Denominan desventaja acumulativa

al mecanismo que favorece la estabilidad en la delincuencia, y a través del cual la delincuencia va debilitando los vínculos con los mecanismos de control social y aumentando las oportunidades para seguir delinquiendo. Por otro lado, indican que la estabilidad en el trabajo y en el matrimonio son dos factores determinantes para el cambio en la edad adulta. Un fuerte apego marital inhibe la delincuencia, independientemente del comportamiento desviado del cónyuge, y la inestabilidad en el trabajo fomenta la criminalidad. Según los autores, el análisis cualitativo de los datos originales de los Glueck (Glueck y Glueck, 1950) avala la idea de que el cambio está unido a las instituciones del empleo y la familia. La pobre estabilidad laboral y el débil apego marital aumentan la probabilidad de comportamiento antisocial y de delincuencia.

Por lo tanto, de la explicación de las causas de la delincuencia y de los mecanismos que contribuyen a su estabilidad y cambio se desprende una de las tesis fundamentales de la teoría de Sampson y Laub (2005a): mientras que los rasgos de personalidad y las experiencias en la infancia son fundamentales para comprender la estabilidad en el comportamiento, las experiencias en la adolescencia y en la edad adulta (lo que denominan *turning points*) pueden redirigir la carrera delictiva de un sujeto, llevando al abandono de la delincuencia o empeorando su actividad delictiva.

Además, en sus análisis plantean una paradoja que tiene que ver con la estabilidad de la delincuencia: la delincuencia adulta desde un punto de vista retrospectivo parece ir siempre precedida de comportamiento antisocial en la adolescencia y, sin embargo, la mayoría de los menores con conductas antisociales en la infancia y adolescencia no llegan a ser delincuentes en su edad adulta (Sampson y Laub, 2005b, 2006).

Sampson y Laub (2005a) llegan a la conclusión de que tanto el desistimiento como la persistencia en la conducta delictiva pueden ser explicados desde la misma base teórica. En su libro *Shared Beginnings, Divergent Lives* (Laub y Sampson, 2003), profundizan en el estudio de los factores que llevan al individuo a desistir de su carrera delictiva, entendiendo el desistimiento como un fenómeno complejo que opera a diferentes niveles (individual, social y comunitario) y a través de diferentes contextos (familia, trabajo y servicio militar).

3.3.1. Cambio en la conducta delictiva y desviada

La mayoría de los delincuentes que eligen desistir, lo hacen no de una forma completamente consciente o deliberada, sino como respuesta a una rutina más estructurada que viene dada por los eventos decisivos o puntos de inflexión (turning points) que ocurren en su vida (Sampson y Laub, 2005a). Los turning points son cambios en circunstancias situacionales y estructurales de la vida. En concreto estos mecanismos subyacentes de los puntos de inflexión estructurales según los autores serían: (1) el matrimonio; (2) el empleo; (3) el servicio militar; y (4) cambios del lugar de residencia (Laub et al., 2019; Laub y Sampson, 2006). Abandonar la vida delictiva gracias a estos puntos de inflexión, combinados con acciones individuales elegidas por el individuo es lo que Laub y Sampson (2006) denominan desistimiento por defecto.

En particular, estos puntos de inflexión proporcionan situaciones nuevas, las cuales ayudan a eliminar los efectos del pasado en el momento presente; proporcionan nuevas fuentes de supervisión y control y nuevas oportunidades de apoyo social y crecimiento; cambian y estructuran de forma novedosa las actividades rutinarias; y por último brindan nuevas oportunidades para la transformación de la identidad del sujeto (Sampson y Laub, 2016).

El abandono de la delincuencia es, según la explicación de los autores, un proceso y no un evento aislado. Quienes desisten están envueltos en rutinas estructuradas, y por lo tanto han creado nuevos vínculos sociales con sus esposas, hijos, jefes y otras personas que además de darles apoyo los vigilan y supervisan. Esto quiere decir que las nuevas circunstancias creadas gracias a los turning points suministran educación y fuentes de control social informal que ayudan al proceso del abandono de las actividades delictivas (Sampson y Laub, 2006).

Esto no significa que los individuos no tengan libertad ni capacidad de elección en la acción de desistir. Los autores dicen encontrar importantes evidencias tanto para la explicación del desistimiento por defecto como para aquella que dice que la voluntad y elección humana son claves en el proceso (Laub y Sampson, 2006). El abandono de las actividades delictivas es el resultado de una elección individual de llevar a cabo ciertas acciones que estén encaminadas a tal fin. Aun así, hay que tener en cuenta que el contexto importa y esta elección tiene que estar acompañada de influencias estructurales ligadas a las instituciones clave (según los autores familia, trabajo y servicio militar) que ayudan

en el proceso de desistir de la delincuencia (Sampson y Laub, 2005a). El concepto teórico que utilizan los autores para denominar este proceso en el que tanto las características estructurales como la libre elección del individuo son importantes es el de elección situada, es decir, las elecciones del individuo siempre se encuentran situadas en un contexto estructural, que es modificado por estas y que a la vez limita, modifica y en cierta manera da forma a las elecciones del sujeto (Laub y Sampson, 2006).

Los análisis realizados por Sampson y Laub (2003) sugieren que los procesos generales de desistimiento de la delincuencia explicados funcionan, puesto que todos los delitos finalmente disminuyen en la adultez media para todos los grupos de delincuentes identificados, según los factores de riesgo en la infancia y adolescencia y según las teorías vigentes.

Laub et al. (2019) analizan posteriormente el desistimiento contemporáneo, ya que los datos de los Glueck, aunque útiles para identificar coherencias o diferencias en los resultados de la investigación a lo largo del tiempo, reflejan la realidad de unos sujetos que crecieron entre 1930 y 1940 en la ciudad de Boston, en un contexto histórico específico. Por lo tanto, es importante considerar cómo el contexto social e histórico actual afecta a los procesos de desistimiento explicados.

En cuanto a la institución del matrimonio, Laub et al. (2019) indican que la naturaleza de esta está cambiando en dos aspectos clave. Por un lado, las tasas de matrimonio se encuentran en mínimos históricos, principalmente en las comunidades racializadas y en aquellas con bajo estatus socioeconómico. Por otro lado, hay un aumento en los últimos años de la proporción de primeras uniones entre parejas que comienzan con cohabitación, circunstancia que retrasa la edad media del primer matrimonio. Pese a estos cambios, los resultados de las investigaciones de los últimos años siguen respaldando la importancia del matrimonio como punto de inflexión en el proceso de desistimiento, si bien no está claro qué papel juegan los procesos subyacentes de la cohabitación ni su posible solapamiento con los procesos que genera el matrimonio.

En el desistimiento contemporáneo también juegan su papel las consecuencias colaterales del encarcelamiento, es decir, las barreras sociales y legales a las que se enfrentan las personas excarceladas. Consisten en obstáculos para acceder a la sanidad, empleo y vivienda. Estas consecuencias contribuyen a la naturaleza de la formación de

relaciones sociales, poniendo en situación de desventaja para la adquisición de empleo o para un matrimonio a las personas que las sufren (Laub et al., 2019).

3.3.2. Persistencia en la conducta delictiva y desviada

Aquellos delincuentes denominados persistentes no pueden ser identificados simplemente por rasgos de personalidad o características estáticas, sino que se ven envueltos en situaciones como inestabilidad residencial, laboral, escolar o militar, además de sufrir largos periodos de encarcelación. Estas variables marcadas por la desestructuración y marginalidad hacen que los individuos aumenten el contacto con otros que se encuentren en la misma situación que ellos, y como consecuencia continuarán con las actividades delictivas que venían realizando (Laub y Sampson, 2006; Sampson y Laub, 2005a).

Además, al igual que en los sujetos que desisten, algunos de aquellos que persisten lo hacen de forma consciente y no se disculpan o ponen excusas por su comportamiento delictivo, es decir, en el proceso de persistir en la delincuencia también tiene importancia la voluntad humana (Laub y Sampson, 2006).

3.4. Conclusiones a la teoría

Los propios autores resumen su teoría en las siguientes lecciones teóricas:

a) *La importancia del ciclo vital adulto.*

El comportamiento delictivo a lo largo del ciclo vital adulto es muy heterogéneo. Los procesos que llevan a los individuos a desistir de la delincuencia no dependen únicamente de las experiencias vividas en la infancia, sino que, para entender el desistimiento, hay que atender a la interacción existente entre la niñez, adolescencia y vida adulta. Según los datos de Sampson y Laub (2005a), existen eventos vitales que varían en el tiempo, como el matrimonio, que han demostrado tener un gran impacto sobre el comportamiento delictivo.

b) *Las teorías basadas en grupos no tienen respaldo.*

Según Sampson y Laub (2005a) existe una tendencia en la Criminología del Desarrollo a clasificar a los delincuentes en diferentes grupos de manera retrospectiva, basándose en las consecuencias, en lugar de hacerlo de manera prospectiva, esto es,

basándose en los factores causales para diferenciar los grupos de delincuentes. Su investigación señala que las tipologías de la infancia no son válidas en un nivel prospectivo, la subdivisión de los delincuentes en diferentes grupos no está justificada y se deben buscar los mecanismos generales que explican la delincuencia en cada edad.

En la teoría criminológica abundan las tipologías de delincuentes construidas de forma retrospectiva. Sin embargo, debido a la dificultad de encontrar estudios longitudinales a largo plazo que sigan a los mismos individuos a lo largo de su ciclo vital, no es habitual encontrar categorizaciones válidas a largo plazo sobre tipologías de riesgo y trayectorias delictivas realizadas de manera prospectiva, que sirvan para validar (o invalidar en su caso) las tipologías delictivas elaboradas *post hoc* (Sampson y Laub, 2003).

La idea esencial de los enfoques taxonómicos, como es la tipología dual de Terrie Moffitt (Moffitt, 1993) que distingue entre los delincuentes limitados a la adolescencia y los delincuentes persistentes a lo largo del ciclo vital, es que existen grupos diferentes de delincuentes que se dividen según los factores de riesgo tempranos de los que cada uno parte. Sampson y Laub (2003) analizaron su base de datos tanto de manera prospectiva como retrospectiva, para evaluar si existe un grupo distinto de delincuentes cuya tasa delictiva se mantienen estable a lo largo de la vida de los individuos que lo componen y si las características de la infancia y los antecedentes familiares pueden predecir las trayectorias a lago plazo de la delincuencia.

Para la evaluación prospectiva, Sampson y Laub (2003), en base a los factores de riesgo presentados en la infancia de su muestra delincuente, ordenaron a los individuos según su distribución de riesgo total en la infancia y seleccionaron un grupo de alto riesgo (el 20% superior de la distribución) y otro de bajo riesgo (el 80% restante). Según las diferencias individuales en la infancia, los sujetos catalogados como de alto riesgo son los que se considerarían propicios para desarrollarse como delincuentes persistentes en el ciclo vital.

Analizadas las trayectorias delictivas de ambos grupos según el tipo de delito cometido (delitos contra la propiedad, delitos violentos y delitos relacionados con alcohol y drogas), los datos de Sampson y Laub (2003) mostraron que en delitos contra la propiedad ambos grupos tuvieron una trayectoria casi idéntica, aunque con diferentes niveles de infracción. Es decir, las trayectorias de los dos grupos seguían el patrón general

de la delincuencia, con un aumento de la delincuencia en la adolescencia y una disminución progresiva de la misma hasta llegar al desistimiento. La diferencia estriba en que aquellos catalogados como de alto riesgo delinquen en mayor medida en los años en los que son delincuentes más activos, esto es, en la adolescencia y primeros años de la adultez. El mismo patrón se repitió para los delitos violentos y los relacionados con el alcohol y las drogas, aunque con diferentes edades de repunte de la delincuencia (en el caso de los delitos violentos el pico de delitos se daba entre los 23 y 27 años, y en el de los delitos relacionados con alcohol y drogas entre los 30 y los 40 años).

Como conclusión al estudio realizado prospectivamente por los autores, los individuos identificados de forma prospectiva como delincuentes que van a ser persistentes, según los factores de riesgo presentados en la infancia, delinquen en mayor grado que aquellos con menor riesgo, pero disminuyen su actividad delictiva notablemente durante las últimas décadas de sus vidas. Por lo tanto, el abandono de la delincuencia parece reflejar un proceso general para todo tipo de delincuentes (Sampson y Laub, 2003). Aun incluyendo varios tipos de delitos y las formas menores de actividades ilegales o desviadas, no hallaron evidencia prospectiva de una trayectoria delictiva constante y plana al estudiar los patrones de edad-delincuencia (Sampson y Laub, 2005b).

En cuanto al enfoque retrospectivo, Sampson y Laub (2003) tomaron el curso de la vida completo como un hecho y evaluaron la existencia de tipologías de delincuentes basadas en patrones delictivos identificados a posteriori. Sus datos rechazan una tipología simple de dos grupos de delincuentes como la defendida por Moffitt (1993), identificando hasta seis patrones diferentes según las trayectorias delictivas de los individuos a lo largo de sus vidas. Las diferencias entre estos patrones eran la edad de abandono de la delincuencia y la cantidad de delitos que cometen en las diferentes etapas de la vida. En todos los patrones se muestra una disminución de la delincuencia con la edad, rechazando así la idea de que exista un grupo de delincuentes persistentes en el ciclo vital que mantenga el mismo nivel de actividad delictiva a lo largo de todas las etapas de la vida. Además, no encontraron evidencias estadísticamente significativas de que las diferencias individuales y los factores de riesgo tempranos ordenaran o predispusieran a los individuos a estar en uno u otro patrón delictivo. Los factores de riesgo y diferencias individuales en la infancia son precisos a la hora de predecir los niveles de delincuencia si comparamos unos individuos con otros, pero no son útiles para clasificar o distinguir a

los delincuentes en diferentes tipologías. Es decir, no son precisos a la hora de las predicciones intra-individuales (Sampson y Laub, 2003).

c) *La importancia causal de los puntos de inflexión o eventos decisivos (turning points) institucionales.*

Según lo expuesto anteriormente, existen cambios importantes en la trayectoria delictiva adulta que no pueden ser predichos por las experiencias vividas en la infancia. Según los autores, estas variaciones se dan por el efecto que instituciones como el matrimonio, el trabajo y el servicio militar tienen sobre la delincuencia. Por lo tanto, su teoría establece que "controlando todas las características estables de la persona, los indicadores del control social informal que pueden variar con el tiempo se asocian de forma negativa con la delincuencia en todas las etapas de la vida" (Sampson y Laub, 2005a, p. 176).

d) *La importancia de la voluntad y la elección.*

Uno de los factores más relevantes en el proceso del desistimiento es la voluntad humana (*personal* o *human agency*). Los individuos estudiados habían participado de forma activa en la elección de abandonar la delincuencia, y no habían sido meros espectadores. Y de manera paralela, la voluntad y libertad de elección es importante para entender a los delincuentes persistentes: algunos individuos deciden continuar con su carrera delictiva, no porque presenten impulsividad u otras características de personalidad, sino por las recompensas que obtienen del acto delictivo en sí mismo. Según los autores, una perspectiva centrada únicamente en los puntos de inflexión estructurales o en las oportunidades es incompleta. La elección de tomar o dejar las oportunidades que se presentan está mediada por los procesos de percepción y de toma de decisiones. Esto hará que en último lugar sea la voluntad del individuo la que elija qué decisión tomar (Sampson y Laub, 2005a).

En conclusión, la Teoría de la Delincuencia Graduada según la Edad de Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) sostiene que la continuidad y el desistimiento en la delincuencia pueden explicarse a partir de los mismos procesos generales: el control social informal, las actividades rutinarias y la voluntad humana. Utilizando datos longitudinales, los autores demuestran que la delincuencia es más probable cuando los vínculos sociales con instituciones como la familia y la escuela son

débiles. En la adultez, los factores como el matrimonio y el empleo actúan como puntos de inflexión que pueden cambiar la trayectoria delictiva. Aunque los factores de riesgo en la infancia son importantes para entender la estabilidad de la conducta delictiva, las experiencias y elecciones en la adolescencia y adultez juegan un papel crucial en el desistimiento. La teoría enfatiza la importancia de los eventos decisivos (turning points) y la interacción continua entre las experiencias de vida y las decisiones individuales en el comportamiento delictivo.

4. TEORÍA GENERAL DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y LA DELINCUENCIA DE AGNEW

4.1. Introducción

La Teoría General del Comportamiento Antisocial y la Delincuencia de Agnew (2006b) se centra en las principales causas de la delincuencia. Estas causas se agrupan en cinco categorías organizadas en los grandes dominios generales presentes en la vida de los individuos: los rasgos personales, la familia, la escuela, el grupo de iguales y el trabajo. Como el propio autor indica, la Teoría General se formula en base a investigaciones previas sobre estos temas, pero la teoría en su totalidad no ha sido testada. Incluye aportaciones de las teorías del control social, la tensión, el aprendizaje social y el etiquetamiento. Uno de los argumentos clave de la teoría es que la delincuencia es más probable cuando los límites contra esta son débiles y la motivación para cometer un delito es alta.

4.2. Límites contra la delincuencia

Agnew (2006b) define los límites contra la delincuencia como aquellos factores que evitan que el sujeto cometa un delito. Los divide en tres tipos diferentes de límites:

- Controles externos: serán elevados cuando otros puedan detectar y sancionar la conducta desviada del sujeto. Para ello, se deben fijar normas claras que prohíban el delito y comportamientos afines, debe existir la presencia de otros individuos que detecten las violaciones de normas y por

último estos individuos deben sancionar de forma consistente los comportamientos desviados.

- Conformidad: aquellos individuos que hayan invertido esfuerzo en participar de la sociedad convencional tendrán mucho que perder si son detenidos por cometer actos ilícitos. Los individuos con una alta inversión en conformidad tienen fuertes vínculos emocionales con personas que son cercanas a ellos, se involucran en actividades convencionales, están comprometidos con sus estudios y tienen aspiraciones claras de obtener una educación superior, tienen un buen puesto de trabajo o aspiran a él y cuentan con cierta reputación entre las personas que los rodean.
- Control interno: se refiere a la aceptación e interiorización por parte del individuo de valores y normas contrarios al comportamiento delictivo, normalmente aprendidos desde la infancia.

4.3. Motivaciones para el delito

Agnew (2006b) divide en dos grandes grupos las motivaciones para delinquir. Habla de factores que atraen a los individuos a la delincuencia, basándose en las teorías de la elección racional, las actividades rutinarias y la teoría del aprendizaje social, y por otro lado de factores que empujan a los individuos a cometer actos delictivos, basados en la teoría de la tensión.

- Factores que atraen a los individuos a la delincuencia. Hay individuos que interiorizan ciertas creencias favorables a la comisión de actos delictivos. Personas cercanas a los individuos como padres o amigos, tanto de manera involuntaria como deliberada, les enseñan a comportarse de manera antisocial mediante el refuerzo de conductas delictivas, el modelado y el aprendizaje de creencias favorables al delito.
- Factores que presionan o empujan a los individuos hacia la delincuencia. Estos factores están basados en la teoría de la tensión, que parte de la idea de que las emociones negativas como la ira y la frustración, muchas veces causadas por el trato negativo que otros tienen hacia la persona, son una de las mayores motivaciones para cometer actos antisociales. Las personas tratan de paliar estas emociones negativas, de escapar de ellas o de vengarse, a través de la delincuencia.

4.4. Variables individuales y sociales que afectan a las limitaciones y motivaciones del delito

Agnew (2006b) agrupa las variables que afectan a las limitaciones y motivaciones del delito en los siguientes dominios: rasgos individuales, familia, escuela, grupo de iguales y empleo. Son variables que afectan de manera directa a la delincuencia, y cada una se relaciona con las demás.

4.4.1. Rasgos individuales

Agnew (2006b) se refiere a dos "super-rasgos" de personalidad: el bajo autocontrol y la irritabilidad. Aquellos sujetos con bajo autocontrol son impulsivos, carecen de visión a largo plazo de sus acciones, prefieren aquellas actividades donde está presente el riesgo, no tienen motivación por las cosas y su vinculación a las normas sociales convencionales es escasa. Por otro lado, los individuos con el rasgo de irritabilidad interpretan con más facilidad las acciones como aversivas y tienden a atribuirlas al comportamiento malicioso de otros, reaccionando a ellas de manera agresiva o antisocial.

4.4.2. Familia

Las variables familiares que afectan a la delincuencia dependen del momento del ciclo vital en el que se encuentre el sujeto. En la infancia la educación errática por parte de los padres es clave en la explicación de la delincuencia. Agnew (2006b) define esta educación errática como mala supervisión y disciplina, fracaso a la hora de dar apoyo social al menor y la presencia de padres o hermanos delincuentes. Cuando los individuos son adultos, según el autor las variables relacionadas con la familia que explican la delincuencia son la incapacidad para contraer matrimonio o los matrimonios disfuncionales cargados de conflicto, baja supervisión por parte de la pareja o que esta cometa actos delictivos.

4.4.3. Escuela

Las experiencias escolares negativas y un nivel educativo limitado son las dos principales variables que Agnew (2006b) utiliza para explicar la influencia de la escuela

en el desarrollo del comportamiento antisocial. Como experiencias escolares negativas se incluyen la vinculación negativa a los profesores, el bajo rendimiento académico, carencia de aspiraciones educativas, poco tiempo dedicado a los estudios fuera de las horas escolares y el trato negativo de los profesores. El bajo nivel educativo se relaciona de manera indirecta con la delincuencia, a través de su efecto negativo en otros ámbitos de la vida del individuo como el trabajo, la pareja o las asociaciones con iguales.

4.4.4. Grupo de iguales

El grupo de iguales es una variable que afecta a la delincuencia sobre todo en la adolescencia si en él los integrantes son delincuentes, si entre ellos existen conflictos o el sujeto sufre abusos por parte de su grupo y si el menor pasa mucho tiempo con sus amigos en actividades desestructuradas y no supervisadas.

4.4.5. Empleo

El empleo afecta a la delincuencia si se carece de él o si las condiciones de este son malas, como baja supervisión de los jefes, mal desempeño laboral, salario bajo o compañeros de trabajo delincuentes.

Llegados a este punto Agnew (2006b) destaca la importancia que tiene la etapa del ciclo vital del sujeto para determinar qué dominio será más influyente en la delincuencia. En la Tabla 1 podemos ver como el autor divide el ciclo vital y asigna a cada etapa los dominios de mayor influencia.

Además, cada uno de los dominios afecta a todos los demás creando lo que Agnew (2006b) denomina la "red del delito" (concepto muy relacionado con las "relaciones recíprocas" de las variables de vinculación de la teoría de Thornberry y Krohn (2005)). Una vez los individuos han entrado en esta red, es muy difícil salir de ella. Por lo tanto, cada dominio afecta a la delincuencia de manera directa, y de manera indirecta a través de su influencia en el resto de las variables.

Tabla 1

Dominios de influencia en cada etapa del ciclo vital según Agnew (2006b)

ETAPA	DOMINIOS
Infancia	- Irritabilidad y bajo autocontrol - Educación errática por parte de los padres - Experiencias escolares negativas
Adolescencia	- Irritabilidad y bajo autocontrol - Delincuencia del grupo de iguales
Edad adulta	- Irritabilidad y bajo autocontrol - Delincuencia en el grupo de iguales - Matrimonios disfuncionales o inexistencia de estos - Desempleo o empleo con malas condiciones laborales

Fuente: elaboración propia.

4.5. Otras variables que afectan a las limitaciones y motivaciones al delito

Agnew (2006b) indica que el primer delito cometido por un individuo afecta en la comisión de los delitos siguientes, influyendo en las limitaciones y motivaciones para el delito. La manera en la que el primer delito afecta a la trayectoria delictiva del sujeto dependerá tanto de las características personales como de la manera en la que el resto reacciona ante este delito (argumento que se basa en el enfoque del etiquetamiento).

Si el sujeto parte de una posición en los cinco dominios vitales que favorece el delito, es decir, es un individuo bajo en autocontrol, con alta irritabilidad, que ha recibido una educación errática, ha sufrido experiencias escolares negativas y se asocia con pares delincuentes, la comisión del primer acto delictivo reforzará todas estas variables, además reducirá el miedo hacia las sanciones externas, aumentará la tensión que sufre el individuo y hará que reciba los beneficios que se deriven del delito.

Por último, que otros etiqueten a la persona como delincuente puede tener consecuencias muy negativas. El autor habla de cuatro posibles reacciones de las personas que rodean al individuo ante su primer delito: (1) no responder al delito; 2) rechazar a la persona; (3) aprobar y apoyar la acción delictiva; y (4) rechazar claramente el delito, pero seguir aceptando a la persona. Las tres primeras aumentan la probabilidad de que el individuo vuelva a cometer actos delictivos, mientras que la cuarta la disminuye. Los individuos con rasgos de irritabilidad y bajo autocontrol y que se encuentran en ambientes sociales propicios a la delincuencia tienen mayor probabilidad de recibir una de las tres primeras respuestas, y por lo tanto de aumentar la probabilidad de comisión de delitos.

Para finalizar, la Teoría General de Agnew (2006b) establece una serie de factores externos que situarán al individuo en una posición donde la delincuencia es una de las respuestas más probables. En concreto, todos los dominios vitales serán con mayor probabilidad propensos a favorecer la delincuencia si el individuo es varón, adolescente, afroamericano o miembro de algún grupo étnico, sus padres tienen bajo estatus socioeconómico y reside en una comunidad desfavorecida.

CAPÍTULO III: FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO Y DEL CICLO VITAL. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LAS TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS

McGee y Farrington (2016) destacaron la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios sobre las diferentes teorías del desarrollo y del ciclo vital, a través de conjuntos de datos diferentes de aquellos sobre los que se desarrollaron. El conjunto de teorías incluye una amplia gama de factores en sus explicaciones del desarrollo de la delincuencia, y en ocasiones entran en contradicción unas con otras. Es por lo que se necesita una comprobación de los postulados clave de las Teorías del Desarrollo y del Ciclo vital para identificar los elementos de cada teoría necesarios en la predicción y explicación de la delincuencia, y así poder aportar una información rigurosa y precisa que sirva de base para las políticas de prevención y tratamiento de la delincuencia.

En este capítulo, se pretende realizar un análisis de las diferentes teorías expuestas en el apartado anterior, clasificando lo que aporta cada teoría en lo relacionado con las principales esferas de la vida del individuo, es decir, los factores familiares, relacionados con la escuela, con el grupo de iguales y de características individuales. Esta información será complementada con investigaciones que hayan aportado hallazgos sobre la relación de estas esferas de la vida y el comportamiento antisocial.

El objetivo último de este análisis es seleccionar las principales variables explicativas de la delincuencia, comunes en las teorías criminológicas del enfoque del

Desarrollo y del Ciclo Vital, para desarrollar un estudio posterior que arroje nuevos datos a la explicación del comportamiento antisocial y que permita tanto la prevención del mismo como la intervención cuando ya haya surgido.

1. FACTORES FAMILIARES

1.1. La familia como factor de riesgo en las teorías criminológicas del desarrollo y del ciclo vital

La familia es uno de los principales factores empleados en la explicación de la delincuencia en la mayoría de las teorías criminológicas.

Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) postulan en su teoría interaccional de la delincuencia que la causa fundamental del comportamiento antisocial es la debilidad de los límites sociales impuestos sobre la conducta del individuo. En estos límites sociales tiene un gran peso la variable familiar, que Thornberry (1987, 2006) denomina "apego a los padres", dentro de la que incluye las relaciones afectivas entre los padres y el niño, los patrones de comunicación que hay establecidos en la familia, las habilidades de las que disponen los padres para la educación y crianza de sus hijos y los conflictos existentes entre padres e hijos.

Para Thornberry (1987, 2006), la familia es el ámbito más importante en el que se desarrolla la persona y el que más peso tiene a la hora de explicar la delincuencia. En la edad preescolar, las prácticas educativas inefectivas son una de las tres piezas clave de inicio precoz del comportamiento antisocial. Estas prácticas educativas ineficaces reflejan la incapacidad de los padres para guiar de forma correcta el comportamiento de sus hijos, es decir, no castigan los comportamientos antisociales, no premian los prosociales y no les sirven de ayuda para la adquisición de habilidades sociales adecuadas. Más adelante, en la infancia y en la adolescencia temprana hasta los 13 años, la familia se convierte en el principal factor de explicación de la delincuencia. Los adolescentes que están muy apegados a sus padres tienen muy en cuenta sus deseos, lo que suele significar que apoyan el mundo convencional. Por lo tanto, estos adolescentes se mantendrán alejados de iguales antisociales, tendrán un alto compromiso con la escuela y apoyarán los valores convencionales. Por último, una vez alcanzada la adolescencia (14 a 16 años) la familia

pierde fuerza como variable explicativa del inicio de la delincuencia, si bien es importante por dos razones: (1) el apego hacia los padres mostrado en etapas anteriores influye en las elecciones que los adolescentes realicen en esta etapa sobre el compromiso que tienen hacia sus estudios y la elección de su grupo de iguales, ya que un alto apego a los padres en la etapa anterior (y en esta) hará que el compromiso hacia el instituto sea alto y que los iguales que elija el adolescente sean prosociales; y (2) una adaptación disfuncional de los padres a la demanda de autonomía que sus hijos realizarán en esta etapa puede ser la causa de que durante los años de la adolescencia los individuos se alejen de los límites de sus padres y busquen en su grupo de iguales su red social de referencia, lo que les puede llevar a cometer actos antisociales (Thornberry y Krohn, 2001, 2005).

Por último, una vez alcanzada la edad adulta, Thornberry (1987) introduce otro concepto teórico: el compromiso con la familia propia. Este concepto sustituiría la importancia que tiene la familia de origen, y es clave para entender el cambio en las carreras delictivas. Construir una familia propia una vez alcanzada la edad adulta es un factor de protección que hace que muchos individuos desistan de sus actividades delictivas.

Para Farrington (2005a, 2007, 2020) aunque la familia tiene un papel menos central en la delincuencia que en la teoría de Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001), es uno de los factores de riesgo que aparece en su teoría ICAP. Encontramos que la familia forma parte de dos de los cinco factores de riesgo del potencial antisocial a largo plazo que predicen la delincuencia futura. Estos dos factores de riesgo son: (1) dentro de los procesos de apego y socialización, encontramos que los métodos educativos y de crianza inconsistentes y la desestructuración de la familia de origen afectan al potencial antisocial a largo plazo ya que alteran las dinámicas familiares; y (2) tener padres y hermanos antisociales afecta al potencial antisocial a largo plazo, ya que el individuo posee modelos antisociales a los que seguir.

Tabla 2

Variables familiares como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital

Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001)	El denominado apego a los padres en infancia y adolescencia incluye: 1. Relaciones afectivas 2. Patrones de comunicación familiar. 3. Habilidades para la educación y crianza de los hijos 4. Conflictos entre padres e hijos. En la edad adulta: • Compromiso con la propia familia
Farrington (2005b, 2007, 2020)	Forma parte de dos de los cinco factores de riesgo que influyen en el potencial antisocial a largo plazo: 1. Métodos educativos erráticos y desestructuración familiar. 2. Padres y hermanos antisociales.
Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993)	En la infancia y la adolescencia: 1. Escasa supervisión parental. 2. Disciplina errática, punitiva y severa. 3. Débil apego parental. En la edad adulta: • Matrimonio (turning point)
Agnew (2006b)	En la infancia influye el estilo educativo errático: 1. Disciplina y supervisión. 2. Vinculación afectiva. 3. Conflicto familiar. 4. Apoyo social. 5. Padres y hermanos delincuentes. En la edad adulta: • Falta de matrimonio o matrimonio conflictivo.

Fuente: elaboración propia.

Laub y Sampson (2003; Sampson y Laub, 1993) establecen la familia como una de las causas de la delincuencia. Establecen como características de mayor fuerza predictiva de la delincuencia las siguientes: (1) nivel bajo de supervisión parental; (2) combinación de una disciplina errática, punitiva y severa; y (3) débil apego parental. Los autores establecen que la familia es un mediador de los efectos del contexto estructural a través del control social informal que esta ejerce, es decir, ante contextos estructurales adversos, el control social ejercido por la familia será clave para la explicación de la delincuencia. Por último, igual que Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001), Laub y Sampson (2006; Sampson y Laub, 2005b, 2016) establecen que la familia que los individuos forman en la edad adulta es clave en el ciclo de la delincuencia. En concreto, hablan del matrimonio como un *turning point* o evento decisivo que será determinante para el cambio en la delincuencia en la adultez.

Agnew (2006b) habla de dos variables relacionadas con la familia que dependen del periodo del ciclo vital en el que se encuentra el sujeto. En la infancia, es muy importante la educación que los padres dan a sus hijos, por lo tanto, un estilo educativo errático (falta de disciplina y supervisión, vinculación afectiva débil, conflicto familiar y abuso infantil, falta de apoyo social y delincuencia en padres o hermanos) estará más relacionado con la delincuencia. En la edad adulta, pasa a tener mayor influencia la familia que pueda construir el individuo. Así, la falta de matrimonio o un matrimonio conflictivo son los factores que se asocian con la conducta delictiva.

La familia es una variable predominante en todas las teorías, con gran peso, apareciendo en todas ellas el estilo educativo y disciplinario llevado a cabo por los padres, si bien es cierto que cada teoría incluye dentro del denominado estilo educativo ciertas variables que otras estudian por separado y viceversa. Como se muestra en la Tabla 2, Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) hablan de habilidades para la crianza y patrones de comunicación como integrantes de una variable denominada “apego a los padres”; Farrington (2005a, 2007, 2020) se refiere a métodos educativos erráticos; Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) establecen dos variables que son el nivel bajo de supervisión y la disciplina errática, punitiva y severa; y por último Agnew (2006b) incluye todas sus variables en un gran factor de riesgo denominado “estilo educativo errático”.

Tras esta variable, el apego a los padres aparece en tres de las cuatro teorías (todas menos la de Farrington (2005a, 2007, 2020)) denominado de diferentes formas: para Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) el apego a los padres es la gran variable que incluye todas las demás, incluyéndose en ella las relaciones afectivas; Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) hablan del débil apego parental; y Agnew (2006b) incluye la variable de vinculación afectiva.

Respecto a la familia propia en la edad adulta, aparece en tres de las teorías y es un factor de riesgo en el caso de Agnew (2006b) y de protección en las teorías de Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) y Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001). También los padres y hermanos antisociales forman parte de los factores de riesgo de las teorías de Farrington (2005a, 2007, 2020) y Agnew.

Por último, encontramos otras dos variables: el conflicto familiar, presente en dos teorías (Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) y Agnew (2006b)) y el apoyo social recibido por la familia, que solo se encuentra en la teoría de Agnew (2006b).

1.2. Otros estudios sobre la familia como factor de riesgo

Uno de los trabajos clásicos sobre estilos parentales de socialización es el llevado a cabo por Diana Baumrind (Baumrind, 1966, 1971, 1978). La autora define la socialización como un proceso iniciado por los adultos a través del cual un niño mediante educación, entrenamiento e imitación adquiere su cultura, así como los hábitos y costumbres que son congruentes con la adaptación a dicha cultura (Baumrind, 1978). Para Baumrind los padres tienen un efecto determinante en el desarrollo de la personalidad, el carácter y la competencia de sus hijos. Baumrind (1966, 1978) diferencia tres estilos parentales de socialización:

(1) Estilo autoritario. Lo utilizan aquellos padres que favorecen las medidas punitivas contundentes para castigar a sus hijos cuando desobedecen o su forma de actuar entra en conflicto con lo que el padre cree que es correcto. Mantienen a sus hijos en un rol secundario, valoran la obediencia como virtud, limitan la autonomía de los niños, controlan de manera excesiva sus actividades y no establecen diálogos con sus hijos para explicar o consensuar sus decisiones.

(2) Estilo permisivo. Estilo educativo caracterizado por dejar total libertad al niño. Los padres y madres permisivos responden ante los impulsos de sus hijos de forma complaciente, presentándose a sí mismos como una herramienta que su hijo tiene para satisfacer sus deseos. Se caracterizan por la ausencia de castigos o reprimendas ante el comportamiento de los niños y no influyen en el desarrollo y comportamiento de sus hijos.

(3) Estilo democrático (también traducido como autoritativo). Es un estilo con características intermedias entre los anteriores. Son padres que dialogan con sus hijos y les explican las reglas que deben seguir y tareas que tienen que realizar a la vez que les otorgan suficiente independencia para que sean capaces de tomar sus propias decisiones. Dan a sus hijos soporte emocional, intentando que los mismos comprendan las razones de la existencia de las normas.

Baumrind (1971, 1978) de forma general concluye que el estilo educativo democrático es el patrón más efectivo de autoridad parental, ya que facilita el desarrollo de comportamientos responsables e independientes en los niños pequeños, siendo los que mejor desarrollan las competencias sociales. Los intercambios de ideas en casa llevados a cabo por los padres democráticos, siempre que sean hechos con respeto y cariño, enseñan al niño a enfrentarse y solucionar conflictos (Baumrind, 1966). Sin embargo, los estilos permisivo y autoritario consiguen que el niño no sea capaz de lidiar con las discrepancias que se le presenten en el futuro, ya que ambos estilos, aunque de manera diferente, minimizan los conflictos (los autoritarios suprimen los conflictos y los permisivos los evitan o los tratan con indulgencia). El estilo de crianza que peores consecuencias presenta es el autoritario, al relacionarse con baja autoestima e inseguridad. En el caso del estilo educativo permisivo, fomenta en los menores un mayor grado de conducta antisocial, inmadurez y falta de autorregulación.

Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) revisaron la clasificación de Baumrind, señalando la necesidad de incluir un cuarto estilo educativo: el estilo negligente/indiferente. Este estilo se caracteriza por la falta de implicación emocional y control sobre los hijos, siendo el caso extremo la negligencia, es decir, la falta absoluta de interés y preocupación por las necesidades de los menores. Este estilo se relacionó con mayores tasas de impulsividad y conductas de riesgo y peores resultados en ajuste social y psicológico.

Según Valiente García et al. (2016) los estilos educativos hostil/rechazo, controlador, sobreprotector y negligente generalmente han sido referidos como estilos desadaptativos, mientras que los estilos comunicativo y permisivo podrían conceptuarse como estilos adaptativos.

Romero et al., (2000) indican, de forma muy similar a la teoría de Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001), que la familia es un marco de gran relevancia para la formación de actitudes, valores y estilos de vida. Su análisis establece que el apego a la familia y el apoyo por parte de los padres inhiben la conducta delictiva y la implicación con amigos delincuentes, variables que a su vez socavan el apego y apoyo familiar y fomentan las prácticas disciplinarias punitivas. Encuentran que las prácticas disciplinarias de apoyo a los hijos tienen efectos de signo negativo sobre la delincuencia, pero no parecen ser afectadas por esta. No es así con la disciplina punitiva, que si bien no se encuentra un efecto significativo entre este tipo de disciplina y la delincuencia (hallazgo que contradice los planteamientos tradicionales sobre técnicas educativas y delincuencia), sí que se ve afectada por el comportamiento antisocial. En concreto, la disciplina punitiva parece ser un efecto de la conducta delictiva, un intento de los padres de controlar la conducta de su hijo, más que un precedente de esta.

Sobral et al. (2000) vieron que existen diferencias según el género en cómo afecta el contexto familiar sobre la delincuencia. La dependencia del nivel de apego de los padres y las variables de la estructura familiar como el número de hermanos o el orden de nacimiento, solo son relevantes para explicar el comportamiento antisocial en las mujeres. Sin embargo, tanto para mujeres como para varones, el nivel de apoyo recibido por los padres, la percepción de las relaciones entre sus padres, las relaciones entre hermanos y las técnicas de disciplina más o menos punitivas son variables que afectan a la conducta antisocial.

La baja supervisión de la familia es una de las variables que más se asocia con comportamiento antisocial en los jóvenes, al igual que la presencia de conflicto familiar y la ausencia de apoyo por parte de los padres. Esta relación no es solo directa, también hay estudios que muestran un efecto de mediación de la supervisión de los padres en el comportamiento antisocial juvenil a través de otras variables. La baja supervisión parental se asocia con mayores vínculos con grupos de iguales antisociales, que a su vez influye en el comportamiento antisocial de los menores (Cutrín et al., 2015). Sin embargo, en otro estudio, la presencia de apoyo de los padres, por sí solo, no solo no inhibía los

comportamientos antisociales en los menores, sino que estaba positivamente relacionado con el consumo de drogas y comportamiento antisocial tanto violento como no violento en los jóvenes. Según los autores, la presencia de altos niveles de apoyo parental puede ser percibido por los jóvenes como un refuerzo a su comportamiento, o como permisividad o ignorancia del mal comportamiento. Pese a este efecto directo, el apoyo de los padres sí que aparece como un factor de protección indirecto, a través del conocimiento de los padres. Así los niveles altos de apoyo parental se relacionaron con menores niveles de actitudes antisociales en los jóvenes cuando el nivel de conocimiento de los padres también era alto (Cutrín et al., 2017).

Flanagan et al. (2019) realizaron un análisis exhaustivo de 19 estudios longitudinales que investigaban la relación entre la delincuencia y la supervisión parental, entendida como un continuo que discurre desde una supervisión parental deficiente (baja vigilancia de los hijos, desconocimiento del paradero y actividades de los mismos o establecimiento de reglas insuficientes o laxas) hasta una supervisión parental efectiva (comunicación fluida con los hijos, que proporciona el conocimiento suficiente sobre el paradero y las actividades de los mismos, así como el establecimiento de reglas firmes y justas). Se observó que una supervisión deficiente correlaciona con mayor probabilidad de comportamiento antisocial en el futuro. El nivel de conocimiento de los padres sobre el paradero y las actividades de sus hijos resultó especialmente significativo, más que el simple establecimiento de normas, consiguiendo mayor capacidad de prevención de la participación de los menores en comportamientos delictivos.

En la misma línea que el estudio anterior, Zych et al. (2021) compararon los factores explicativos de tres estudios longitudinales que utilizaban registros oficiales en la medición de la delincuencia. Hallaron que los factores de riesgo explicativos de la delincuencia relacionados con la crianza de los hijos, comunes en los diferentes estudios comparados, fueron la supervisión deficiente, la disciplina física y el conflicto parental. Así mismo, también fue un factor de riesgo para la conducta delictiva de los hijos la criminalidad de los padres.

Aunque el bajo autocontrol es la piedra angular de la teoría de Gottfredson y Hirschi (2006), sitúan la principal causa del bajo autocontrol en la educación inefectiva que los padres dan a sus hijos. Para que esta educación fuera correcta, los padres deberían estar apegados al menor, supervisar sus actos, reconocer las conductas desviadas cuando

aparecen, castigarlas de forma efectiva y que los padres no estén involucrados en actividades delictivas.

Simons y Sutton (2021) investigaron el impacto de varios estilos educativos en la comisión de delitos en la adultez temprana, utilizando tres dimensiones para evaluar la crianza: la sensibilidad (capacidad de los padres para responder adecuadamente a las necesidades emocionales de sus hijos), la exigencia (medida en la que los padres establecen normas claras, supervisan el comportamiento de sus hijos y despliegan una disciplina consistente) y el castigo corporal. Sus resultados mostraron que los estilos educativos con alta exigencia se asociaban a un menor comportamiento antisocial en la adultez, incluso cuando existía baja sensibilidad, siendo el componente más importante para evitar las conductas delictivas. Los estilos de crianza con baja exigencia, aumenta significativamente el riesgo de comportamiento antisocial. Y, por último, el castigo corporal, en ausencia de exigencia y sensibilidad, es el más perjudicial de todos.

Los factores relacionados con la familia no solo se asocian con la conducta antisocial en los hijos, también con constructos relacionados con ella como son las características de personalidad, la asociación con grupos de iguales desviados y el compromiso escolar.

Bolger et al. (2022) descubrieron que el bajo autocontrol materno se relacionaba con el bajo autocontrol de los hijos indirectamente, a través del efecto que el apego y las prácticas de crianza maternas (supervisión, calidez y ausencia de hostilidad) tenían en los hijos. Es decir, el bajo autocontrol de la madre estaba asociado positivamente al bajo autocontrol del adolescente de manera indirecta a través de los procesos secuenciales de apego materno al niño y las prácticas de crianza maternas.

Torrente y Vazsonyi (2012) analizaron los efectos directos de los procesos parentales de crianza (cercanía, comunicación y conflicto) en la desviación (uso de alcohol, uso de drogas, vandalismo y robo) de los sujetos, así como los efectos de moderación de estos procesos entre ciertos constructos de personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura) y las medidas de desviación. Hallaron que el conflicto percibido con los padres se asociaba positivamente a todas las medidas de desviación, mientras que los procesos parentales positivos de cercanía y comunicación se asociaron negativamente a los comportamientos desviados. En cuanto a lo hallado en los efectos de moderación, la falta de comunicación por parte de los padres

potenció la relación entre extraversión y vandalismo, relación que aumentaba aún más si la relación con los padres carecía de cercanía. Asimismo, el conflicto percibido con los padres, que es la variable que mayor efecto directo presentó sobre los comportamientos desviados, también obtuvo efectos de moderación entre la responsabilidad y la desviación.

Por otro lado, Cutrín et al. (2017) estudiaron los efectos de mediación de las prácticas parentales (conocimiento parental, apoyo parental y conflicto progenitor-adolescente) en el comportamiento antisocial a través de compañeros desviados. Descubrieron que niveles bajos de conocimiento parental, niveles altos de apoyo parental y niveles altos de conflicto progenitor-adolescente estaban relacionados indirectamente con el comportamiento antisocial a través del aumento de la afiliación del adolescente con un grupo de iguales desviados. Es sorprendente en este estudio que los niveles altos de apoyo por parte de los padres estaban relacionados tanto directa como indirectamente con la afiliación a iguales antisociales y con la participación en comportamientos antisociales. Asimismo, hallaron que los tres componentes estudiados de las prácticas parentales estaban más fuertemente relacionados con los comportamientos antisociales en el grupo de adolescentes más joven (14 a 16 años), estando relacionado solo con los comportamientos más violentos en el grupo de adolescentes de edad superior (17 a 19 años).

Da Fonseca et al. (2023) hallaron que las prácticas parentales tienen un efecto directo en el compromiso escolar y en los comportamientos externalizantes (comportamientos contra la normas y comportamiento agresivo). La participación parental, es decir, la existencia de progenitores que se involucran positivamente con los menores y mantienen un vínculo con ellos, se correlacionó de manera positiva con la involucración de los adolescentes con la escuela. Además, la disciplina inconsistente y el castigo corporal fueron predictores consistentes de los comportamientos externalizantes. Por último, los análisis de mediación realizados por los autores indicaron que la participación parental y la crianza positiva aumentaban los niveles de compromiso con la escuela, lo que a su vez disminuía los comportamientos externalizantes de los sujetos.

2. FACTORES RELACIONADOS CON LA ESCUELA

2.1. La escuela como factor de riesgo en la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital

En general, se concibe la escuela como un factor de protección, ya que un alto desempeño y compromiso académico correlaciona negativamente con el comportamiento antisocial (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993; Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001). Igual que la familia, la escuela representa un factor mediador del contexto estructural, es decir, un factor de protección ante adversidades estructurales (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993).

Tabla 3

Variables escolares como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital

Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001)	***Farrington*** (2005a, 2007, 2020)	***Sampson y Laub*** (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993)	***Agnew*** (2006b)
- Compromiso con la escuela. Es una variable interaccional que incluye: 1.Logro escolar. 2. Importancia otorgada a la educación. 3. Vínculo con los profesores. 4. Implicación en actividades extraescolares.	1. Fracaso escolar. 2. Entorno escolar delictivo.	Apego a la escuela como mecanismo de control social y como variable mediadora del contexto estructural.	·Experiencias escolares negativas: 1.Vínculos débiles con los profesores. 2. Bajo desempeño académico. 3. Poco tiempo de dedicación a tareas escolares. 4. Bajas aspiraciones educativas. 5. Poca supervisión y trato negativo de los profesores. ·Falta de educación superior

Fuente: elaboración propia

Para Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) es una de sus tres variables interaccionales que componen el vínculo con la sociedad convencional. El compromiso con la escuela comprende factores como el logro escolar, la importancia otorgada a la educación, vínculo con los profesores e implicación en actividades extraescolares. En general, comprende el vínculo que tiene el niño en las actividades convencionales.

El compromiso con la escuela aparece en la Teoría Interaccional de Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) en la infancia y adolescencia temprana, y su relación con las variables antisociales es negativa: aquellos niños con mayor compromiso con la escuela presentan menos probabilidad de cometer actos antisociales o de asociarse con un grupo de iguales desviado.

El fracaso escolar también se considera como un factor motivador del potencial antisocial y un límite a la hora de elegir métodos prosociales para conseguir metas, es decir, un individuo con un bajo nivel académico puede encontrar mayores dificultades para adquirir sus metas, lo que puede llevarlo a optar por métodos antisociales para conseguirlas. Por otro lado, el entorno escolar puede ser un factor de riesgo si en este existen modelos antisociales (pares delincuentes) y el entorno es delictivo (Farrington, 2005).

Para Agnew (2006b) son las experiencias escolares negativas las que tienen impacto sobre la delincuencia. Estas son: vínculos débiles con los profesores, bajo desempeño académico, poco tiempo dedicado a las tareas escolares fuera de las horas lectivas, bajas aspiraciones educativas, supervisión pobre y trato negativo por parte de los profesores. La segunda variable escolar que afecta a la delincuencia sería la falta de una educación superior, ya que limita muchas oportunidades en otras esferas de la vida del individuo.

La escuela es otro posible factor de riesgo (o de protección, según el punto de vista) ampliamente estudiado en la literatura criminológica, y aparece en las cuatro teorías del desarrollo y del ciclo vital. Mientras que Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) y Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) entienden y explican la influencia de la escuela en la delincuencia en términos positivos, es decir, como un factor de protección, Farrington (2005a, 2007, 2020) y Agnew (2006b) lo hacen en términos negativos, o sea, como factor de riesgo (si existe

fracaso escolar, mayor será la probabilidad de que exista comportamiento antisocial). Dentro de esta variable, encontramos que en tres de las cuatro teorías (todas menos la de Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993)) aparece el logro académico.

En las teorías de Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) y Agnew (2006b) encontramos la importancia otorgada a la educación y expectativas de logro académico en el factor de la importancia otorgada a la educación en Thornberry y Kronh (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) y en los factores de poco tiempo de dedicación a tareas escolares y de bajas aspiraciones educativas en la teoría de Agnew (2006b). Estas dos teorías también incluyen el vínculo que los menores desarrollan con los profesores, y en el caso de Agnew (2006b) la importancia que tiene la supervisión y el trato que los profesores ejercen sobre los alumnos.

Por último, Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993) hablan en general de "apego hacia la escuela", Agnew (2006b) resalta como factor de riesgo la falta de educación superior, Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) incluyen en las variables de la escuela la implicación en actividades extraescolares y Farrington (2005a, 2007, 2020) considera un factor de riesgo el entorno escolar delictivo.

2.2. Otros estudios sobre la escuela como factor de riesgo

Sobral et al. (2000) también estudiaron las diferencias que se daban en esta variable en cuanto al género. Sus hallazgos muestran que para los varones adolescentes el fracaso escolar está especialmente relacionado con la conducta antisocial, y para las jóvenes, es el apego a la escuela y no el fracaso o éxito escolar lo que se relaciona con el comportamiento antisocial.

Zych et al. (2021), en su análisis comparativo de los factores de riesgo de la delincuencia de tres estudios longitudinales prospectivos, descubrieron que el bajo rendimiento escolar estaba relacionado con la delincuencia, medida en los tres estudios mediante registros oficiales. Martins et al. (2022) hallaron que la repetición de cursos académicos se asociaba con un mayor grado de conductas delictivas, mientras que completar todos los cursos académicos del instituto (que, en el contexto del estudio, Brasil, se completaría a los 17 años sin haber repetido ningún curso) era un importante

factor de protección contra el delito, incluso para aquellos que hubieran repetido cursos académicos en múltiples ocasiones.

Los resultados de da Fonseca et al. (2023) sugieren que existe una asociación negativa entre los comportamientos externalizantes (comportamientos contra la normas y comportamiento agresivo) y las percepciones positivas sobre clima escolar y los niveles altos de compromiso escolar. El compromiso escolar afectivo fue la dimensión más fuertemente relacionada (negativamente) con los comportamientos externalizantes, es decir, los sentimientos de apego, afecto, simpatía y pertenencia a la escuela son cruciales para prevenir el desarrollo de estos comportamientos. Además, la percepción de los individuos sobre la relación de los estudiantes y los profesores es la dimensión del clima escolar más significativamente asociada con la disminución de las conductas externalizantes. Estos hallazgos llevan a los autores a la conclusión de que son las dimensiones emocionales, es decir, aquellos que tiene que ver con los lazos sociales y la conexión afectiva con individuos e instituciones normativas, las que juegan un papel importante en la prevención de los comportamientos contra las normas y agresivos.

3. FACTORES DEL GRUPO DE IGUALES

3.1. El grupo de iguales como factor de riesgo en la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital

Según Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) la asociación con iguales delincuentes comprende un vínculo hacia estos sujetos, lo que hace que se asuman comportamientos y valores delictivos de este grupo de referencia, que a su vez refuerza las conductas del adolescente. Cuando el adolescente busca autonomía y se aleja de su entorno familiar, convierte su grupo de amigos en el entorno más cercano y de mayor confianza. Este grupo de amigos la mayoría de las ocasiones refuerza estilos de vida desviados que llevan a los sujetos a cometer conductas antisociales o actos afines (conductas precoces para su edad como fumar, beber, consumir drogas o mantener relaciones sexuales). En resumen, el grupo de pares delincuentes ejerce de modelos antisociales, que aumenta el potencial antisocial del individuo (Farrington, 2005a, 2007, 2020).

Tabla 4

Variables del grupo de iguales como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital

Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001)	***Farrington*** (2005a, 2007, 2020)	***Sampson y Laub*** (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993)	***Agnew*** (2006b)
Vínculo hacia los pares: asunción de comportamientos y valores delictivos del grupo de referencia.	Modelos antisociales.	Asociación con grupo de iguales delictivo.	1. Pares antisociales. 2. Existencia de conflictos. 3. Abusos por parte de los pares. 4. Actividades desestructuradas y no supervisadas.

Fuente: elaboración propia

Otros autores, como Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993), asumen que la asociación con pares delincuentes tiene un efecto positivo en la delincuencia, pero los sitúan por detrás de la familia y la escuela en cuanto a importancia en la cadena causal de la delincuencia.

Agnew (2006b) considera que para que el grupo de iguales tenga impacto en la delincuencia estos deben ser antisociales, existir frecuentes conflictos entre ellos, que el individuo sufra abusos dentro de su grupo de amigos y que el tiempo que pasan juntos sea en actividades desestructuradas y no supervisadas.

El grupo de iguales aparece en las cuatro teorías estudiadas. El principal factor presente en las cuatro es que el grupo de iguales sea antisocial y sus componentes actúen como modelos antisociales para el individuo. Agnew (2006b) también contempla otras tres variables: conflictos en el grupo de iguales, que el individuo sea maltratado por parte de los integrantes de su grupo y que las actividades que realicen en su tiempo libre sean desestructuradas y no supervisadas por adultos.

3.2. Otros estudios sobre el grupo de iguales como factor de riesgo

El grupo de iguales es un factor de gran relevancia en la adolescencia como grupo de referencia y, por tanto, como fuente de riesgo del comportamiento delictivo.

Son muchas las investigaciones que indican que la vinculación con amigos delincuentes está directamente relacionada con la comisión de comportamientos antisociales (Cutrín et al., 2015; Romero et al., 2000).

Romero et al. (2000), en su estudio de los efectos recíprocos de los factores psicosociales y la delincuencia concluyen que la implicación con amigos desviados erosiona las relaciones familiares y favorece el desarrollo de la delincuencia. Además, la delincuencia tiene efectos recíprocos sobre el grupo de iguales ya que fomenta el vínculo con iguales antisociales.

Se ha estudiado que el efecto de la vinculación con iguales antisociales sobre el comportamiento antisocial juvenil puede estar mediado por otras variables. El apego familiar se ha demostrado como un inhibidor la implicación con pares antisociales (Romero et al., 2000) mientras que la baja supervisión y el conflicto familiar se relaciona con mayor vinculación a un grupo de iguales antisociales (Cutrín et al., 2015).

Cutrín et al. (2017) hallaron que la implicación con un grupo de iguales desviados se relacionaba en mayor medida con el comportamiento antisocial en la adolescencia tardía (17 a 19 años) que en etapas anteriores (14 a 16 años). En su estudio, la variable más relacionada con el comportamiento violento también fue la asociación con un grupo de iguales desviados, especialmente en la adolescencia tardía. Así mismo, hallaron un posible proceso de selección, es decir, que la disposición individual de los adolescentes a involucrarse en comportamientos antisociales pudiera guiarlos a buscar amistades también antisociales, ya que la propensión individual a la violencia estuvo fuertemente relacionada con la afiliación a compañeros desviados, y estuvo relacionada indirectamente con el comportamiento antisocial a través del aumento de las uniones con compañeros antisociales.

Clark et al. (2023) estudiaron la naturaleza de la relación entre personalidad y el comportamiento de los grupos de iguales en la adolescencia. Hallaron que la asociación con iguales prosociales se asoció a un perfil de personalidad caracterizado por la responsabilidad, amabilidad y baja tendencia a la emocionalidad negativa, así como con una alta extraversión. En contraste, la asociación con un grupo de iguales con

comportamientos antisociales estuvo relacionada con un alto nivel de emocionalidad negativa, falta de responsabilidad y baja amabilidad.

En el Estudio Juvenil de Pittsburgh, la delincuencia del grupo de pares fue el correlato y predictor más fuerte de la delincuencia en las comparaciones entre individuos, pero sin embargo no predijo el cambio en las comparaciones intra-individuales. Es decir, los cambios en la delincuencia de los iguales no predijeron cambios en la delincuencia del mismo individuo a lo largo del tiempo, a diferencia de lo que ocurría con otros factores, como los parentales. Por lo tanto, y debido a que el concepto de causa requiere que un cambio en un factor individual prediga un cambio en la delincuencia dentro del individuo, concluyeron que los factores parentales si pudieran ser causas de la delincuencia, pero el comportamiento delictivo del grupo de iguales no (Farrington et al., 2002).

4. FACTORES INDIVIDUALES

4.1. Las variables individuales como factores de riesgo en la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital

Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) indican que existen ciertas características individuales que manifestadas a una edad muy temprana (antes de los 6 años) influyen en el desarrollo precoz de la delincuencia. Estas características implican cualidades temperamentales y déficits neuropsicológicos, compuestos por emocionalidad negativa, irritabilidad, impulsividad, estrategias inadecuadas de regulación emocional y exhibición de impulsividad ante estímulos nocivos. Por otro lado, uno de los tres conceptos teóricos que Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) establecen como variables prosociales o de vinculación se refiere a la adquisición de creencias asociadas a valores convencionales. Estas creencias representan la legitimidad que los individuos otorgan a valores como la educación, el éxito económico o la demora de las recompensas.

Tabla 5

Variables individuales como factor de riesgo según la Criminología del Desarrollo y del Ciclo Vital

Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001)	***Farrington*** (2005a, 2007, 2020)	***Sampson y Laub*** (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993)	***Agnew*** (2006b)
Características individuales presentadas antes de los 6 años (cualidades temperamentales negativas y déficits neuropsicológicos): 1. Emocionalidad negativa. 2. Irritabilidad. 3. Impulsividad. 4. Estrategias inadecuadas de regulación emocional. 5. Exhibición de valentía ante estímulos nocivos.	1. Impulsividad. 2. Baja ansiedad.	__	1. Bajo autocontrol. 2. Alta irritabilidad.
Variable prosocial en etapas posteriores: -Valores prosociales			

Fuente: elaboración propia

Farrington (2005a, 2007, 2020) indica que el potencial antisocial para la delincuencia a largo plazo será más alto en personas impulsivas, debido a la tendencia de estas a actuar sin pensar en las consecuencias. Por otro lado, también expone que los procesos de apego y socialización son más difíciles en los niños que tienen una ansiedad baja, ya que estos niños son más indiferentes a los castigos.

Agnew (2006b) habla de los rasgos de personalidad de alta irritabilidad y bajo autocontrol como aquellos que más se relacionan con el comportamiento delictivo y la disfuncionalidad en otras esferas de la vida del sujeto (como en la familia, trabajo, grupo de amigos, escuela, etc.). Aquellos individuos que poseen el rasgo de bajo autocontrol

son impulsivos, no piensan en las consecuencias a largo plazo de sus acciones, prefieren actividades arriesgadas y no sienten vinculación hacia las normas convencionales. Los que tienen el rasgo de irritabilidad interpretan los acontecimientos como amenazantes y aversivos, los asocian al comportamiento malicioso de otros y tienden a responder a ellos de manera agresiva.

Las variables individuales se contemplan en tres de las cuatro teorías estudiadas (en todas menos en la de Sampson y Laub (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993)). En todas ellas encontramos la variable de impulsividad o de bajo autocontrol, siendo esta última un concepto criminológico más amplio que el de impulsividad. En el concepto de autocontrol (Grasmick et al., 1993) queda incluida la impulsividad junto con la capacidad de realización de tareas simples, búsqueda de riesgos, actividad física, egocentrismo y temperamento. Después del autocontrol, la irritabilidad aparece en dos teorías (Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) y Agnew (2006b)). Todas las demás variables aparecen solo en una teoría: emocionalidad negativa, estrategias inadecuadas de regulación emocional y valores prosociales en la teoría de Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001), y la baja ansiedad en la de Farrington (2005a, 2007, 2020).

4.2. Otros estudios de las variables individuales como factores de riesgo

Como se ha indicado anteriormente, el principal factor de riesgo individual de las Teorías Criminológicas del Desarrollo y del Ciclo Vital es el bajo autocontrol, concepto que incluye impulsividad, capacidad de realización de tareas simples, búsqueda de riesgos, actividad física, egocentrismo y temperamento (Grasmick et al., 1993).

Para Gottfredson y Hirschi (2006) el concepto clave de su Teoría General de la Delincuencia es la variable del bajo autocontrol. La falta de autocontrol aparece mucho antes de que los individuos comiencen a delinquir, no requiere del delito para manifestarse y puede ser contrarrestada por condiciones situacionales u otras características individuales. Por otra parte, el alto autocontrol en un factor de protección ante la delincuencia.

En un estudio longitudinal realizado con adolescentes, Romero et al. (2001) encontraron como predictores significativos del cambio en el comportamiento antisocial

la impulsividad y la extraversión en las mujeres y la desinhibición, el psicoticismo y la búsqueda de sensaciones en los hombres.

Ragan et al. (2023) realizaron un estudio para identificar la vinculación entre impulsividad, grupo de iguales y delincuencia. Llegaron a la conclusión de que las personas informan de una impulsividad más alta cuando tienen amigos impulsivos. Además, hallaron que la impulsividad es una característica relevante en el proceso de selección de iguales, ya que los adolescentes con alta impulsividad eran seleccionados como amigos por otros adolescentes con mayor frecuencia. Por otro lado, la impulsividad de los pares estuvo vinculada al comportamiento delictivo individual a través de la asociación entre impulsividad de los iguales y delincuencia de los iguales. Por último, los adolescentes con niveles más elevados de impulsividad tuvieron más probabilidades de seleccionar pares delincuentes.

Gajos et al. (2022) hallaron que una regulación deficiente de los impulsos, es decir, la alta impulsividad en la infancia parecía aumentar, a través de la dimensión de comportamiento antisocial, la probabilidad de que los participantes aumentaran el contacto con el sistema de justicia en la etapa de la adolescencia.

En el estudio comparativo de tres investigaciones longitudinales anteriormente nombrado de Zych et al. (2021), encontraron que la hiperactividad y el déficit de atención, factores individuales según los autores altamente relacionados con el constructo del bajo autocontrol, eran factores explicativos sólidos de la delincuencia.

Sobral et al. (2000) realizaron un estudio en el que comprobaron cómo la personalidad modulaba otros ámbitos de la vida de los jóvenes en relación con la delincuencia. En él hicieron un llamamiento a la necesidad de integrar análisis de lo personal con lo contextual, es decir, de las variables psicobiológicas y sociocognitivas con otros factores externos al sujeto tanto próximos a él (familia, escuela, pares) como características a mayor escala (cultura, sociedad). Llegaron a las siguientes conclusiones:

a) El estatus socioeconómico en relación con la conducta antisocial se demostró como una influencia débil, y fuertemente modulada por características de personalidad.
b) El poder predictivo de la impulsividad y de la tendencia a la búsqueda de sensaciones fue muy intenso. La autoestima y la empatía se mostraron como factores de protección, con altas asociaciones negativas con la delincuencia.

c) El estudio mostró interacciones muy intensas entre personalidad, conducta antisocial y factores contextuales. La búsqueda de sensaciones, impulsividad y el locus de control externo (para el fracaso personal) modularon intensamente los efectos familiares, escolares, grupales (en chicas) y socioeconómicos sobre la conducta antisocial.

Romero et al. (2001) donde comprobaron la relación que tiene la conducta antisocial con la importancia que los jóvenes otorgan a ciertos valores en sus vidas (democracia, ideas políticas, justicia, control de la propia vida, conocimiento de uno mismo, solidaridad social, seguridad económica, trabajo, orden, tiempo libre, sexo, amor, familia, amistad, salud y religión). Las principales conclusiones que extrajeron fueron las siguientes:

I. Confirmaron que existe relación entre los valores y la delincuencia. El comportamiento antisocial autoevaluado apareció positivamente correlacionado con el grupo de valores denominado Hedonismo, que comprende valores relacionados con el placer y el bienestar personal inmediato. También apareció negativamente correlacionado con los valores sociales (sociopolíticos y socio-ideológicos).
II. Encontraron relación entre el comportamiento antisocial y los valores relativos a la socialización convencional. Existió correlación negativa alta entre el comportamiento antisocial y los valores del factor de convencionalismo (orden, salud, familia, trabajo y religión) en el grupo de chicas que asisten al instituto, y el factor de la religiosidad en el grupo de los chicos que asistían al instituto.
III. La comparación de los valores de los delincuentes institucionalizados y no institucionalizados obtuvo los siguientes resultados:
    a. Los participantes institucionalizados dieron gran importancia al orden. Es posible que su vida institucional haga que den valor a la estructuración de su ambiente. Otra explicación es que vean sus vidas como desestructuradas y desequilibradas, y por lo tanto sientan esa necesidad de orden.
    b. Los participantes institucionalizados apreciaban en mayor medida los valores de conocimiento de uno mismo y de control de la propia vida, quizás por el daño causado a su autoimagen a consecuencia del internamiento.

c. Para los participantes institucionalizados, el tiempo libre era menos atractivo que para los no institucionalizados.
d. Los participantes institucionalizados le dieron menos importancia a la justicia que los no institucionalizados.

Otra variable útil para la predicción de la delincuencia es el estilo conductual característico del psicoticismo, ya que demostró una relación fuerte y consistente de este con el comportamiento antisocial en adolescentes (Romero et al., 2001).

Arce et al. (2010) analizaron los efectos del riesgo social y la trayectoria de evolución natural, en la preadolescencia y la adolescencia, sobre la competencia sociocognitiva y el comportamiento antisocial y delictivo, con un estudio de 117 menores. Las variables sociocognitivas estudiadas fueron: adaptación, socialización, control emocional, autoconcepto, estrategias de afrontamiento y procesos de atribución. Las principales conclusiones que se extraen de este estudio son las siguientes:

a) La falta de adaptación (conductas negativas, deseos de aislamiento, actitudes críticas e inseguridad) se da en mayor medida en los menores de alto riesgo de desviación, y a su vez se relaciona positivamente con la conducta antisocial. En cuanto a la trayectoria natural de desarrollo, se concluye que los menores en alto riesgo de desviación social evolucionan en escalada hacia la inadaptación social de la preadolescencia a la adolescencia, mientras que la tendencia de los menores en bajo riesgo de desviación social es la inversa, es decir, de la inadaptación a la adaptación social gradual.
b) Los resultados del estudio comprueban que la socialización positiva es más difícil en aquellos menores en alto riesgo social, lo que deriva en estrategias de resolución de conflictos a través de la hostilidad y la violencia.
c) Los menores en alto riesgo de desviación social, comparados con el resto de los menores, tenían un menor desarrollo de la inteligencia emocional. Como consecuencia Arce et al. (2010) concluyen que los menores en riesgo de desviación serán incapaces de gestionar sus emociones negativas, inhabilitando el control de los impulsos agresivos y, por lo tanto, situando a estos menores en una mayor propensión de involucrarse en comportamientos antisociales.
d) En cuanto al autoconcepto, los menores en riesgo social no desarrollan los autoconceptos social y familiar, ambos relacionados con un buen ajuste psicosocial y con el desarrollo de conductas prosociales.

e) En relación con el afrontamiento, el estudio concluye que los menores en alto riesgo de desviación social afrontan los problemas de manera desadaptativa (por ejemplo, mediante la evitación), mientras que los menores en bajo riesgo social emplean estrategias más positivas (por ejemplo, buscando apoyo social).
f) El estudio no encuentra relación entre los procesos atribucionales y el riesgo social.
g) Hay más frecuencia de comportamientos delictivos en los menores en alto riesgo social, por lo tanto, los autores concluyen que los factores de riesgo social son un potenciador de los comportamientos delictivos. El riesgo social también media la adquisición de competencias y destrezas sociales, por lo que aquellos menores en alto riesgo de desviación cuentan con menos competencia social, lo que a su vez lleva aparejado un mayor riesgo de comportamientos delictivos.

La empatía es un importante constructo psicológico para entender el comportamiento antisocial y delictivo persistente. Orlando et al. (2023) estudiaron la influencia de la empatía en la delincuencia reincidente en jóvenes, hallando que los delincuentes reincidentes tenían, de manera significativa, una menor empatía afectiva y cognitiva, que aquellos delincuentes puntuales, y que estos resultados se mantenían de manera independiente a otros factores relacionados, como eran la criminalidad familiar, el logro académico y el estatus socioeconómico. Férriz et al. (2018) realizaron un metaanálisis en el que estudiaron la relación entre la empatía y la delincuencia juvenil. Hallaron que la relación entre empatía y delincuencia fue negativa, siendo los menores infractores los que presentaban niveles de empatía más bajos que aquellos que no cometieron delitos. En concreto, la empatía cognitiva correlacionó en mayor medida que la empatía afectiva con una menor tasa de delincuencia. En relación con la edad, ambos tipos de empatía mostraron una relación moderada con la delincuencia en los primeros años de la adolescencia, perdiendo intensidad con la edad, lo cual sería de especial importancia pues la empatía podría servir como freno para los primeros actos delictivos en la adolescencia temprana.

PARTE II.
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: MÉTODO

Una vez sentadas las bases teóricas, en este capítulo se describe la investigación desarrollada en el presente trabajo.

A continuación, se presenta una investigación de diseño transversal, cuya muestra ha sido compuesta por adolescentes de entre 12 y 20 años, todos ellos escolarizados, y que se ha dividido en tres grupos de edad, con el objetivo de analizar los factores de riesgo y de protección de la delincuencia en las diferentes etapas del ciclo vital.

Como se ha expresado en capítulos anteriores, el diseño metodológico ideal para estudiar el comportamiento antisocial a lo largo del ciclo vital es el de diseño longitudinal, con medidas repetidas a lo largo del tiempo para cada individuo, ya que permite detectar cambios dentro del mismo sujeto. Sin embargo, estos estudios necesitan de inversión económica y de un desarrollo a lo largo de los años que escapa a la capacidad del presente trabajo. Es por ello por lo que, aun conociendo las limitaciones de las investigaciones transversales para el estudio de los cambios en el ciclo vital, se ha optado por el mismo, realizando los análisis para los diferentes grupos de edad y utilizándolo para analizar las diferencias entre individuos. Estas diferencias entre individuos, aunque no permiten comprobar qué variables contribuyen al cambio en el comportamiento antisocial a lo largo del tiempo, sí que permiten estudiar las variables que se asocian con el desarrollo de la conducta antisocial.

1. OBJETIVOS

En este trabajo, se plantean dos objetivos generales y varios objetivos específicos. Los objetivos principales de la investigación son, en primer lugar, analizar si los factores de riesgo asociados al desarrollo de la delincuencia, comunes en las diferentes Teorías Criminológicas del Desarrollo y del Ciclo Vital, influyen en el comportamiento antisocial de los adolescentes y, en segundo lugar, si esta influencia varía según la edad.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

OBJETIVO 1. Identificar las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial asociadas al estilo educativo y al apego de los progenitores de la familia de origen de los adolescentes.

OBJETIVO 2. Estudiar la relación entre determinadas características escolares relevantes en la literatura, esto es, la actitud general hacia la escuela, la importancia otorgada a las calificaciones académicas, la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro y la preocupación por las opiniones de los profesores, y las manifestaciones del comportamiento antisocial en los jóvenes.

OBJETIVO 3. Examinar la asociación, si la hay, entre el grupo de iguales del menor y el comportamiento antisocial del mismo. En concreto, el apego al grupo de iguales y si este grupo manifiesta conducta antisocial.

OBJETIVO 4. Determinar la relación existente entre determinadas variables de personalidad: el bajo autocontrol, la impulsividad y la empatía, y el comportamiento antisocial manifestado por los adolescentes.

OBJETIVO 5. Estudiar la influencia que las variables familiares, escolares, relacionadas con los iguales y las variables de personalidad tienen sobre el comportamiento antisocial en los jóvenes, construyendo un modelo para cada grupo de edad y manifestación de conducta inadaptada.

2. HIPÓTESIS

En relación con el primer objetivo específico destinado a identificar las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial asociadas a las características de la familia de origen de los adolescentes, se han formulado las siguientes hipótesis:

HIPÓTESIS 1.1. La educación familiar se asocia con el comportamiento antisocial. Concretamente los estilos educativos en la familia erráticos, esto es, hostil/rechazo, controlador, sobreprotector, permisivo o negligente, se asociarán con un mayor comportamiento antisocial.

HIPÓTESIS 1.2. Si el apego hacia los padres es seguro, la probabilidad de conducta antisocial de los hijos disminuirá.

El segundo objetivo específico estudia la relación entre las características escolares y el comportamiento antisocial en los jóvenes. Las hipótesis que se manejan son las siguientes:

HIPÓTESIS 2.1. Los adolescentes que presenten una actitud general positiva hacia la escuela tendrán menos probabilidad de implicarse en comportamientos antisociales.

HIPÓTESIS 2.2. Considerar importante obtener buenas calificaciones académicas y otorgarle importancia en el futuro se asociará con menos comportamientos antisociales.

HIPÓTESIS 2.3. Los sujetos con un alto comportamiento antisocial se sentirán menos vinculados a sus profesores, siendo baja la preocupación por las opiniones que los mismos tengan sobre ellos.

En cuanto al tercer objetivo que examina la influencia del grupo de iguales del menor en el comportamiento antisocial, las hipótesis planteadas son:

HIPÓTESIS 3.1. Un adolescente que forme parte de un grupo de iguales que con frecuencia comete conductas antisociales presentará una mayor probabilidad de reproducir él mismo estos comportamientos.

Las hipótesis que se derivan del cuarto objetivo, relativo a determinar la relación existente entre ciertas características individuales y el comportamiento antisocial manifestado por los adolescentes, son:

HIPÓTESIS 4.1. Si los individuos demuestran bajo autocontrol tendrán más probabilidad de cometer actos antisociales.

HIPÓTESIS 4.2. Los sujetos con impulsividad elevada presentarán mayor probabilidad de realizar comportamientos antisociales.

HIPÓTESIS 4.3. Los jóvenes con mayor tendencia empática tendrán menor probabilidad de cometer conductas antisociales.

El quinto y último objetivo específico pretende analizar la influencia de las variables referidas a familia, escuela, grupo de iguales y características individuales sobre las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial en los jóvenes, según la edad de estos. Las hipótesis que a este respecto se proponen son las siguientes:

HIPÓTESIS 5.1. Las variables familiares serán las que mayor peso tienen a la hora de explicar el comportamiento antisocial en los sujetos más jóvenes, siendo las variables del grupo de iguales las que explicarán en mayor medida el comportamiento antisocial en los sujetos de mayor edad.

HIPÓTESIS 5.2. El bajo autocontrol tendrá peso significativo en los diferentes modelos explicativos del comportamiento antisocial, independientemente de la edad de los sujetos.

3. MUESTRA

La muestra se ha compuesto de un total de 483 alumnos de Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia. A todos los participantes se les aplicó la prueba de manera voluntaria, anónima, conocedores de que se trataba de un estudio de la Universidad de Murcia y previo consentimiento informado firmado de los padres o tutores legales de aquellos menores de edad y consentimiento informado firmado por los propios mayores de edad. Se descartaron 27 cuestionaros al no estar cumplimentados correctamente.

A continuación, se describe con mayor precisión la muestra del estudio:

La **edad** de los participantes oscila entre los 12 y los 20 años. La media de edad fue de 16.01 años (*d.t.* = 2.395). Se ha dividido la muestra en tres grupos en función de la edad, siguiendo el modelo de Thornberry y Krohn (2005), siendo los grupos los siguientes: adolescencia temprana (de 12 a 14 años), adolescencia media (de 15 a 17 años) y adolescencia tardía (de 18 a 20 años). En la Tabla 6 queda reflejado el porcentaje de cada uno de los grupos de edad.

Tabla 6

Edad de los participantes

EDAD	***N***	**Porcentaje**
Adolescencia temprana (12 a 14)	140	29.0%
Adolescencia media (15 a 17)	163	33.7%
Adolescencia tardía (18 a 20)	180	37.3%
Total	483	100.0%

Atendiendo al **sexo** de los participantes, existe un mayor número de mujeres (*n* = 259, 53.6%) frente a hombres (*n* = 224, 46.4%). En la Tabla 7 se muestra la distribución del sexo en función del grupo de edad.

Tabla 7

Distribución de la muestra por sexos en función del grupo de edad

		Adolescencia temprana (12 a 14)	Adolescencia (15 a 17)	Adolescencia tardía (18 a 20)	TOTAL
Mujer	***N***	75	93	91	259
	%	53.6%	57.1%	50.6%	53.6%
Hombre	***N***	65	70	89	224
	%	46.4%	42.9%	49.4%	46.4%

Tabla 8

Curso de los participantes

EDAD	*N*	Porcentaje
1º ESO	53	11.0%
2º ESO	23	4.8%
3º ESO	89	18.4%
4º ESO	130	26.9%
Grado medio	11	2.3%
Grado superior	169	35.0%
Bachillerato	8	1.7%
Total	483	100.0%

Respecto al **curso** en el que estaban matriculados, un porcentaje elevado de la muestra estaba matriculada en un grado superior (35.0%), seguido de 4º curso de ESO (26.9%), y 3º curso de ESO (18.4%), mientras que los cursos menos representados fueron 1º curso de ESO (11.0%), 2º curso de ESO (4.8%) y aquellos matriculados en los cursos de Bachillerato (1.7%).

La mayoría de los participantes contaba con una **situación familiar** en la que sus padres estaban casados (77.8%), seguidos de aquellos en los que estaban divorciados o separados (10.6% y 8.1% respectivamente), siendo solo un 3.3% los que el padre o la madre quedó viudo y un único caso en el que los padres nunca han estado juntos (0.2%).

Tabla 9

Estructura familiar

ESTADO	***N***	**Porcentaje**
Casados / Pareja de hecho	376	77.8%
Separados	39	8.1%
Divorciados	51	10.6%
Viudo/a	16	3.3%
Nunca se casaron, siempre han vivido separados	1	0.2%
Total	483	100.0%

Respecto al **nivel de estudios de los padres**, como se muestra en la Tabla 10, la mayoría de los padres y madres cuentan con EGB o ESO completos o incompletos (26.9% y 20.7% respectivamente en el caso de los padres; y 25.5% y 18.4% respectivamente en el caso de las madres), seguidos por aquellos que cuentan con BUP, bachiller o formación profesional completos (16.8% para los padres y 21.1% para las madres).

Tabla 10

Nivel de estudios de los padres

ESTUDIOS	PADRE		MADRE	
	N	%	N	%
EGB o ESO incompletos	100	20.7%	89	18.4%
EGB o ESO completos	130	26.9%	123	25.5%
BUP, bachiller o formación profesional incompletos	35	7.2%	30	6.2%
BUP, bachiller o formación profesional completos	81	16.8%	102	21.1%
Estudios universitarios incompletos	30	6.2%	26	5.4%
Diplomatura, licenciatura o grado	54	11.2%	74	15.3%
Estudios universitarios superiores (máster o doctorado)	20	4.1%	33	6.8%
Total	450	100%	477	100.0%

4. PROCEDIMIENTO

Tras recabar el visto bueno de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la autorización por parte de las Juntas Directivas de los centros educativos, se procedió a entregar a los alumnos la "Hoja de información y consentimiento informado" que debían devolver firmada por sus padres o tutores legales como requisito para participar en el estudio.

En los centros seleccionados, se entregó la "Hoja de información y consentimiento informado" (ver anexo) a un total de, aproximadamente, 1500 alumnos de ESO,

Bachillerato y Formación Profesional, devolviendo la misma cumplimentada por 510 alumnos, quedando la muestra finalmente compuesta por 483 sujetos tal y como se ha explicado en el apartado anterior. Solo se aplicó el cuestionario a aquellos menores que devolvieron la hoja firmada, así como a los mayores de edad que voluntariamente accedieron y firmaron por sí mismos el consentimiento informado, siguiendo las directrices recogidas en el informe de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

En el referido informe, la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia dictaminó que se debía recabar previamente y antes de desarrollar el proyecto, la autorización de los centros donde fuera a tener lugar, así como que, por las implicaciones de la investigación con respecto al contenido del cuestionario, los participantes y sus tutores legales debían manifestar expresamente su consentimiento para participar en dicha investigación, no siendo suficiente el consentimiento informado pasivo.

La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en las aulas habituales de los alumnos, en la fecha y horario que marcaron los departamentos de orientación de los centros educativos, bajo la supervisión de las investigadoras y los profesores tutores de cada clase.

5. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se ha elaborado un cuestionario, parte de una investigación más amplia, que fue aplicado a los adolescentes. El mismo consta de una serie de ítems sobre aspectos sociodemográficos, así como diferentes escalas e ítems dirigidos a evaluar el estilo educativo del padre y de la madre, el apego con los padres, la vinculación con la escuela, el apego al grupo de iguales, si el grupo de iguales presenta comportamiento antisocial, el autocontrol, la impulsividad, la empatía y el comportamiento antisocial. A continuación, se describen todos los instrumentos empleados (véase Anexo):

Variables sociodemográficas. Se han elaborado preguntas *ad hoc* para conocer: edad, año de nacimiento, sexo, curso de los participantes, nivel de estudios de los padres y estructura familiar.

Estilo educativo. El estilo educativo se ha medido a través del *Child's Report of Parent Behavior Inventory* (Schaefer, 1965). Es un instrumento que evalúa la disciplina familiar que reciben los hijos, distinguiendo entre la que reciben de su padre y de su madre. La versión española abreviada (Samper et al., 2006; Valiente García et al., 2016) consta de 29 ítems para cada progenitor y evalúa 6 estilos educativos: negligente, sobreprotector, permisivo, controlador, hostil/rechazo y comunicativo. Los índices alfa de Cronbach, en esta investigación, para cada una de las escalas son de 0.872, 0.744, 0.663, 0.576, 0.483 y 0.497 para los estilos comunicativo, hostil/rechazo, controlador, permisivo, sobreprotector y negligente, respectivamente, del padre, y de 0.830, 0.720, 0.719, 0.528, 0.423 y 0.383 para los estilos comunicativo, hostil/rechazo, controlador, permisivo, sobreprotector y negligente, respectivamente, de la madre.

Apego de los sujetos a sus padres. El apego de los sujetos a sus padres y a su grupo de iguales se ha medido con el Inventario de Apego a Padres y Pares para Adolescentes (IPPA; Armsden y Greenberg, 1987) en su versión española de 16 ítems (Gallarin y Alonso-Arbiol, 2013). Mide un único factor en términos de seguridad o inseguridad del apego percibido de madre y padre, y presenta un índice alfa de Cronbach de 0.888 y 0.907 respectivamente.

Vinculación con la escuela. Para medir la vinculación con la escuela se han extraído y adaptado 4 ítems de la investigación realizada por Hirschi (2002), con los que se miden la actitud general hacia la escuela, la importancia otorgada a las calificaciones académicas, la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro y la preocupación por las opiniones de los profesores sobre ellos.

Grupo de iguales. Dentro de la variable de grupo de iguales, primero se ha evaluado el apego al grupo mediante la escala de pares del Inventario de Apego a Padres y Pares para Adolescentes (IPPA; Armsden y Greenberg, 1987) en su versión española de 16 ítems (Gallarin y Alonso-Arbiol, 2013), que presenta un alfa de Cronbach de 0.940. En segundo lugar, para evaluar si el grupo de iguales es antisocial, se ha elaborado una escala con 5 ítems *ad hoc*, referidos a los cinco clústeres conceptuales en los que se agrupa la conducta antisocial en el Cuestionario de Comportamiento Antisocial (Luengo et al., 1999), es decir, vandalismo, agresión, robo, conducta contra las normas y drogas, que arroja un alfa de Cronbach de 0.794.

Autocontrol. Para medir el bajo autocontrol se ha traducido al español la "Low Self-Control Scale" de Grasmick (Grasmick et al., 1993) Se realizó la traducción al

español y traducción inversa por diferentes traductores especializados, siendo supervisada y revisada por investigadoras de conducta antisocial. Es una medida de 24 ítems compuesta de los seis componentes que integran la definición de bajo autocontrol de Gottfredson y Hirschi (2006): impulsividad, tareas simples, búsqueda de sensaciones, actividades físicas, egocentrismo y temperamento, con alfa de Cronbach de 0.833.

Impulsividad. La impulsividad se ha medido utilizando la versión española para adolescentes de la *Barratt Impulsiveness Scale* (BIS-11-A) (Fossati et al., 2002; Patton et al., 1995; Martínez-Loredo et al., 2015), que cuenta con un alfa de Cronbach de 0.754.

Empatía. La medida de la empatía se ha realizado con la versión española del "Interpersonal Reactivity Index" (IRI) de Davis (Davis, 1980; Del Barrio et al., 2012). Se trata de un instrumento que mide cuatro dimensiones del concepto global de empatía: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal. Para la presente investigación solo se ha utilizado la puntuación global de la empatía, que cuenta con un alfa de Cronbach de 0.812.

Comportamiento antisocial. El comportamiento antisocial se ha medido mediante el Cuestionario de Comportamiento Antisocial (Luengo et al., 1999). Consta de 60 ítems divididos en cinco escalas: vandalismo, agresión, robo, conducta contra las normas y drogas. Las alfas de Cronbach para cada una de las escalas son de 0.818, 0.749, 0.779, 0.839 y 0.740, respectivamente. El alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario es de 0.921.

6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se comenzó realizando la adaptación al español del cuestionario empleado para medir el bajo autocontrol, la "Low Self-Control Scale" de Grasmick (Grasmick et al., 1993), realizando un proceso de traducción, que incluyó la traducción inversa del mismo, en el cual participaron diferentes traductores especializados, siendo revisada esta traducción por investigadoras también especializadas en la conducta antisocial. Tras realizar esta traducción, se elaboró el protocolo que incluía todos los instrumentos de medida seleccionados para las diferentes variables y se llevó a cabo la recogida de información.

Una vez confeccionada la base de datos, se realizó un análisis descriptivo de las diferentes variables exponiendo el número de casos, media, desviación típica de cada una. Posteriormente se realizó un análisis de varianza para comparar las medias de los tres grupos de edad en cada una de las variables estudiadas, utilizando una ANOVA de un factor para aquellas variables que cumplieron con el supuesto de homogeneidad de varianzas y posteriormente una comparación *post hoc* de medias dos a dos mediante la prueba T de *Tukey*. Para aquellas variables que no presentaron homocedasticidad se utilizó el estadístico robusto *F* de *Brown-Forsythe* para la comparación de medias y la prueba *Games-Howell* para las comparaciones *post hoc*.

Después para comprobar las asociaciones entre las distintas variables se realizó para cada grupo de edad, un análisis de correlación de todas las variables estudiadas.

Por último, se realizaron análisis de regresión jerárquica, elaborando un modelo para cada variable del comportamiento antisocial en cada grupo de edad, dando lugar a un total de 15 modelos predictivos. Las variables fueron introducidas por bloques (variables de personalidad, familia, escuela y grupo de iguales) siguiendo un criterio teórico para el orden de inclusión. Así mismo, como criterio de inclusión en cada modelo, se seleccionaron solo aquellas variables que habían demostrado una asociación significativa en los análisis de correlación realizados anteriormente.

El análisis de regresión elegido se trata de un proceso en el que la selección por pasos es guiada por el investigador, un procedimiento denominado selección jerárquica. En todos los modelos se incluyeron en un primer paso las variables de personalidad, y posteriormente el resto de las variables en las siguientes etapas, con la finalidad de analizar su efecto depurado de la influencia de las variables de personalidad (Ato García y Vallejo Seco, 2015). En los modelos relativos a la adolescencia temprana, tras las variables de personalidad se incorporaron en pasos sucesivos las relativas a familia, escuela y grupo de iguales. En los modelos elaborados para la adolescencia media y tardía, los pasos sucesivos fueron en el siguiente orden: grupo de iguales, familia y escuela. El cambio de orden se debió a que, en la adolescencia temprana, aún la familia y la escuela son las áreas más importantes de interacción y control social, perdiendo fuerza las mismas en las etapas de adolescencia media y tardía, donde el grupo de iguales alcanza un papel predominante.

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 28.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados de los análisis estadísticos realizados. En un primer lugar, se da cuenta del análisis descriptivo de cada una de las variables estudiadas y la comparación de medias de estas entre los diferentes grupos de edad estudiados. Después, se exponen los resultados del análisis de correlación entre todas ellas, dividiéndose entre los tres grupos de edad. Por último, para cada grupo de edad se muestra el modelo que mejor explica la conducta antisocial, realizado mediante un análisis de regresión jerárquica por pasos.

1. ANÁLISIS DE VARIANZA Y COMPARACIONES MÚLTIPLES *POST HOC*

Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables, obteniéndose la media y desviación típica para el total de la muestra, así como la media y desviación típica por cada grupo de edad. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de varianza para comparar las medias de los tres grupos de edad y se realizó un análisis *post hoc* para determinar las posibles diferencias significativas en las comparaciones dos a dos.

1.1. Estilos educativos

Tal y como se muestra en la Tabla 11, el análisis de comparación de medias reveló diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en el estilo educativo controlador (F (2, 448) = 9.69; $p < .001$) y en el estilo educativo permisivo (F (2, 448) = 50.15; $p < .001$) del padre. El análisis de comparaciones dos a dos en el estilo educativo controlador del padre señaló que este estilo era significativamente mayor en los grupos de adolescencia temprana ($p < .001$) y adolescencia media ($p = .002$) que en el grupo de adolescencia tardía.

En cuanto al estilo educativo permisivo del padre, el análisis de comparaciones dos a dos señaló diferencias significativas entre los tres grupos, siendo el estilo permisivo significativamente mayor en el grupo de adolescencia tardía con respecto al de adolescencia media ($p < .001$) y adolescencia temprana ($p < .001$), y siendo también mayor en el grupo de adolescencia media con respecto al de adolescencia temprana ($p = .004$).

Tabla 11

Estilo educativo del padre en los grupos de edad estudiados

Variable	N	Media (DT)	Adolescencia temprana[a]		Adolescencia media[b]		Adolescencia tardía[c]		F	Tukey
			N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)		
Estilo educativo comunicativo	451	2.40 (.51)	131	2.45 (.51)	151	2.33 (.56)	169	2.41 (.54)	1.78	
Estilo educativo hostil/rechazo	451	1.38 (.42)	131	1.40 (.40)	151	1.43 (.45)	169	1.33 (.40)	2.10	
Estilo educativo controlador	451	1.59 (.43)	131	1.67 (.44)	151	1.63 (.44)	169	1.47 (.39)	9.69***	c-a,b
Estilo educativo permisivo	451	2.19 (.42)	131	1.98 (.40)	151	2.13 (.36)	169	2.41 (.39)	50.15***	a-b,c; b-c
Estilo educativo sobreprotector	451	1.80 (.40)	131	1.85 (.42)	151	1.80 (.36)	169	1.76 (.40)	1.86	
Estilo educativo negligente	451	1.42 (.40)	131	1.39 (.39)	151	1.47 (.37)	169	1.38 (.43)	2.27	

***$p < .001$; abc= comparaciones post-hoc significativas

En cuanto al estilo educativo de la madre, según se observa en la Tabla 12, el análisis de varianzas reveló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad en el estilo educativo controlador (F (2, 477) = 12.42; $p < .001$) y en el estilo

educativo permisivo (F (2, 477) = 57.90; $p < .001$). El estilo educativo controlador de la madre era significativamente mayor en los grupos de adolescencia temprana ($p < .001$) y adolescencia media ($p < .001$) que en el grupo de adolescencia tardía.

En el estilo educativo permisivo de la madre se hallaron diferencias significativas entre los tres grupos, siendo el estilo permisivo significativamente mayor en el grupo de adolescencia tardía con respecto al de adolescencia media ($p < .001$) y adolescencia temprana ($p < .001$), y siendo también mayor en el grupo de adolescencia media con respecto al de adolescencia temprana ($p < .001$).

Tabla 12

Estilo educativo de la madre en los grupos de edad estudiados

Variable	N	Media (DT)	Adolescencia temprana[a]		Adolescencia media[b]		Adolescencia tardía[c]		F	Tukey
			N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)		
Estilo educativo comunicativo	480	2.52 (.45)	140	2.52 (.47)	161	2.49 (.46)	179	2.55 (.43)	.83	
Estilo educativo hostil/rechazo	480	1.48 (.42)	140	1.47 (.38)	161	1.54 (.47)	179	1.43 (.39)	2.69	
Estilo educativo controlador	480	1.72 (.48)	140	1.81 (.51)	161	1.80 (.47)	179	1.58 (.43)	12.42***	c-a,b
Estilo educativo permisivo	480	2.16 (.40)	140	1.95 (.41)	161	2.11 (.36)	179	2.38 (.32)	57.90***	a-b,c; b-c
Estilo educativo sobreprotector	480	1.98 (.39)	140	1.20 (.42)	161	2.00 (.35)	179	1.95 (.39)	1.04	
Estilo educativo negligente	480	1.33 (.35)	140	1.32 (.33)	161	1.37 (.36)	179	1.29 (.34)	2.24	

***$p < .001$; abc= comparaciones post-hoc significativas

1.2. Apego al padre y a la madre

Con relación al apego hacia el padre (F (2, 446) = 1.82; p = .164) y hacia la madre (F (2, 475) = .61; p = .542) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de edad estudiados.

Tabla 13

Apego hacia el padre y la madre en los grupos de edad estudiados

Variable	N	Media (DT)	Adolescencia temprana[a]		Adolescencia media[b]		Adolescencia tardía[c]		F	Tukey
			N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)		
Apego al padre	449	3.92 (.90)	131	4.03 (.83)	150	3.83 (.95)	168	3.91 (.90)	1.82	
Apego a la madre	478	4.10 (.80)	139	4.10 (.84)	160	4.05 (.86)	179	4.14 (.71)	.61	

1.3. Vinculación con la escuela

De las variables estudiadas dentro de vinculación con la escuela, como se muestra en la Tabla 14, el análisis de comparación de medias solo reveló diferencias estadísticamente significativas para la importancia otorgada a las calificaciones académicas entre los grupos de edad estudiados (F (2, 480) = 26.11; p < .001). El análisis de comparación de medias dos a dos reveló que la importancia otorgada a las calificaciones académicas fue significativamente menor en el grupo de adolescencia tardía con respecto al de adolescencia temprana (p < .001) y al de adolescencia media (p < .001).

Tabla 14

Variables relacionadas con la escuela en los grupos de edad estudiados

Variable	N	Media (DT)	Adolescencia temprana[a]		Adolescencia media[b]		Adolescencia tardía[c]		F	Tukey
			N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)		
Actitud general hacia la escuela	481	2.14 (.63)	140	2.12 (.58)	163	2.13 (.61)	178	2.17 (.69)	.339	
Importancia otorgada a las calificaciones académicas	483	3.14 (.80)	140	3.34 (.64)	163	3.34 (.77)	180	2.82 (.84)	26.11***	c-a,b
Importancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	471	2.66 (.52)	136	2.74 (.47)	159	2.67 (.51)	176	2.59 (.56)	2.99	
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	483	2.03 (.75)	140	2.04 (.74)	163	2.04 (.77)	180	2.00 (.75)	.83	

*** p<0,001; abc= comparaciones post-hoc significativas

1.4. Grupo de iguales

Como se puede comprobar en la Tabla 15 el análisis de comparación de medias reveló diferencias estadísticamente significativas para el apego al grupo de iguales entre los grupos de edad estudiados (F (2, 478) = 5.78; p = .003), siendo este apego significativamente mayor en el grupo de adolescencia tardía con respecto al de adolescencia temprana (p = .012) y al de adolescencia media (p = .010).

Con relación al comportamiento antisocial en el grupo de iguales (F (2, 478) = 1.69; p = .185) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los tres grupos de edad estudiados.

Tabla 15

Grupo de iguales en los grupos de edad estudiados

Variable	N	Media (DT)	Adolescencia temprana[a]		Adolescencia media[b]		Adolescencia tardía[c]		F	Tukey
			N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)		
Apego al grupo de iguales	481	4.19 (.70)	138	4.10 (.71)	163	4.11 (.72)	180	4.33 (.65)	5.78**	c-a,b
Comportamiento antisocial en el grupo de iguales	481	.22 (.41)	138	.18 (.32)	163	.26 (44)	180	.22 (.44)	1.69	

**p < .01; abc= comparaciones post-hoc significativas

1.5. Bajo autocontrol, impulsividad y empatía

El análisis de comparación de medias reveló diferencias estadísticamente significativas para el bajo autocontrol entre los grupos de edad estudiados (F (2, 475) = 3.34; p = .036), siendo el bajo autocontrol significativamente mayor en el grupo de adolescencia media con respecto al de adolescencia tardía (p = .039).

También se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la comparación de medias para la empatía entre los grupos de edad estudiados (F (2, 454) = 4.44; p = .012), siendo la empatía significativamente menor en el grupo de adolescencia temprana con respecto al de adolescencia media (p = .017) y al de adolescencia tardía (p = .035).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la comparación de medias para la variable de impulsividad (F (2, 468) = 2.34; p = .097).

Tabla 16

Variables de personalidad en los grupos de edad estudiados

Variable	N	Media (DT)	Adolescencia temprana[a]		Adolescencia media[b]		Adolescencia tardía[c]		F	Tukey
			N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)		
Bajo autocontrol	478	2.70 (.55)	138	2.73 (.57)	160	2.76 (67)	180	2.62 (.49)	3.34*	b-c
Impulsividad	471	2.26 (.34)	135	2.29 (.34)	157	2.29 (.37)	179	2.22 (.31)	2.34	
Empatía	457	3.14 (.52)	128	3.03 (.51)	152	3.20 (.55)	177	3.14 (.49)	4.44*	a-b,c

*$p < .05$; abc= comparaciones post-hoc significativas

1.6. Comportamiento antisocial

Debido a la ausencia de homogeneidad de varianzas en las variables de agresión, conducta contra las normas y drogas, se ha utilizado en estos casos el estadístico robusto *F* de *Brown-Forsythe* para la comparación entre los tres grupos y la prueba *Games-Howell* para las comparaciones *post hoc.*

El análisis de comparación de medias reveló diferencias estadísticamente significativas para la agresión entre los grupos de edad estudiados (F (2, 351.325) = 6.58; $p = .002$), siendo la agresión significativamente menor en el grupo de adolescencia tardía con respecto al de adolescencia temprana ($p = .002$) y al de adolescencia media ($p = .026$).

También se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la conducta contra las normas entre los grupos de edad estudiados (F (2, 437.874) = 28.18; $p < .001$), siendo la conducta contra las normas significativamente menor en el grupo de adolescencia temprana con respecto al de adolescencia media ($p = .003$) y al de adolescencia tardía ($p < .001$), y significativamente menor en el grupo de adolescencia media con respecto al de adolescencia tardía ($p < .001$).

En cuanto al consumo y los problemas relacionados con las drogas, el análisis de comparación de medias reveló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad estudiados (F (2, 328.088) = 14.78; p < .001), siendo la realización de estas conductas significativamente mayor en el grupo de adolescencia tardía con respecto al de adolescencia temprana (p < .001) y al de adolescencia media (p = .002).

Tabla 17

Subescalas del comportamiento antisocial en los grupos de edad estudiados

Variable	N	Media (DT)	Adolescencia temprana[a]		Adolescencia media[b]		Adolescencia tardía[c]		ANOVA / Brown-Forsythe	Tukey / Games-Howell
			N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)		
Vandalismo	483	1.08 (.20)	140	1.09 (.23)	163	1.10 (.20)	180	1.05 (.16)	2.31	
Agresión	483	1.09 (.18)	140	1.13 (.23)	163	1.10 (.18)	180	1.06 (.13)	6.58**	c-a,b
Robo	483	1.05 (.12)	140	1.06 (.14)	163	1.06 (.11)	180	1.05 (.12)	.24	
Conducta contra las normas	483	1.21 (.33)	140	1.08 (.25)	163	1.18 (.26)	180	1.34 (.39)	28.18***	a-b,c b-c
Drogas	483	1.06 (.16)	140	1.02 (.10)	163	1.04 (.10)	180	1.10 (.23)	14.78***	c-a,b

*** p < .001; ** p < .01; abc= comparaciones post-hoc significativas

2. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES FAMILIARES, ESCOLARES, RELATIVAS AL GRUPO DE IGUALES, DE PERSONALIDAD Y EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

2.1. Estilos educativos, apego a los padres, escuela, apego al grupo de iguales, conducta antisocial del grupo de iguales, bajo autocontrol, impulsividad, empatía y comportamiento antisocial en la adolescencia temprana.

Como se muestra en la Tabla 18, el vandalismo en el grupo de adolescencia temprana correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo hostil / rechazo del padre (r = .18; p = .040); con el estilo educativo controlador de la madre (r = .19; p = .022); con el grupo de iguales antisociales (r = .49; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .73; p < .001) y con la impulsividad (r = .35; p < .001); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es agresión (r = .68; p < .001); robo (r = .86; p < .001); comportamiento contra las normas (r = .81; p < .001); y drogas (r = .80; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo comunicativo del padre (r = -.22; p = .011); con el estilo educativo comunicativo de la madre (r = -.20; p = .017); con el apego al padre (r = -.18; p = .044); con la actitud general hacia la escuela (r = -.29; p < .001); con la importancia otorgada a las buenas calificaciones académicas (r = -.18; p = .033); con la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro(r = -.29; p = .001); con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.21; p = .011) y con la empatía (r = -.28; p = .001).

La agresión en el grupo de adolescencia temprana correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo controlador del padre (r = .18; p = .040); con el estilo educativo controlador de la madre (r = .30; p < .001); con el grupo de iguales antisociales (r = .34; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .51; p < .001) y con la impulsividad (r = .35; p < .001); además de con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .68; p < .001); robo (r = .67; p < .001); comportamiento contra las normas (r = .66; p < .001); y drogas (r = .61; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo comunicativo de la madre (r = -.21; p = .012); con la actitud general hacia la escuela (r = -.27; p = .002); con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.24; p = .004) y con la empatía (r = -.21; p = .019).

Tabla 18

Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia temprana

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Estilo educativo comunicativo (padre)														
2. Estilo educativo hostil/rechazo (padre)	-.53***													
3. Estilo educativo controlador (padre)	-.25**	.37***												
4. Estilo educativo permisivo (padre)	.04	-.11	-.41***											
5. Estilo educativo sobreprotector (padre)	.20*	-.10	.29***	-.38***										
6. Estilo educativo negligente (padre)	-.65***	.52***	.34***	-.06	-.10									
7. Estilo educativo comunicativo (madre)	.73***	-.41***	-.19*	.11	.08	-.42***								
8. Estilo educativo hostil/rechazo (madre)	-.41***	.62***	.29***	-.18*	-.01	.30***	-.53***							
9. Estilo educativo controlador (madre)	-.30***	.36***	.77***	-.29***	.26**	.32***	-.35***	.53***						
10. Estilo educativo permisivo (madre)	.10	-.12	-.37***	.80***	-.35***	-.15	.26**	-.30***	-.43***					
11. Estilo educativo sobreprotector (madre)	.01	.07	.38***	-.31***	.67***	.10	-.06	.15	.38***	-.39***				
12. Estilo educativo negligente (madre)	-.42***	.25**	.14	-.02	-.01	.69***	-.46***	.27**	.24**	-.11	.09			
13. Apego a la madre	.62***	-.31***	-.23**	.10	.02	-.44***	.80***	-.58***	-.41***	.24**	-.08	-.43***		
14. Apego al padre	.81***	-.53***	-.22*	.05	.19*	-.60***	.63***	-.44***	-.28**	.07	.06	-.32***	.73***	
15. Actitud general hacia la escuela	.21*	-.23**	-.21*	-.02	.15	-.03	.14	-.24**	-.23**	.01	-.04	-.00	.13	.12
16. Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.33***	.02	.07	-.13	.25**	-.13	.26**	.00	.01	-.03	-.00	-.12	.25**	.35***
17. Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	.18*	-.03	.11	-.20*	.14	-.03	.22*	.02	.02	-.12	.07	-.13	.08	.22*
18. Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.24**	-.15	-.20*	-.16	.14	-.05	.30***	-.21*	-.14	-.09	-.04	-.07	.25**	.28**
19. Apego al grupo de iguales	.12	-.09	-.17	.11	.14	-.17	.11	-.03	-.08	.15	-.06	-.05	.12	.17
20. Grupo de iguales antisocial	-.24**	.14	.09	.17	-.15	.08	-.13	.08	.15	.11	-.06	.04	-.05	-.22*
21. Bajo autocontrol	-.31***	.19*	.25**	.14	-.12	.23*	-.20*	.17*	.33***	.07	.06	.19*	-.19*	-.25**
22. Impulsividad	-.30***	.23**	.34***	.00	-.04	.22*	-.23**	.22*	.35***	-.09	.10	.16	-.25**	-.28**
23. Empatía	.05	.07	-.03	-.08	.02	.04	.11	-.01	-.05	-.01	-.01	-.09	.05	-.02
24. Vandalismo	-.22*	.18*	.08	.16	-.13	.04	-.20*	.12	.19*	.08	-.06	.03	-.06	-.18*
25. Agresión	-.15	.07	.18*	.12	-.06	.02	-.21*	.19*	.30***	-.01	.04	.04	-.10	-.10
26. Robo	-.26**	.23**	.15	.09	-.19*	.12	-.19*	.11	.22**	.04	-.11	.06	-.00	-.17*
27. Conducta contra las normas	-.17*	.08	.08	.23**	-.15	.05	-.09	.02	.16	.13	-.11	.03	.01	-.09
28. Consumo y conductas relacionadas con las drogas	-.13	.02	.01	.15	-.10	.00	-.12	.03	.13	.07	-.11	.06	.05	-.02

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 18

Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia temprana (cont.)

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1. Estilo educativo comunicativo (padre)														
2. Estilo educativo hostil/rechazo (padre)														
3. Estilo educativo controlador (padre)														
4. Estilo educativo permisivo (padre)														
5. Estilo educativo sobreprotector (padre)														
6. Estilo educativo negligente (padre)														
7. Estilo educativo comunicativo (madre)														
8. Estilo educativo hostil/rechazo (madre)														
9. Estilo educativo controlador (madre)														
10. Estilo educativo permisivo (madre)														
11. Estilo educativo sobreprotector (madre)														
12. Estilo educativo negligente (madre)														
13. Apego a la madre														
14. Apego al padre														
15. Actitud general hacia la escuela														
16. Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.11													
17. Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	.12	.42***												
18. Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.36***	.28**	.33***											
19. Apego al grupo de iguales	.23**	.11	.06	.09										
20. Grupo de iguales antisocial	-.26**	-.21*	-.38***	-.30***	-.01									
21. Bajo autocontrol	-.33***	-.10	-.17*	-.26**	-.11	.35***								
22. Impulsividad	-.30***	-.16	-.21*	-.31***	-.19*	.34***	.58***							
23. Empatía	.08	.07	.09	.28**	.08	-.14	-.16	-.16						
24. Vandalismo	-.29***	-.18*	-.29***	-.21*	.05	.49***	.46***	.35***	-.28**					
25. Agresión	-.27**	-.15	-.14	-.24**	-.07	.34***	.51***	.35***	-.21*	.68***				
26. Robo	-.27**	-.19*	-.33***	-.23**	-.03	.51***	.50***	.38***	-.24**	.86***	.67***			
27. Conducta contra las normas	-.23**	-.20*	-.07	-.18*	.04	.42***	.36***	.28**	-.31***	.81***	.66***	.83***		
28. Consumo y conductas relacionadas con las drogas	-.19*	-.16	-.25**	-.17	.11	.31***	.27**	.21*	-.32***	.80***	.61***	.77***	.85***	

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

El robo en el grupo de adolescencia temprana correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo hostil / rechazo del padre (r = .23; p = .010); con el estilo educativo controlador de la madre (r = .22; p = .009); con el grupo de iguales antisociales (r = .51; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .50; p < .001) y con la impulsividad (r = .38; p < .001); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .86; p < .001); agresión (r = .67; p < .001); comportamiento contra las normas (r = .83; p < .001); y drogas (r = .77; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo comunicativo del padre (r = -.26; p = .003); con el estilo educativo sobreprotector del padre (r = -.19; p = .031); con el estilo educativo comunicativo de la madre (r = -.19; p = .021); con el apego al padre (r = -.17; p = .049); con la actitud general hacia la escuela (r = -.27; p = .001); con la importancia otorgada a las buenas calificaciones académicas (r = -.19; p = .029); con la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro (r = -.33; p < .001); con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.23; p = .006) y con la empatía (r = -.24; p = .007).

La conducta contra las normas en el grupo de adolescencia temprana correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo permisivo del padre (r = .23; p = .009); con el grupo de iguales antisociales (r = .42; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .36; p < .001) y con la impulsividad (r = .28; p = .001); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .81; p < .001); agresión (r = .66; p < .001); robo (r = .83; p < .001); y drogas (r = .85; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo comunicativo del padre (r = -.18; p = .045); con la actitud general hacia la escuela (r = -.23; p = .008); con la importancia otorgada a las buenas calificaciones académicas (r = -.20; p = .016); con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.18; p = .036) y con la empatía (r = -.31; p < .001).

El consumo y las conductas relacionadas con las drogas en el grupo de adolescencia temprana correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el grupo de iguales antisociales (r = .31; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .27; p < .001) y con la impulsividad (r = .21; p = .013); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .80; p < .001); agresión (r = .61; p < .001); robo (r = .77; p < .001); y comportamiento contra las normas (r = .85; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con la valoración de la

relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro (r = -.25; p = .004); y con la empatía (r = -.32; p < .001).

2.2. Estilos educativos, apego a los padres, escuela, apego al grupo de iguales, conducta antisocial del grupo de iguales, bajo autocontrol, impulsividad empatía y conducta antisocial en la adolescencia media.

Como se muestra en la Tabla 19, el vandalismo en el grupo de adolescencia media correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo controlador del padre (r = .27; p = .001); con el estilo educativo controlador de la madre (r = .16; p = .048); con el grupo de iguales antisociales (r = .37; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .33; p < .001) y con la impulsividad (r = .28; p < .001); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es agresión (r = .59; p < .001); robo (r = .50; p < .001); comportamiento contra las normas (r = .29; p < .001); y drogas (r = .25; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro (r = -.21; p = .008); y con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.22; p = .004).

La agresión en el grupo de adolescencia media correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo controlador del padre (r = .18; p = .029); con el grupo de iguales antisociales (r = .26; p = .001); con el bajo autocontrol (r = .39; p < .001) y con la impulsividad (r = .17; p = .034); además de con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .59; p < .001); robo (r = .18; p = .019); comportamiento contra las normas (r = .31; p < .001); y drogas (r = .40; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro (r = -.21; p = .009); y con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.30; p < .001).

Tabla 19

Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia media

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Estilo educativo comunicativo (padre)														
2. Estilo educativo hostil/rechazo (padre)	-.55***													
3. Estilo educativo controlador (padre)	-.28***	.54***												
4. Estilo educativo permisivo (padre)	.27***	-.23**	-.29***											
5. Estilo educativo sobreprotector (padre)	.02	.15	.28***	-.22**										
6. Estilo educativo negligente (padre)	-.52***	.39***	.14	-.19*	-.12									
7. Estilo educativo comunicativo (madre)	.70***	-.43***	-.25**	.11	-.10	-.42***								
8. Estilo educativo hostil/rechazo (madre)	-.47***	.57***	.37***	-.21*	.21*	.28***	-.67***							
9. Estilo educativo controlador (madre)	-.32***	.35***	.67***	-.13	.13	.16	-.45***	.54***						
10. Estilo educativo permisivo (madre)	.15	-.21***	-.12	.59***	-.09	-.19*	.25**	-.26***	-.25**					
11. Estilo educativo sobreprotector (madre)	-.23**	.22**	.29***	-.29***	.47***	.14	-.13	.27***	.33***	-.25**				
12. Estilo educativo negligente (madre)	-.44***	.36***	.23**	-.22**	.08	.58***	-.55***	.51***	.22**	-.15	.09			
13. Apego a la madre	.62***	-.43***	-.28***	.12	-.07	-.35***	.82***	-.64**	-.48***	.30***	-.16*	-.52***		
14. Apego al padre	.85***	-.60***	-.32***	.22**	.07	-.52***	.67***	-.50***	-.41***	.21*	-.24**	-.42***	.76***	
15. Actitud general hacia la escuela	.20*	-.21**	-.25**	.06	-.11	.02	.25**	-.23**	-.17*	.06	-.05	-.12	.20*	.16
16. Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.19*	-.09	-.05	-.12	.06	-.09	.21**	.01	.02	-.04	.04	-.12	.22**	.15
17. Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	.11	-.06	-.07	-.15	.09	.02	.16*	.01	-.03	-.07	.10	.07	.13	.06
18. Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.33***	-.09	-.08	-.01	-.02	-.14	.31***	-.15	-.05	.03	-.06	-.17*	.23**	.19*
19. Apego al grupo de iguales	.24**	-.18*	-.16*	-.04	.02	-.07	.28***	-.18*	-.20**	.10	.03	-.02	.27***	.18*
20. Grupo de iguales antisocial	-.13	.11	.06	.03	.05	.05	-.08	.09	.07	.07	.05	.14	-.08	-.11
21. Bajo autocontrol	-.16	.07	.11	-.01	.06	.10	-.18*	.20*	.19*	.06	.02	.12	-.20*	-.15
22. Impulsividad	-.25**	.16	.08	-.15	.09	.15	-.15	.18*	.14	-.01	.20*	.11	-.14	-.19*
23. Empatía	.09	.06	.02	-.03	.08	-.08	.11	-.04	.04	-.10	.13	-.11	.07	.02
24. Vandalismo	-.11	.12	.27***	.04	-.06	-.07	-.02	.04	.16*	.03	.02	-.02	-.02	-.07
25. Agresión	-.08	.02	.18*	.06	.00	-.06	-.09	.03	.14	.03	-.01	-.07	-.02	-.05
26. Robo	-.14	.15	.13	.06	-.06	-.04	.04	-.00	.09	.10	-.02	-.02	-.06	-.19*
27. Conducta contra las normas	-.14	.21*	.15	.08	.03	.04	-.14	.12	.10	.07	.01	.15	-.18*	-.23**
28. Consumo y conductas relacionadas con las drogas	-.17*	.02	.12	.05	.09	.10	-.15	.07	.11	.15	-.02	.08	-.12	-.14

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 19

Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia media (cont.)

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1. Estilo educativo comunicativo (padre)														
2. Estilo educativo hostil/rechazo (padre)														
3. Estilo educativo controlador (padre)														
4. Estilo educativo permisivo (padre)														
5. Estilo educativo sobreprotector (padre)														
6. Estilo educativo negligente (padre)														
7. Estilo educativo comunicativo (madre)														
8. Estilo educativo hostil/rechazo (madre)														
9. Estilo educativo controlador (madre)														
10. Estilo educativo permisivo (madre)														
11. Estilo educativo sobreprotector (madre)														
12. Estilo educativo negligente (madre)														
13. Apego a la madre														
14. Apego al padre														
15. Actitud general hacia la escuela														
16. Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.31***													
17. Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	.24**	.32***												
18. Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.38***	.46***	.30***											
19. Apego al grupo de iguales	.17*	.15	.13	.21**										
20. Grupo de iguales antisocial	-.17*	-.03	-.04	-.11	-.02									
21. Bajo autocontrol	-.19*	-.19*	-.08	-.32***	-.04	.27***								
22. Impulsividad	-.12	-.12	-.03	-.15	.00	.20*	.50***							
23. Empatía	.01	.18*	.13	.18*	.20*	.02	-.01	-.02						
24. Vandalismo	-.11	-.11	-.21**	-.22**	-.09	.37***	.33***	.28***	-.01					
25. Agresión	-.14	-.09	-.21**	-.30***	-.12	.26***	.39***	.17*	-.07	.59***				
26. Robo	-.18*	-.12	-.11	-.14	.02	.36***	.10	.18*	.11	.50***	.18*			
27. Conducta contra las normas	-.26**	-.10	-.10	-.16*	.07	.37***	.21**	.25**	.02	.29***	.31***	.41***		
28. Consumo y conductas relacionadas con las drogas	-.13	-.17*	-.20*	-.17*	.01	.30***	.24**	.15	-.07	.25**	.40***	.10	.54***	

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

El robo en el grupo de adolescencia media correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el grupo de iguales antisociales (r = .36; p < .001); y con la impulsividad (r = .18; p = .022); así como con tres de las variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .50; p < .001); agresión (r = .18; p = .019); y comportamiento contra las normas (r = .41; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el apego al padre (r = -.19; p = .019); y con la actitud general hacia la escuela (r = -.18; p = .022).

La conducta contra las normas en el grupo de adolescencia media correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo hostil / rechazo del padre (r = .21; p = .010); con el grupo de iguales antisociales (r = .37; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .21; p = .007) y con la impulsividad (r = .25; p = .002); así como con el resto de manifestaciones del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .29; p < .001); agresión (r = .31; p < .001); robo (r = .41; p < .001); y drogas (r = .54; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el apego a la madre (r = -.18; p = .025); con el apego al padre (r = -.23; p = .004); con la actitud general hacia la escuela (r = -.23; p = .008); con la importancia otorgada a las buenas calificaciones académicas (r = -.26; p = .001); y con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.16; p = .037).

El consumo y las conductas relacionadas con las drogas en el grupo de adolescencia media correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el grupo de iguales antisociales (r = .30; p < .001); y con el bajo autocontrol (r = .24; p < .001); así como con tres del resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .25; p = .001); agresión (r = .40; p < .001); y comportamiento contra las normas (r = .54; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo comunicativo del padre (r = -.17; p = .043); con la importancia otorgada a las calificaciones académicas (r = -.17; p = .035); con la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro (r = -.20; p = .011); y con la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos (r = -.17; p = .029).

2.3. Estilos educativos, apego a los padres, escuela, apego al grupo de iguales, conducta antisocial del grupo de iguales, bajo autocontrol, impulsividad, empatía y conducta antisocial en la adolescencia tardía.

Como se muestra en la Tabla 20, el vandalismo en el grupo de adolescencia tardía correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo controlador del padre (r = .15; p = .050); con el estilo educativo permisivo del padre (r = .15; p = .049); con el estilo educativo negligente del padre (r = .16; p = .033); con el estilo educativo hostil / rechazo de la madre (r = .15; p = .044); con el estilo educativo negligente de la madre (r = .29; p < .001); con el grupo de iguales antisociales (r = .58; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .32; p < .001) y con la impulsividad (r = .26; p < .001); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es agresión (r = .62; p < .001); robo (r = .64; p < .001); comportamiento contra las normas (r = .57; p < .001); y drogas (r = .61; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro (r = -.21; p = .006).

El comportamiento antisocial agresión en el grupo de adolescencia tardía correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo negligente de la madre (r = .25; p = .001); con el grupo de iguales antisociales (r = .46; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .41; p < .001) y con la impulsividad (r = .25; p = .001); además de con el resto de manifestaciones del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .62; p < .001); robo (r = .57; p < .001); comportamiento contra las normas (r = .54; p < .001); y drogas (r = .57; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el apego a la madre (r = .15; p = .046).

El robo en el grupo de adolescencia tardía correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el grupo de iguales antisociales (r = .54; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .33; p < .001); y con la impulsividad (r = .24; p = .001); así como con el resto de las variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .64; p < .001); agresión (r = .57; p < .001); comportamiento contra las normas (r = .49; p < .001); y drogas (r = .69; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo comunicativo de la madre (r = -.17; p = .025).

Tabla 20

Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia tardía

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Estilo educativo comunicativo (padre)														
2. Estilo educativo hostil/rechazo (padre)	-.35***													
3. Estilo educativo controlador (padre)	-.08	.53***												
4. Estilo educativo permisivo (padre)	.12	-.22**	-.32***											
5. Estilo educativo sobreprotector (padre)	.19*	.18*	.36***	-.25***										
6. Estilo educativo negligente (padre)	-.60***	.42***	.20*	.08	-.04									
7. Estilo educativo comunicativo (madre)	.67***	-.24**	-.06	-.04	.20*	-.45***								
8. Estilo educativo hostil/rechazo (madre)	-.25**	.59***	.27***	.05	.02	.44***	-.33***							
9. Estilo educativo controlador (madre)	-.18*	.23**	.63***	-.11	.13	.28***	-.27***	.45***						
10. Estilo educativo permisivo (madre)	.13	-.04	-.14	.60***	-.06	.03	.15*	-.14	-.32***					
11. Estilo educativo sobreprotector (madre)	-.10	.03	.15	-.09	.55***	.16*	-.05	.17*	.43***	-.25***				
12. Estilo educativo negligente (madre)	-.29***	.33***	.18*	.26***	.05	.68***	-.43***	.45***	.24**	.10	.08			
13. Apego a la madre	.58***	-.25**	-.02	.05	.13	-.42***	.77***	-.40***	-.26***	.17*	-.12	-.43***		
14. Apego al padre	.88***	-.40***	-.10	.10	.18*	-.62***	.62***	-.30***	-.14	.05	-.06	-.34***	.73***	
15. Actitud general hacia la escuela	-.02	.02	.11	-.14	-.04	-.02	-.05	.08	.15*	-.15*	.06	-.10	.08	.08
16. Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.02	-.00	.03	-.02	-.03	-.09	.06	-.03	.06	-.05	-.01	-.07	.23**	.16*
17. Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	-.08	.04	-.01	.01	.08	.06	.11	-.04	.02	.03	.01	-.05	.12	-.07
18. Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.11	.03	.03	.07	.02	-.02	.02	.09	.14	-.12	.10	.02	.06	.15
19. Apego al grupo de iguales	.10	-.11	-.06	-.11	-.03	-.12	.21**	-.22**	-.17*	.09	-.15*	-.16*	.19*	.12
20. Grupo de iguales antisocial	.01	.02	.04	.11	.02	.04	-.05	.19*	.13	-.02	.02	.16*	-.09	-.01
21. Bajo autocontrol	-.16*	.25***	.18*	-.03	.00	.17*	-.15	.34***	.11	-.03	.06	.23**	-.19*	-.18*
22. Impulsividad	-.20**	.27***	.11	.03	.06	.25**	-.17*	.29***	.01	.10	.08	.29***	-.26***	-.24**
23. Empatía	-.07	.04	.01	.01	-.03	.01	-.12	.08	.06	-.15*	-.00	.03	.04	.05
24. Vandalismo	.11	.09	.15*	.15*	.07	.16*	-.04	.15*	.11	.02	-.01	.29***	-.05	.09
25. Agresión	.01	.08	.04	.02	.01	.07	-.11	.14	.08	-.11	-.02	.25***	-.15*	-.02
26. Robo	-.09	.11	.10	.06	-.03	.04	-.17*	.04	.04	.00	-.04	.14	-.11	-.09
27. Conducta contra las normas	-.01	-.10	-.03	.13	-.14	.09	-.20**	.13	.07	-.01	-.13	.21**	-.20**	-.02
28. Consumo y conductas relacionadas con las drogas	-.10	-.07	-.02	.09	-.16*	.02	-.21**	.07	.05	-.06	-.12	.15	-.24**	-.11

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 20

Correlaciones entre las variables de familia, escuela, grupo de iguales, personalidad y comportamiento antisocial en la adolescencia tardía (cont.)

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1. Estilo educativo comunicativo (padre)														
2. Estilo educativo hostil/rechazo (padre)														
3. Estilo educativo controlador (padre)														
4. Estilo educativo permisivo (padre)														
5. Estilo educativo sobreprotector (padre)														
6. Estilo educativo negligente (padre)														
7. Estilo educativo comunicativo (madre)														
8. Estilo educativo hostil/rechazo (madre)														
9. Estilo educativo controlador (madre)														
10. Estilo educativo permisivo (madre)														
11. Estilo educativo sobreprotector (madre)														
12. Estilo educativo negligente (madre)														
13. Apego a la madre														
14. Apego al padre														
15. Actitud general hacia la escuela														
16. Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.53***													
17. Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	.05	.19*												
18. Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.32***	.36***	-.09											
19. Apego al grupo de iguales	-.13	-.03	.04	-.00										
20. Grupo de iguales antisocial	.03	-.03	-.08	.03	-.15*									
21. Bajo autocontrol	-.08	-.08	-.12	-.01	-.11	.28***								
22. Impulsividad	-.25***	-.29***	-.11	-.23**	-.07	.20***	.63***							
23. Empatía	.32***	.27***	.00	.15	-.03	.03	.08	-.04						
24. Vandalismo	-.05	-.04	-.21**	.12	-.11	.58***	.32***	.26***	.13					
25. Agresión	-.01	.03	-.10	.11	-.05	.46***	.41***	.25***	.12	.62***				
26. Robo	-.04	-.00	-.06	.03	-.12	.54***	.33***	.24***	.10	.64***	.57***			
27. Conducta contra las normas	.03	.05	-.14	.06	-.06	.62***	.36***	.21**	.02	.57***	.54***	.49***		
28. Consumo y conductas relacionadas con las drogas	.00	.01	-.13	.11	-.06	.58***	.28***	.18*	.08	.61***	.57***	.69***	.71***	

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

La conducta contra las normas en el grupo de adolescencia tardía correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el estilo educativo negligente de la madre (r = .21; p = .004); con el grupo de iguales antisociales (r = .62; p < .001); con el bajo autocontrol (r = .36; p < .001) y con la impulsividad (r = .21; p = .005); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .57; p < .001); agresión (r = .54; p < .001); robo (r = .49; p < .001); y drogas (r = .71; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo comunicativo de la madre (r = -.20; p = .008) y con el apego a la madre (r = -.20; p = .006).

El consumo y las conductas relacionadas con las drogas en el grupo de adolescencia tardía correlacionó positivamente de manera estadísticamente significativa con el grupo de iguales antisociales (r = .58; p < .001); y con el bajo autocontrol (r = .28; p < .001); con la impulsividad (r = .18; p = .017); así como con el resto de variables del comportamiento antisocial, esto es vandalismo (r = .61; p < .001); agresión (r = .57; p < .001); robo (r = .69; p < .001); y comportamiento contra las normas (r = .71; p < .001). Esta variable correlacionó de manera negativa con el estilo educativo sobreprotector del padre (r = -.16; p = .043); con el estilo educativo comunicativo de la madre (r = -.21; p = .004); y con el apego a la madre (r = -.24; p = .001).

3. MODELOS DE REGRESIÓN JERÁRQUICA

Para finalizar el presente capítulo de resultados, y respondiendo al quinto objetivo planteado en esta investigación, se exponen en este epígrafe diferentes modelos predictivos pretendiendo así establecer qué variables influyen en el comportamiento antisocial manifestado por los adolescentes.

Para construir estos modelos, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquica por pasos para cada manifestación de conducta antisocial estudiada en cada grupo de edad, dando lugar a un total de 15 modelos predictivos. Se seleccionaron aquellas variables que habían mostrado una asociación significativa en los análisis de correlación mostrados en el epígrafe anterior como criterio de introducción de las variables explicativas en los diferentes modelos de regresión, siguiendo, de esta manera, un esquema parsimonioso. Además, las variables fueron introducidas en los análisis por bloques, esto es, familia, escuela, grupo de iguales y variables de personalidad, y siguiendo un criterio teórico para su orden de inclusión.

En todos los modelos empleados, se incluyó en un primer paso las variables de personalidad para introducir en pasos posteriores las variables de familia, escuela y grupo de iguales. Pese a que en los análisis de correlación las variables de personalidad estudiadas fueron el bajo autocontrol, la impulsividad y la empatía, en los modelos desarrollados en este epígrafe no se ha incluido la variable impulsividad, al estar incluida como una de las subescalas que componen el autocontrol.

En la etapa de la adolescencia temprana, tras las variables de personalidad se incluyeron en diferentes pasos y en el siguiente orden las variables relativas a la familia, a la escuela y al grupo de iguales, al ser en esta etapa aún la familia y la escuela las áreas más importantes de interacción y control social.

En las etapas de adolescencia media y tardía, se han invertido los pasos y tras controlar el efecto de las variables de personalidad, se introdujeron en pasos sucesivos las variables grupo de iguales, familia y escuela, al tener en estas etapas un papel predominante el grupo de iguales, perdiendo fuerza los ámbitos de la familia y la escuela.

3.1. Adolescencia temprana

3.1.1. Vandalismo en la adolescencia temprana

En el modelo desarrollado mostrado en la Tabla 21, las variables relevantes seleccionadas explican en su conjunto un 49% de la varianza del vandalismo en la adolescencia temprana.

Tabla 21

Variables de personalidad, de la familia, de la escuela y del grupo de iguales que predicen el vandalismo en la adolescencia temprana

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1: Personalidad		.175	.175***
Empatía	−.034		
Bajo autocontrol	.196*		
Paso 2: Familia		.273	.098*
Estilo educativo comunicativo de la madre	−.221*		
Estilo educativo controlador de la madre	−.008		
Estilo educativo hostil/rechazo del padre	.160		
Apego al padre	−.304*		
Estilo educativo comunicativo del padre	.401*		
Paso 3: Escuela		.385	.111**
Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	−.175		
Actitud general hacia la escuela	−.175*		
Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.113		
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.203*		
Paso 4: Grupo de iguales		.495	.11***
Grupo de iguales antisocial	.401***		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

En el primer paso se introdujeron las variables significativas de personalidad, esto es empatía y bajo autocontrol, siendo el modelo significativo (ΔR^2 = .175; p < .001). En concreto, fue significativa la variable bajo autocontrol, la cual aparece como predictor del vandalismo.

En el segundo paso, el modelo también fue significativo (ΔR^2 = .098; p < .05), en concreto en lo relativo a las variables estilo educativo comunicativo de la madre, estilo educativo comunicativo del padre y apego al padre.

En la introducción de las variables escolares, el modelo fue significativo (ΔR^2 = .111; p < .01) particularmente para las variables actitud general hacia la escuela y preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos.

Por último, en el cuarto paso, el modelo mostró que la variable grupo de iguales antisocial fue significativa (ΔR^2 = .11; p < .001).

3.1.2. Agresión en la adolescencia temprana

En este segundo modelo, mostrado en la Tabla 22, las variables relevantes seleccionadas explican en su conjunto un 33% de la varianza de la agresión en la adolescencia temprana.

En este caso, el único paso relevante fue el primero, donde se introdujeron las variables significativas de personalidad, esto es empatía y bajo autocontrol, siendo el modelo significativo (ΔR^2 = .277; p < .001). En concreto, fue significativa la variable bajo autocontrol, la cual aparece como predictor de la agresión.

Una vez controlada la variable del bajo autocontrol, la diferencia de variación explicada al añadir los pasos de familia, escuela y grupo de iguales, no fueron significativos.

Tabla 22

Variables de personalidad, de la familia, de la escuela y del grupo de iguales que predicen la agresión en la adolescencia temprana

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.277	.277***
Empatía	−.1		
Bajo autocontrol	.355*		
Paso 2			
Familia		.309	.032
Estilo educativo comunicativo de la madre	−.066		
Estilo educativo controlador de la madre	.184		
Estilo educativo controlador del padre	−.057		
Paso 3			
Escuela		.317	.008
Actitud general hacia la escuela	−.057		
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	−.013		
Paso 4			
Grupo de iguales		.336	.019
Grupo de iguales antisocial	.156		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

3.1.3. Robo en la adolescencia temprana

Las variables relevantes seleccionadas para el modelo desarrollado para el robo en la adolescencia temprana explican en su conjunto más de un 34% de la varianza, tal y como se muestra en la Tabla 23.

En el primer paso se introdujeron las variables significativas de personalidad, esto es empatía y bajo autocontrol, siendo el modelo significativo ($\Delta R^2 = .214$; $p < .001$). En concreto, fue significativa la variable bajo autocontrol.

En la introducción de las variables familiares, el modelo en conjunto no fue significativo. Sin embargo, sí que fue estadísticamente significativa dentro de este grupo la variable de estilo educativo hostil/rechazo del padre.

El tercer paso, de introducción de variables escolares, el modelo fue significativo ($\Delta R^2 = .085$; $p < .05$) particularmente para la variable de importancia otorgada a las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro.

Por último, en el cuarto paso, el modelo mostró que la variable grupo de iguales antisocial fue significativa (ΔR^2 = .082; p < .001).

Tabla 23

Variables de personalidad, de la familia, de la escuela y del grupo de iguales que predicen el robo en la adolescencia temprana

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.214	.214***
Empatía	.046		
Bajo autocontrol	.258**		
Paso 2			
Familia		.299	.085
Estilo educativo comunicativo de la madre	−.073		
Estilo educativo controlador de la madre	.091		
Estilo educativo hostil/rechazo del padre	.210*		
Estilo educativo sobreprotector del padre	−.124		
Estilo educativo comunicativo del padre	.173		
Apego al padre	−.069		
Paso 3			
Escuela		.312	.085*
Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	−.203*		
Actitud general hacia la escuela	−.001		
Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.077		
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.088		
Paso 4			
Grupo de iguales		.468	.082***
Grupo de iguales antisocial	.349***		

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

3.1.4. Conducta contra las normas en la adolescencia temprana

Los hallazgos mostrados en la Tabla 24 proporcionan pruebas de que las variables de personalidad explican una cantidad significativa de varianza (ΔR^2 = .216; p < .001) en la explicación de la conducta contra las normas en la adolescencia temprana, demostrándose significativas tanto la empatía como el bajo autocontrol.

Solo el grupo de iguales antisocial explicó una cantidad adicional de varianza (ΔR^2 = .036; $p < .05$).

En conjunto, el modelo desarrollado explica un 30.1% de la conducta contra las normas en la adolescencia temprana.

Tabla 24

Variables de personalidad, de la familia, de la escuela y del grupo de iguales que predicen la conducta contra las normas en la adolescencia temprana

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.216	.216***
Empatía	−.257*		
Bajo autocontrol	.247**		
Paso 2			
Familia		.235	.019
Estilo educativo permisivo del padre	.109		
Estilo educativo comunicativo del padre	−.012		
Paso 3			
Escuela		.264	.030
Actitud general hacia la escuela	−.088		
Importancia otorgada a las calificaciones académicas	−.113		
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.164		
Paso 4			
Grupo de iguales		.301	.036*
Grupo de iguales antisocial	.218**		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

3.1.5. Consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia temprana

En este caso, a diferencia de los anteriores modelos explicativos para las otras tipologías de la conducta antisocial en el grupo de edad de adolescencia temprana, el modelo solo se compone de tres pasos, al no existir ninguna variable relativa a la familia que fuera estadísticamente significativa en los análisis de correlación.

Según se muestra en la Tabla 25 se halló que la variable incluida de relativa a la escuela, la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un

trabajo en el futuro explicó una cantidad significativa de varianza (ΔR^2 = .057; p < .05) del consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia temprana.

Solo el grupo de iguales antisocial explicó una cantidad adicional de varianza (ΔR^2 = .115; p < .001), explicando el modelo en su conjunto un 14.7% de la varianza del consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia temprana.

Tabla 25

Variables de personalidad, de la familia, de la escuela y del grupo de iguales que predicen el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia temprana

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.004	.004
Empatía	.003		
Bajo autocontrol	−.108		
Paso 2			
Escuela		.061	.057**
Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	−.097		
Paso 3			
Grupo de iguales		.147	.115***
Grupo de iguales antisocial	.396***		

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

3.2. Adolescencia media

3.2.1. Vandalismo en la adolescencia media

El modelo desarrollado para el vandalismo en la adolescencia media explica más de un 25 % de la varianza de esta variable del comportamiento antisocial. Como se indicó anteriormente, en las etapas de adolescencia media y tardía se han invertido los pasos y tras controlar el efecto de las variables de personalidad, se introdujeron en pasos sucesivos las variables grupo de iguales, familia y escuela, al tener en estas etapas un papel predominante el grupo de iguales, perdiendo fuerza los ámbitos de la familia y la escuela.

Los hallazgos mostrados en la Tabla 26 proporcionan pruebas de que el bajo autocontrol explica una cantidad significativa de varianza (ΔR^2 = .114; p < .001) en la explicación del vandalismo en la adolescencia media.

El grupo de iguales antisocial explicó una cantidad adicional de varianza de manera significativa (ΔR^2 = .091; p < .001).

El tercer paso, controlado el bajo autocontrol y el grupo de iguales antisocial, la introducción de las variables familiares en el modelo fue estadísticamente significativa (ΔR^2 = .052; p < .01), particularmente para la variable de estilo educativo controlador de la madre.

Por último, en el cuarto paso, el modelo mostró que la variable de la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro fue significativa a la hora de explicar varianza adicional del modelo (ΔR^2 = .035; p < .05).

Tabla 26

Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen el vandalismo en la adolescencia media

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.114	.114***
Bajo autocontrol	.251**		
Paso 2			
Grupo de iguales		.205	.091***
Grupo de iguales antisocial	.300***		
Paso 3			
Familia		.257	.052**
Estilo educativo controlador de la madre	.275**		
Estilo educativo controlador del padre	−.096		
Paso 4			
Escuela		.292	.035*
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	−.075		
Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	−.154*		

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

3.2.2. Agresión en la adolescencia media

Los hallazgos mostrados en la Tabla 27 proporcionan pruebas de que el bajo autocontrol explica una cantidad significativa de varianza (ΔR^2 = .129; p < .001) de la agresión en la adolescencia media.

Tabla 27

Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen la agresión en la adolescencia media

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.129	.129***
Bajo autocontrol	.257**		
Paso 2			
Grupo de iguales		.169	.039*
Grupo de iguales antisocial	.175*		
Paso 3			
Familia		.186	.017
Estilo educativo controlador del padre	.123		
Paso 4			
Escuela		.227	.041*
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	−.126		
Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	−.134		

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

Controlado el bajo autocontrol, tanto el grupo de iguales antisocial (ΔR^2 = .039; p < .05) como las variables relativas a la escuela (ΔR^2 = .041; p < .05) explicaron una cantidad adicional de varianza.

En conjunto, el modelo desarrollado explica un 22.7% de la agresión en la adolescencia media.

3.2.3. Robo en la adolescencia media

Desarrollado el modelo explicativo del robo en la adolescencia media, el cual explica un 16.9% de la varianza, este tiene la particularidad de que el bajo autocontrol no fue significativo en los análisis correlacionales.

Por lo tanto, siguiendo el orden establecido, el primer paso consistió en estudiar la varianza explicada por el grupo de iguales antisocial, resultando significativo con respecto del modelo nulo (ΔR^2 = 137; p < .001).

Solo la familia explicó una cantidad adicional de varianza del robo en la adolescencia media (ΔR^2 = .023; p < .05).

Tabla 28

Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen el robo en la adolescencia media

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Grupo de iguales		.137	.137***
Grupo de iguales antisocial	.338***		
Paso 2			
Familia		.160	.023*
Apego al padre	−.139		
Paso 3			
Escuela		.169	.009
Actitud general hacia la escuela	−.096		

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

3.2.4. Conducta contra las normas en la adolescencia media

En el modelo representado en la Tabla 29 sobre la explicación de la conducta contra las normas en la adolescencia media, tras comprobar que la inclusión del bajo autocontrol en el modelo no es estadísticamente significativa, únicamente el grupo de iguales antisocial explica una cantidad de varianza significativa (ΔR^2 = .180; p < .001) con respecto al paso anterior.

Al incluir en el cuarto paso las variables de la escuela, actitud general hacia la escuela resultó significativa, a pesar de que la diferencia en R^2 explicado por el conjunto de las variables de la escuela con respecto al paso anterior no lo fuera.

En conjunto, el modelo desarrollado explica un 26.6% de la conducta contra las normas en la adolescencia media.

Tabla 29

Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen la conducta contra las normas en la adolescencia media

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.024	.024
Bajo autocontrol	.013		
Paso 2			
Grupo de iguales		.204	.180***
Grupo de iguales antisocial	.386***		
Paso 3			
Familia		.240	.036
Estilo educativo hostil/rechazo del padre	.052		
Apego a la madre	−.108		
Apego al padre	−.037		
Paso 4			
Escuela		.266	.026
Actitud general hacia la escuela	−.176*		
Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.064		
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	.000		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

3.2.5. Consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media

Al igual que en el modelo anterior, únicamente el grupo de iguales antisocial explica una cantidad de varianza significativa ($\Delta R^2 = .132$; $p < .001$) del consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media, tal y como se muestra en la Tabla 30.

El conjunto del modelo explicó un 19.8% de la varianza en el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media.

Tabla 30

Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.022	.022
Bajo autocontrol	.030		
Paso 2			
Grupo de iguales		.154	.132***
Grupo de iguales antisocial	.347***		
Paso 3			
Familia		.165	.011
Estilo educativo comunicativo del padre	−.085		
Paso 4			
Escuela		.198	.033
Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	−.178*		
Importancia otorgada a las calificaciones académicas	.062		
Preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos	−.052		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

3.3. Adolescencia tardía

3.3.1. Vandalismo en la adolescencia tardía

En este punto, se comienza con los modelos explicativos del comportamiento antisocial en la adolescencia tardía.

Los hallazgos mostrados en la Tabla 31 proporcionan pruebas de que el bajo autocontrol explica una cantidad significativa de varianza ($\Delta R^2 = .118$; $p < .001$) en la explicación del vandalismo en la adolescencia tardía.

El grupo de iguales antisocial explicó una cantidad adicional de varianza de manera significativa ($\Delta R^2 = .178$; $p < .001$).

El tercer paso, controlado el bajo autocontrol y el grupo de iguales antisocial, la introducción de las variables familiares en el modelo fue estadísticamente significativa

(ΔR^2 = .058; p < .05), particularmente para la variable de estilo educativo controlador del padre.

Por último, en el cuarto paso, el modelo mostró que la variable de la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro fue significativa a la hora de explicar varianza adicional del modelo (ΔR^2 = .043; p < .01).

Tabla 31

Variables de personalidad, del grupo de iguales, de la familia y de la escuela que predicen el vandalismo en la adolescencia tardía

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.118	.118***
Bajo autocontrol	.163*		
Paso 2			
Grupo de iguales		.297	.178***
Grupo de iguales antisocial	.409***		
Paso 3			
Familia		.355	.058*
Estilo educativo controlador del padre	.148*		
Estilo educativo permisivo del padre	.113		
Estilo educativo negligente del padre	.015		
Estilo educativo hostil/rechazo de la madre	−.035		
Estilo educativo negligente de la madre	.152		
Paso 4			
Escuela		.398	.043**
Valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro	−.212**		

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

El modelo en su conjunto explico casi un 40% de la varianza total del vandalismo en la adolescencia tardía.

3.3.2. Agresión en la adolescencia tardía

Este modelo consta solo de tres pasos, al no correlacionar ninguna de las variables relativas a la escuela con el comportamiento antisocial de agresión en la adolescencia

tardía. Las variables relevantes seleccionadas explican en su conjunto un 31.7% de la varianza de la agresión en la adolescencia tardía.

Los hallazgos mostrados en la Tabla 32 proporcionan pruebas de que el bajo autocontrol explica una cantidad significativa de varianza (ΔR^2 = .171; p < .001) en la explicación de la agresión en la adolescencia tardía.

Controlado el bajo autocontrol, únicamente el grupo de iguales antisocial (ΔR^2 = .132; p < .001) explicó una cantidad adicional de varianza.

Tabla 32

Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen la agresión en la adolescencia tardía

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.171	.171***
Bajo autocontrol	.281***		
Paso 2			
Grupo de iguales		.303	.132***
Grupo de iguales antisocial	.366***		
Paso 3			
Familia		.317	.014
Estilo educativo negligente de la madre	.116		
Apego a la madre	−.013		

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

3.3.3. Robo en la adolescencia tardía

Este modelo, al igual que el anterior y los posteriores relativos a la adolescencia tardía, consta solo de tres pasos, al no correlacionar ninguna de las variables escolares con el comportamiento antisocial de agresión en esta etapa.

Los hallazgos mostrados en la Tabla 33 proporcionan pruebas de que el bajo autocontrol explica una cantidad significativa de varianza (ΔR^2 = .104; p < .001) en la explicación de la agresión en la adolescencia tardía. Únicamente el grupo de iguales antisocial (ΔR^2 = .221; p < .001) explicó una cantidad adicional de varianza.

Tabla 33

Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen el robo en la adolescencia tardía

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.104	.104***
Bajo autocontrol	.167*		
Paso 2			
Grupo de iguales		.317	.221***
Grupo de iguales antisocial	.488***		
Paso 3			
Familia		.338	.014
Estilo educativo comunicativo de la madre	−.118		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

El modelo explica en su conjunto el 33.8% de la varianza del robo en la adolescencia tardía.

3.3.4. Conducta contra las normas en la adolescencia tardía

Siguiendo la dinámica de los modelos explicativos de la agresión y el robo en la adolescencia tardía, el modelo desarrollado para la conducta contra las normas en este periodo, plasmado en la Tabla 34, demuestra que el bajo autocontrol explica una cantidad significativa de varianza ($\Delta R^2 = .133$; $p < .001$) en la explicación de la conducta contra las normas en la adolescencia tardía.

Controlado el bajo autocontrol, únicamente el grupo de iguales antisocial ($\Delta R^2 = .289$; $p < .001$) explicó una cantidad adicional de varianza.

En su conjunto, el modelo explicó un 44.3% de la varianza de la conducta contra las normas en la adolescencia tardía.

Tabla 34

Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen la conducta contra las normas en la adolescencia tardía

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.133	.133***
Bajo autocontrol	.183**		
Paso 2			
Grupo de iguales		.422	.289***
Grupo de iguales antisocial	.556***		
Paso 3			
Familia		.443	.020
Estilo educativo comunicativo de la madre	−.110		
Estilo educativo negligente de la madre	.020		
Apego a la madre	−.020		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

3.3.5. Consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía

Las variables relevantes seleccionadas para el modelo desarrollado para el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía explican en su conjunto más de un 37.9% de la varianza.

Los hallazgos mostrados en la Tabla 35 proporcionan pruebas de que el bajo autocontrol explica una cantidad significativa de varianza ($\Delta R^2 = .101$; $p < .001$) en la explicación del consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía.

El grupo de iguales antisocial explicó una cantidad adicional de varianza de manera significativa ($\Delta R^2 = .227$; $p < .001$).

Por último, en el tercer paso, el modelo mostró que la variable del estilo educativo sobreprotector del padre fue significativa a la hora de explicar varianza adicional del modelo ($\Delta R^2 = .050$; $p < .01$).

Tabla 35

Variables de personalidad, del grupo de iguales y de la familia que predicen el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía

Variable	β	R^2	ΔR^2
Paso 1			
Personalidad		.101	.101***
Bajo autocontrol	.160*		
Paso 2			
Grupo de iguales		.328	.227***
Grupo de iguales antisocial	.495***		
Paso 3			
Familia		.379	.050**
Estilo educativo sobreprotector del padre	−.160*		
Estilo educativo comunicativo de la madre	−.022		
Apego a la madre	−.122		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

En este capítulo, se discutirán los resultados obtenidos en la presente investigación, analizándolos en función de los objetivos e hipótesis planteadas, y poniéndolos en relación con la fundamentación teórica aportada.

1. FAMILIA Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

En este apartado se comentan los resultados que se han obtenido en relación con el estilo educativos de los padres y el apego hacia los mismos, y las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial, dentro de cada grupo de edad estudiado, lo cual se corresponde con el objetivo primero de esta tesis:

OBJETIVO 1. Identificar las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial asociadas al estilo educativo y al apego recibido de los progenitores de la familia de origen de los adolescentes.

Los estilos educativos comunicativo, hostil/rechazo, sobreprotector y negligente de padre y madre, vistos los análisis de comparación de medias y de correlación, no presentan diferencias significativas en la comparación de medias entre los grupos de edad, si bien su relación con las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial y con el resto de las variables explicativas de la delincuencia cambia según la edad de los sujetos. Por otro lado, los estilos educativos controlador y permisivo del padre y de la madre según los análisis de comparación de medias sí que muestran diferencias según la edad de los sujetos, disminuyendo el estilo educativo controlador y creciendo el estilo permisivo según aumenta la edad de los individuos.

Comenzaremos analizando si se confirma la primera hipótesis planteada en este trabajo:

HIPÓTESIS 1.1. La educación familiar se asocia con el comportamiento antisocial. Concretamente los estilos educativos en la familia erráticos, esto es, hostil/rechazo, controlador, sobreprotector, permisivo o negligente, se asociarán con un mayor comportamiento antisocial.

Como se ha expuesto en los resultados de esta investigación, en la adolescencia temprana el **estilo educativo comunicativo** del padre se asocia de manera negativa con tres de las manifestaciones del comportamiento antisocial (vandalismo, robo y conducta contra las normas). En la adolescencia media se asocia en sentido negativo únicamente con una de las manifestaciones del comportamiento antisocial (consumo y conductas relacionadas con las drogas), para finalmente no asociarse a ningún comportamiento antisocial en la etapa de la adolescencia tardía. Por su parte, este estilo comunicativo de la madre se asocia también negativamente a tres de las manifestaciones del comportamiento antisocial en la etapa de la adolescencia temprana (vandalismo, robo y agresión), para posteriormente no correlacionar con ninguno de ellos en la adolescencia media. Sin embargo, y a diferencia de lo que ocurre con el padre, el estilo educativo comunicativo de la madre vuelve a asociarse de manera negativa con tres de los comportamientos antisociales estudiados (robo, conducta contra las normas y consumo y conductas relacionadas con las drogas) en la etapa de la adolescencia tardía.

Aunque en lo que se refiere a su relación directa con el comportamiento antisocial, el estilo educativo comunicativo del padre pierde peso según avanza la edad de los sujetos, sigue manteniendo una asociación directa, positiva con los factores de protección y negativa con factores de riesgo del comportamiento antisocial, en todas las etapas de la adolescencia estudiadas. El estilo educativo comunicativo de la madre también mantiene una relación directa positiva con variables prosociales y negativa con los factores de riesgo del comportamiento antisocial, incluido en la etapa de la adolescencia media, en la cual no se relaciona directamente con ninguna variable del comportamiento antisocial.

En su relación con otros estilos educativos se demuestra que el estilo educativo comunicativo se asocia de forma negativa con los estilos más erráticos en los diferentes grupos de edad, tanto en el padre como en la madre, y de manera positiva con otros estilos educativos que también se han asociado a un menor comportamiento antisocial.

Su relación con el apego seguro de padre y madre también es positiva en las diferentes etapas de la adolescencia. Así mismo, se asocia al apego seguro al grupo de iguales en la adolescencia media.

En cuanto a la relación del estilo educativo comunicativo con los factores de riesgo del comportamiento antisocial, los resultados expuestos demuestran que en el caso del padre se asocia de manera negativa con el bajo autocontrol en la adolescencia temprana y tardía y la impulsividad en todas las etapas estudiadas, y en lo que se refiere al estilo educativo comunicativo de la madre de asoció a un menor bajo autocontrol en la adolescencia temprana y media, y a una menor impulsividad en la adolescencia media y tardía. Con el grupo de iguales antisocial, se asocia de manera negativa en la adolescencia temprana, solo en el caso del padre.

Por otro lado, en relación con las variables relativas a la escuela, de manera similar a lo que ocurre con el comportamiento antisocial, el estilo educativo comunicativo va perdiendo peso, no asociándose a ninguna de ellas en la etapa de la adolescencia tardía. Sin embargo, en las etapas de adolescencia temprana y media, el estilo comunicativo del padre y de la madre se relaciona de manera positiva con la mayoría de las variables escolares estudiadas, asociándose por lo tanto con una actitud general positiva hacia la escuela, una mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas, valoración positiva de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro y una mayor preocupación por las opiniones de los profesores sobre ellos.

Este estilo educativo comunicativo sería asimilable al estilo democrático propuesto por Baumrind (1971, 1978), al tratarse de un estilo según la autora en el cual los padres dialogan con sus hijos, explicándoles reglas a seguir y tareas a realizar, a la vez que les otorgan suficiente independencia para tomar sus propias decisiones y les brindan soporte emocional. Para la autora, este estilo es el patrón más efectivo de autoridad parental al facilitar el desarrollo de comportamientos responsables e independientes, lo cual se confirma también con los resultados del presente trabajo, ya que este estilo no solo se postula como un factor de protección ante las manifestaciones del comportamiento antisocial, si no que se relaciona positivamente con la vinculación a la escuela de los menores, con el apego seguro tanto a padres como al grupo de iguales y se relaciona con menores puntuaciones en impulsividad y bajo autocontrol.

Por lo tanto, y en sintonía con lo afirmado por Valiente García et al. (2016), el estilo comunicativo se postula como un estilo de crianza adaptativo que parece prevenir la desviación social en los hijos.

El **estilo educativo hostil/rechazo** en los resultados obtenidos presenta una relación directa y positiva con el comportamiento antisocial. En el caso del padre, va

perdiendo fuerza en su asociación con las manifestaciones de la conducta antisocial, ya que se relaciona de manera positiva en la adolescencia temprana con dos de las manifestaciones (vandalismo y robo), únicamente con una de las manifestaciones del comportamiento antisocial en la adolescencia media (conducta contra las normas) y finalmente no se asocia con ningún tipo de comportamiento antisocial en la adolescencia tardía. En el caso de la madre, se asocia a una mayor puntuación en agresión en la adolescencia temprana y un mayor vandalismo en la adolescencia tardía, no teniendo relación directa con el comportamiento antisocial en la adolescencia media.

El estilo educativo hostil/rechazo sigue el mismo patrón que el estilo comunicativo, pero demostrando una relación inversa con las variables estudiadas, tanto factores de riesgo como de protección. Es decir, en lo que se refiere a su relación directa con el comportamiento antisocial, y al igual que el estilo educativo comunicativo del padre, el estilo hostil/rechazo del padre pierde peso en edades posteriores, y sin embargo sigue manteniendo una asociación directa, negativa con variables prosociales y positiva con factores de riesgo del comportamiento antisocial, en todas las etapas de la adolescencia estudiadas.

En su relación con otros estilos educativos, tanto en el padre como en la madre, se demuestra que se asocia de forma positiva con los estilos más erráticos en los diferentes grupos de edad y con los estilos educativos prosociales de manera negativa.

Su relación con el apego seguro de padre y madre también es negativa en las diferentes etapas de la adolescencia. Además, en los grupos de adolescencia temprana y media se asocia a un mayor apego inseguro en el caso de ambos progenitores, asociándose también en el grupo de adolescencia tardía en el caso de la madre.

En cuanto a la relación del estilo educativo hostil/rechazo con los factores de riesgo del comportamiento antisocial, los resultados expuestos demuestran que, en el caso de ambos progenitores, se asocia de manera positiva con el bajo autocontrol y la impulsividad en la adolescencia temprana y tardía. Para el estilo hostil/rechazo de la madre, también se relaciona con una mayor asociación al grupo de iguales antisocial en la adolescencia tardía.

Por último, en relación con las variables relativas a la escuela, de manera similar a lo que ocurre con el comportamiento antisocial y con el estilo educativo comunicativo del padre, el estilo educativo hostil/rechazo del padre y de la madre va perdiendo peso,

no asociándose a ninguna de ellas en la etapa de la adolescencia tardía, en la adolescencia media solo con la actitud general hacia la escuela, de manera negativa, y en la adolescencia temprana, y únicamente en el caso de la madre, con una menor preocupación por las opiniones que los profesores tengan sobre los sujetos.

Se confirma así la catalogación de Valiente García et al. (2016) del estilo hostil/rechazo como uno de los estilos de crianza considerado desadaptativo que se asocia a un comportamiento inadaptado en la adolescencia.

El **estilo educativo controlador** se asoció a un mayor comportamiento antisocial. En el caso del padre se relaciona de manera positiva en la adolescencia temprana con la escala de agresión, en la adolescencia media con dos de las manifestaciones, vandalismo y agresión y en la adolescencia tardía con el vandalismo de nuevo. En el caso de la madre, se asoció en la adolescencia temprana a puntuaciones más altas en vandalismo, agresión y robo y en la adolescencia media en vandalismo, no relacionándose con ningún comportamiento antisocial en la adolescencia tardía.

Con respecto al resto de variables, en la misma línea que el resto de los estilos educativos considerados erráticos, y en consonancia con Valiente García et al. (2016), este estilo educativo controlador del padre muestra una asociación directa y negativa con los factores de protección y positiva con los factores de riesgo del comportamiento antisocial, en todas las etapas de la adolescencia estudiadas.

En su relación con otros estilos educativos se demuestra que se asocia de forma positiva con los estilos más erráticos en los diferentes grupos de edad y con los estilos de crianza adaptativos de manera negativa.

Su relación con el apego seguro de padre y madre también es negativa en las etapas de la adolescencia temprana y media, y en el estilo controlador de la madre también presenta relación negativa con el apego seguro de la madre en la adolescencia tardía.

En cuanto a la relación del estilo educativo controlador del padre con los factores de riesgo del comportamiento antisocial, los resultados expuestos demuestran que se asocia de manera positiva con el bajo autocontrol y la impulsividad en la adolescencia temprana y con el bajo autocontrol en la adolescencia tardía. En la madre, se asoció también con un menor autocontrol y mayor impulsividad en el grupo de adolescencia temprana, y con bajo autocontrol en la adolescencia media.

Por último, en relación con las variables relativas a la escuela, de manera similar a lo que ocurre con el resto de estilos educativos, el estilo educativo controlador del padre va perdiendo peso, no asociándose a ninguna de ellas en la etapa de la adolescencia tardía, solo con la actitud general hacia la escuela, de manera negativa, en la etapa de adolescencia media y con la actitud general hacia la escuela y la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos en la adolescencia temprana. En el caso de la madre, se asoció de manera negativa con la actitud general hacia la escuela en los grupos de adolescencia temprana y media, relacionándose de manera positiva con esta variable en la adolescencia tardía.

Aunque Baumrind (1971, 1978) no define como tal el estilo educativo controlador, es asimilable a su estilo autoritario, ya que lo define como aquel que utilizan los padres que favorecen medidas punitivas contundentes para castigar a sus hijos, valorando la obediencia como virtud, limitando la autonomía de los menores y controlando de manera excesiva sus actividades. Para la autora, es el estilo de crianza, entre los tres que ella define, que peores consecuencias presenta, ya que se relaciona con inseguridad y baja autoestima. Pese a que el objetivo de esta investigación no es valorar las consecuencias globales de los estilos de crianza, en lo que al comportamiento antisocial se refiere, y a los factores de riesgo y protección relacionados con el mismo, el estilo controlador es el que obtiene los peores resultados.

Por su parte, el **estilo educativo permisivo** del padre se asoció únicamente con conducta contra las normas en la adolescencia temprana y con vandalismo en la adolescencia tardía. Este estilo educativo, en el caso de la madre, no se relacionó con ningún comportamiento antisocial. El estilo permisivo presenta una baja asociación con el resto de los factores de riesgo y de protección estudiados. Una alta puntuación en estilo permisivo del padre se asoció en la adolescencia temprana con una menor valoración de la relevancia otorgada a las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro y en la adolescencia media con un mayor apego seguro al padre. En el caso de la madre, el estilo permisivo se asoció a un mayor apego a la madre en los tres grupos de edad estudiados, y a una peor actitud general hacia la escuela y baja empatía en la adolescencia tardía.

Baumrind (1971, 1978) indicaba que el estilo permisivo fomenta en los menores un mayor grado de conducta antisocial, inmadurez y falta de autorregulación. Por su parte, Valiente García et al. (2016) lo catalogaron como un estilo adaptativo. A la vista de los

datos de nuestro estudio, aunque la relación con los procesos de apego seguro hacia los progenitores es positiva, en lo que se refiere a conducta antisocial no demuestra ser un estilo de crianza adaptativo, al relacionarse en el caso del padre con mayor conducta contra las normas y mayor vandalismo, y presentar relación negativa en ambos progenitores con factores de protección del comportamiento antisocial.

El **estilo educativo sobreprotector** del padre demuestra una baja relación con el comportamiento antisocial, y en todo caso de carácter negativo, asociándose únicamente con una menor conducta de robo en la adolescencia temprana y con un menor consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía. En el caso de la madre, no se relaciona con ninguna manifestación del comportamiento antisocial.

El estilo educativo sobreprotector del padre, aunque con menor fuerza, y en contra de la Hipótesis 1.1 planteada en este trabajo y de la catalogación por parte de Valiente García et al. (2016) como estilo desadaptativo, se postula como un estilo educativo protector ante ciertos tipos de conducta antisocial (menor robo en la adolescencia temprana y menor consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía), además de asociarse positivamente con algunos de los factores de protección del comportamiento antisocial como son el apego al padre en la adolescencia temprana y tardía y con la importancia otorgada a las calificaciones académicas en la adolescencia temprana. En el caso de la madre, los resultados son diferentes, no teniendo relación con el comportamiento antisocial, pero si se relaciona con menor apego a la madre y alta impulsividad en la adolescencia media y menor apego al grupo de iguales en la adolescencia tardía. Es decir, este estilo educativo se comporta de manera muy diferente según el sexo del progenitor que lo ejerza, no pudiendo afirmar, a la luz de los datos de este trabajo, si el mismo es un factor de riesgo o un factor de protección del comportamiento antisocial.

Y, por último, el **estilo educativo negligente** del padre es el asociado en menor medida a las manifestaciones del comportamiento antisocial, relacionándose únicamente con el vandalismo en la adolescencia tardía. Sin embargo, el estilo negligente de la madre, aunque solo en el grupo de adolescencia tardía, se asocia con tres de las manifestaciones de comportamiento antisocial, es decir, con mayor vandalismo, agresión y conducta contra las normas, confirmándose, así como un estilo educativo desadaptativo y un factor de riesgo para el comportamiento antisocial en ambos progenitores (Valiente García et al., 2016).

El estilo educativo negligente del padre demuestra relaciones con los factores de riesgo y protección en la línea de los estilos educativos más erráticos. Es decir, se asocia de manera positiva con otros estilos educativos erráticos, así como con ciertos factores de riesgo del comportamiento antisocial (bajo autocontrol e impulsividad en la adolescencia temprana y tardía) y de manera negativa con los estilos educativos prosociales y el apego a padre y madre. Este estilo educativo cuando es ejercido por la madre se asocia en los tres grupos de edad a un menor apego a los progenitores. Además, en la adolescencia temprana se relacionó con menor autocontrol, en la adolescencia media con menor preocupación por las opiniones de sus profesores y en la adolescencia tardía con un menor apego al grupo de iguales, menor autocontrol, alta impulsividad y mayor asociación con iguales antisociales.

Como conclusión al análisis de los estilos educativos, se puede decir que se confirma la Hipótesis 1.1 al asociarse la mayoría de los estilos considerados erráticos, es decir, hostil/rechazo, controlador, negligente y permisivo, con un mayor comportamiento antisocial.

El estilo sobreprotector, sin embargo, en el caso del padre se asoció con menor comportamiento antisocial, refutando en este caso la hipótesis planteada.

La segunda hipótesis planteada en relación con el primer objetivo de este trabajo fue la siguiente:

HIPÓTESIS 1.2. Si el apego hacia los padres es seguro, la probabilidad de conducta antisocial de los hijos disminuirá.

No existió diferencia en la comparación de medias dos a dos entre los tres grupos de edad estudiados para la variable a apego, ni del padre ni de la madre.

Se confirma la hipótesis planteada, ya que un apego seguro hacia el padre se asoció a menor vandalismo y robo en la adolescencia temprana y menor robo y conducta contra las normas en la adolescencia media. Un mayor apego seguro a la madre se relacionó con menor conducta contra las normas en la adolescencia media y menor agresión, conducta contra las normas y consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia tardía.

El apego a los progenitores comparte con el estilo educativo comunicativo su alta relación positiva con los factores de protección y negativa con factores de riesgo del comportamiento antisocial. Se asocia de manera positiva en todos los grupos de edad con

el estilo comunicativo de ambos progenitores, y también en algunos casos con el sobreprotector del padre y el permisivo de ambos progenitores.

El apego seguro al padre se relacionó en la adolescencia temprana con un mayor autocontrol, menor impulsividad, menor asociación con iguales con conductas antisociales y mayor vinculación a la escuela (mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas, mayor valoración de las calificaciones académicas para la obtención de trabajo en el futuro y mayor preocupación por las opiniones de los profesores); en la adolescencia media se asoció con menor impulsividad, mayor preocupación por las opiniones de los profesores y mayor apego al grupo de iguales; y en la adolescencia tardía se asoció a un mayor autocontrol, menor impulsividad y mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas.

El apego seguro a la madre se relacionó en la adolescencia temprana con mayor autocontrol, menor impulsividad, mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas y mayor preocupación por las opiniones de los profesores; en la adolescencia media se asoció con mayor autocontrol, mayor vinculación a la escuela (actitud general positiva hacia la escuela, mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas y mayor preocupación por las opiniones de los profesores) y mayor apego a su grupo de iguales; y en la adolescencia tardía se relacionó con mayor autocontrol, menor impulsividad, mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas y mayor apego a su grupo de iguales.

Estos hallazgos van en la línea de la literatura estudiada hasta el momento, confirmándose la familia como un marco en el que el apego y el apoyo por parte de los padres (Romero et al., 2000), la supervisión parental efectiva, integrada por la comunicación fluida con los menores y el establecimiento de reglas firmes y justas (Flanagan et al., 2019; Zych et al., 2021), y los procesos parentales positivos de cercanía y comunicación (Torrente y Vazsonyi, 2012) inhiben la conducta delictiva.

La Teoría del Vínculo Social (Hirschi, 1969, 2002) asume el apego a unos padres convencionales como una de las variables centrales de su teoría y uno de los mayores disuasivos de la delincuencia, en sintonía con lo hallado en el análisis que aquí se hace, al postularse el apego a los progenitores, y el estilo educativo comunicativo de padre y madre, como los principales factores familiares estudiados con relación negativa con el comportamiento antisocial.

También el apego y apoyo de los padres se ha asociado con menor vinculación a iguales antisociales (Romero et al., 2000), con mayor vinculación a la escuela (da Fonseca et al., 2023) y con menores puntuaciones en bajo autocontrol e impulsividad (Gottfredson y Hirschi, 1990, 2006).

El apego a los padres y el estilo educativo comunicativo coinciden con una de las tres variables de vinculación de Thornberry (1987, 2006), la denominada apego a los padres, que según el autor incluye las relaciones afectivas, los patrones de comunicación, las habilidades parentales de crianza y los conflictos paterno-filiares. Estas variables prosociales son los mecanismos por los cuales la persona se mantiene unida a la sociedad convencional.

Según la Teoría Interaccional de la Delincuencia, en la etapa de la adolescencia temprana, el área más importante de interacción y control social es la familia, la cual afectará a su vez a otras variables. Los menores que estén muy apegados a sus padres tendrán más probabilidad de estar muy comprometidos con el colegio y de no asociarse con pares delincuentes (Thornberry, 1987, 2006). Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con estas premisas de la Teoría Interaccional, con respecto a la asociación con iguales delincuentes en la adolescencia temprana, tanto el apego como el estilo educativo comunicativo del padre se relacionan de manera negativa con esta variable. También, el apego al padre y a la madre, así como el estilo educativo comunicativo de ambos progenitores, se relacionó con una mayor vinculación a la escuela en este grupo de edad.

En la etapa de la adolescencia media, denominada por la Teoría Interaccional como el inicio normativo de la delincuencia, aunque la familia pierda peso como marco de referencia en favor de la escuela y del grupo de iguales, la Teoría Interaccional postula que el apego a los padres sigue siendo importante para aumentar el apego a la escuela y a los pares prosociales. Así se confirma con los datos expuestos en ese trabajo, ya que el apego y el estilo comunicativo de los padres se sigue asociando a una mayor vinculación a la escuela y a un mayor apego al grupo de iguales.

En la ampliación de la Teoría Interaccional llevada a cabo por Thornberry y Krohn (2001, 2005), incluyeron otra explicación del inicio de actividades antisociales en los años de la adolescencia. Postularon que una adaptación disfuncional de los padres a la necesidad a autonomía de sus hijos adolescentes hará que estos jóvenes se distancien de los límites de sus padres, buscando en su grupo de iguales la red social de referencia y

aumentando así la probabilidad de que se refuercen estilos de vida desviados. Pese a que con el tipo de investigación realizada en este trabajo no se puede comprobar este postulado, sí que hay datos de los expuestos hasta el momento que pueden ir en la línea de esta explicación dada por la Teoría Interaccional. El estilo educativo comunicativo y el apego, variables que obtienen los mejores resultados en su correlación negativa con la delincuencia, en el caso del padre pasan de correlacionar positivamente con el estilo educativo sobreprotector en el grupo de adolescencia temprana, al estilo educativo permisivo en la adolescencia media y otra vez con el estilo educativo sobreprotector en la adolescencia tardía. De igual manera, el estilo educativo comunicativo y el apego de la madre correlacionan positivamente con el permisivo en los tres grupos de edad estudiados. Por otro lado, el estilo educativo permisivo, que se relaciona con mayor conducta contra las normas en la adolescencia temprana y mayor vandalismo en la adolescencia tardía, no se relaciona con ningún tipo de comportamiento antisocial en la adolescencia media. Así mismo es un estilo que tiene mayor presencia en el grupo de adolescencia temprana con respecto a los grupos de adolescencia media y tardía, y también mayor presencia en el grupo de adolescencia media con respecto al de adolescencia tardía. Una posible explicación a estos hallazgos la podemos encontrar en lo postulado por la Teoría Interaccional, y que en la adolescencia media una adaptación de los padres con estilo comunicativo y apego, a las demandas de autonomía de sus hijos, a través de la adopción de conductas más permisivas, se relacione con menores conductas antisociales.

También Laub y Sampson (2003; Sampson y Laub, 1993, 2005a, 2006) en su Teoría de General de la Delincuencia graduada según la Edad establecen que las causas de la delincuencia en la adolescencia residen en los procesos de control social informal que tienen que ver con la familia, la escuela y el grupo de iguales. En lo que a familia se refiere, son tres las características que establecen con mayor fuerza predictiva en relación con la delincuencia: escasa supervisión parental; disciplina errática, punitiva y severa; y débil apego parental. Todas ellas coinciden con los principales correlatos de la delincuencia hallados en este estudio. La escasa supervisión parental se correspondería con el estilo educativo negligente; la disciplina errática, punitiva y severa con los estilos educativos hostil/rechazo y controlador y el débil apego parental con las puntuaciones más bajas en apego seguro hacia los progenitores, todos ellos relacionados un mayor número de comportamientos antisociales.

Los procesos de apego y socialización, los cuales se ven afectados por métodos educativos y de crianza inconsistentes, componen uno de los cinco factores energizantes del potencial antisocial a largo plazo, según la Teoría Integradora Cognitiva del Potencial Antisocial (Farrington, 2003, 2005b, 2007, 2020), lo cual se corresponde con lo hallado en este estudio en relación a la familia, ya que los métodos de crianza más erráticos (hostil/rechazo, controlador y negligente) y el apego inseguro se han relacionado con un aumento de diferentes manifestaciones de comportamiento antisocial.

Por último, los resultados obtenidos también se corresponden con lo postulado por Agnew (2006b) en su Teoría General de la Delincuencia en relación a la familia, ya que la variable familiar que afecta a la delincuencia en los menores sería la disciplina errática por parte de los padres, compuesta por mala supervisión y disciplina, falta de apoyo al menor y presencia de padres delincuentes; y en su Teoría General de la Tensión (Agnew, 2006a, 2007), donde establece una la lista de tensiones que son más proclives a guiar al individuo a una resolución delictiva de las mismas, que incluye: rechazo de los padres; disciplina y supervisión parental errática, punitiva y severa; y negligencia en el cuidado del menor. Estas tres tensiones pueden corresponder con los estilos educativos hostil/rechazo, controlador y negligente estudiados en este trabajo y que obtienen el mayor número de correlaciones con las diferentes tipologías de comportamiento antisocial.

2. ESCUELA Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

En este epígrafe se comentan los resultados que se han obtenido en relación con la vinculación que tienen los sujetos con la escuela y su educación y las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial, dentro de cada grupo de edad estudiado, lo cual se corresponde con el segundo objetivo de esta tesis:

OBJETIVO 2. Estudiar la relación entre determinadas características escolares relevantes en la literatura, esto es, la actitud general hacia la escuela, la importancia otorgada a las calificaciones académicas, la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro y la preocupación por las opiniones de los profesores, y las manifestaciones del comportamiento antisocial en los jóvenes.

La actitud general hacia la escuela, la relevancia dada a las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro y la preocupación por las opiniones de los profesores no presentan diferencias significativas en la comparación de medias entre los diferentes grupos de edad, si bien su relación con las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial y con el resto de las variables explicativas de la delincuencia cambia según la edad de los sujetos. Por otro lado, la importancia otorgada a las calificaciones académicas según los análisis de comparación de medias sí que muestra diferencias según la edad de los sujetos, disminuyendo en la adolescencia tardía con respecto a los grupos de adolescencia media y temprana.

Comenzaremos estudiando si se confirma la primera hipótesis planteada para este objetivo:

HIPÓTESIS 2.1. Los adolescentes que presenten una actitud general positiva hacia la escuela tendrán menos probabilidad de implicarse en comportamientos antisociales.

La actitud general positiva hacia la escuela se asoció a un menor número de comportamiento antisocial en los grupos de adolescencia temprana y de adolescencia media, confirmándose la hipótesis planteada para estos dos grupos. Sin embargo, no se confirma para el grupo de adolescencia tardía, al no relacionarse en el mismo con ninguna manifestación del comportamiento antisocial.

En concreto, la actitud general positiva hacia la escuela en la adolescencia temprana se asoció negativamente con las cinco variables del comportamiento antisocial, es decir, con menor vandalismo, agresión, robo, conducta contra las normas y consumo y conductas relacionadas con las drogas. En el grupo de adolescencia media, se asoció negativamente con dos de las manifestaciones del comportamiento antisocial, el robo y la conducta contra las normas.

La actitud general hacia la escuela, en su relación con el resto de las variables, se asoció en la adolescencia temprana de manera positiva con el estilo comunicativo del padre, con la preocupación por las opiniones de los profesores y con el apego al grupo de iguales; y de manera negativa con los estilos educativos hostil/rechazo y controlador de ambos progenitores, con el comportamiento antisocial en el grupo de iguales, con el bajo autocontrol y con la impulsividad.

En la adolescencia media, se relacionó positivamente con el estilo educativo comunicativo de padre y madre, con el apego a la madre, con el resto de las variables de vinculación a la escuela y con el apego al grupo de iguales; y negativamente con los estilos hostil/rechazo y controlador de los padres, con el comportamiento antisocial en el grupo de iguales y con el bajo autocontrol.

Por último, en la adolescencia tardía, la actitud general positiva hacia la escuela se asoció a un mayor estilo educativo controlador de la madre, a una mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas, a mayor preocupación por las opiniones de los profesores, a mayores puntuaciones en empatía, a un menor estilo educativo permisivo de la madre y a menores puntuaciones en impulsividad.

La segunda hipótesis planteada en relación con la escuela fue la siguiente:

HIPÓTESIS 2.2. Considerar importante obtener buenas calificaciones académicas y otorgarle importancia en el futuro se asociará con menos comportamientos antisociales.

Al igual que lo ocurrido con la anterior variable, la importancia otorgada a las calificaciones académicas se asoció a un menor número de comportamiento antisocial en los grupos de adolescencia temprana y de adolescencia media, confirmándose la hipótesis planteada para estos dos grupos. Sin embargo, no se confirma para el grupo de adolescencia tardía, al no relacionarse en el mismo con ninguna manifestación del comportamiento antisocial. Darle relevancia a las calificaciones académicas para el futuro sí que se asoció con menor comportamiento antisocial en todos los grupos de edad, confirmándose la hipótesis planteada en relación a esta variable.

En concreto, la importancia otorgada a las calificaciones académicas se asoció con menor vandalismo, robo y conducta contra las normas en la adolescencia temprana; y con menor consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media. La valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro se asoció a menor vandalismo, robo y consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia temprana; con menor vandalismo, agresión y consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media; y con menor vandalismo en la adolescencia tardía.

La importancia otorgada a las calificaciones académicas, en su relación con el resto de las variables, se asoció de manera positiva con los factores de protección y de

manera negativa con los factores de riesgo del comportamiento antisocial. En concreto, en la adolescencia temprana se asoció positivamente con el estilo comunicativo de padre y madre, el estilo sobreprotector del padre, el apego de ambos progenitores, la relevancia otorgada a las calificaciones para conseguir un trabajo en el futuro y la preocupación por las opiniones de sus profesores; y negativamente con el comportamiento antisocial del grupo de iguales, el bajo autocontrol y la impulsividad.

En la adolescencia media se asoció con el estilo comunicativo de padre y madre, con mayor apego a la madre, con el resto de las variables de vinculación a la escuela, con mayor empatía y con menores puntuaciones en bajo autocontrol.

En la adolescencia tardía, y pese a no relacionarse con ningún comportamiento antisocial, sí que se relacionó con un mayor apego a ambos progenitores, con el resto de las variables de vinculación a la escuela, con mayores puntuaciones en empatía y con baja impulsividad.

De igual manera, la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro, en su relación con el resto de variables, se asoció de manera positiva con los factores de protección y de manera negativa con los factores de riesgo del comportamiento antisocial. En concreto en la adolescencia temprana se asoció con mayor estilo comunicativo de los progenitores, mayor apego al padre, mayor vinculación a la escuela, menor estilo educativo permisivo del padre, menos comportamientos antisociales en el grupo de iguales y menores puntuaciones en bajo autocontrol e impulsividad. En la adolescencia media se asoció con mayor estilo comunicativo de la madre y con mayores puntuaciones en el resto de las variables de vinculación con la escuela. Por último, en la adolescencia tardía solo se asoció positivamente a la importancia otorgada a las calificaciones académicas.

La tercera y última hipótesis planteada sobre la importancia de la vinculación con la escuela fue la siguiente:

HIPÓTESIS 2.3. Los sujetos con un alto comportamiento antisocial se sentirán menos vinculados a sus profesores, siendo baja la preocupación por las opiniones que los mismos tengan sobre ellos.

Al igual que lo ocurrido con la actitud general positiva hacia la escuela, la preocupación por las opiniones que sus profesores tengan sobre ellos se asoció a un menor número de comportamiento antisocial en los grupos de adolescencia temprana y de

adolescencia media, no asociándose con el comportamiento antisocial en la adolescencia tardía, confirmándose la hipótesis planteada solo para los dos primeros grupos.

En línea con el resto de las variables de vinculación a la escuela, la preocupación por las opiniones que los profesores tengan sobre ellos se relacionó positivamente con los factores de protección y negativamente con los factores de riesgo. En la adolescencia temprana se asoció positivamente al estilo educativo comunicativo y al apego de ambos progenitores, al resto de las variables de vinculación con la escuela y a la empatía; y negativamente con el estilo controlador del padre, el estilo hostil/rechazo de la madre, el comportamiento antisocial del grupo de iguales, el bajo autocontrol y la impulsividad. En la adolescencia media se asoció positivamente al estilo educativo comunicativo y al apego de ambos progenitores, al resto de las variables de vinculación con la escuela, al apego al grupo de iguales y a la empatía; y negativamente con el estilo negligente de la madre y el bajo autocontrol. En la adolescencia tardía se asoció a una mayor actitud general positiva hacia la escuela, mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas y menores puntuaciones en impulsividad.

Se comprueba por lo expuesto anteriormente la vinculación con la escuela se relaciona con menor comportamiento antisocial en las etapas de la adolescencia temprana y media (Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993, 2005a; Thornberry, 1987, 2006), presentando una relación directa con otros factores de protección, como es el apego a los padres.

Se ha hallado que las experiencias positivas escolares, la vinculación con los profesores y las aspiraciones educativas (Agnew, 2006b) se relacionan con menor comportamiento antisocial, especialmente en la adolescencia temprana y media. Es curioso como las aspiraciones educativas a futuro, medido a través de la relevancia otorgada por los estudiantes a las calificaciones académicas para conseguir un trabajo con posterioridad, se relaciona en sentido negativo en mayor medida con los diferentes tipos de comportamiento antisocial, en comparación la importancia otorgada por los alumnos la obtención intrínsecamente de buenas calificaciones académicas. De hecho, esta importancia de las calificaciones para el futuro es la única variable estudiada de la vinculación con la escuela que se relaciona con un menor comportamiento antisocial en la adolescencia tardía, en concreto, con un menor vandalismo.

3. GRUPO DE IGUALES Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

En este apartado se exponen los resultados que se han obtenido en relación con el grupo de iguales y las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial dentro de cada grupo de edad estudiado, lo cual se corresponde con el tercer objetivo de esta tesis:

OBJETIVO 3. Examinar la asociación, si la hay, entre el grupo de iguales del menor y el comportamiento antisocial del mismo. En concreto, el apego al grupo de iguales y si este grupo manifiesta conducta antisocial.

La hipótesis de trabajo planteada con relación al anterior objetivo fue la siguiente:

HIPÓTESIS 3.1. Un adolescente que forme parte de un grupo de iguales que con frecuencia comete conductas antisociales presentará una mayor probabilidad de reproducir él mismo estos comportamientos.

El apego al grupo de iguales resultó significativamente mayor en el grupo de adolescencia tardía que en los grupos de adolescencia temprana y media. Este apego seguro al grupo de pares no se relacionó con ningún tipo de comportamiento antisocial a ninguna edad, si bien sí que se relacionó de forma positiva con las variables prosociales y de forma negativa con los factores de riesgo. En la adolescencia temprana se asoció a una mayor actitud general positiva con la escuela y a bajas puntuaciones en impulsividad; en la adolescencia media se relacionó con el estilo comunicativo y el apego de padre y madre de forma positiva y con los estilos hostil/rechazo y controlador de forma negativa, con una mayor actitud general positiva hacia la escuela, con mayor preocupación por las opiniones de los docentes y con mayores puntuaciones en empatía. Por último, en la adolescencia tardía se relacionó positivamente con el estilo comunicativo y el apego de la madre, y negativamente con los estilos hostil/rechazo, controlador, sobreprotector y negligente de la madre, y con menores comportamientos antisociales en el grupo de iguales.

El comportamiento antisocial desarrollado por el grupo de iguales no presentó diferencias significativas entre los tres grupos de edad. Se confirmó lo indicado en la hipótesis 3.1, ya que se relacionó de manera positiva en todos los grupos de edad con todas las manifestaciones estudiadas del comportamiento antisocial. Así mismo, se relacionó en la adolescencia temprana de forma positiva con el bajo autocontrol y la alta impulsividad; y de manera negativa con el estilo comunicativo y el apego al padre y con

la vinculación a la escuela. En la adolescencia media se asoció con el bajo autocontrol, alta impulsividad y baja actitud general positiva a la escuela. Por último, en la adolescencia tardía, se asoció positivamente a los estilos educativos hostil/rechazo y negligente de la madre, al bajo autocontrol y la alta impulsividad; y negativamente con el apego al grupo de iguales.

Por lo tanto, se confirma que el grupo de iguales afecta a la delincuencia en la adolescencia si en él los integrantes comenten conductas antisociales (Agnew, 2006b), actuando sus componentes como modelos antisociales para el individuo (Farrington, 2005b, 2020; Laub y Sampson, 2003; Sampson y Laub, 1993; Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001).

4. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

En este apartado se exponen los resultados que se han obtenido con relación a las características individuales de bajo autocontrol, impulsividad y empatía, y las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial dentro de cada grupo de edad estudiado, lo cual se corresponde con el cuarto objetivo de esta tesis:

OBJETIVO 4. Determinar la relación existente entre determinadas variables de personalidad: el bajo autocontrol, la impulsividad y la empatía, y el comportamiento antisocial manifestado por los adolescentes.

La primera hipótesis de trabajo propuesta para estudiar este objetivo fue la siguiente:

HIPÓTESIS 4.1. Si los individuos demuestran bajo autocontrol tendrán más probabilidad de cometer actos antisociales.

El bajo autocontrol, en la comparación de medias realizada, demostró estar presente en mayor medida en el grupo de adolescencia media con respecto al de adolescencia tardía. La hipótesis planteada se cumple en los tres grupos de edad estudiados, ya que el bajo autocontrol correlacionó de manera positiva con todas las manifestaciones del comportamiento antisocial (vandalismo, agresión, robo, conducta contra las normas y consumo y conductas relacionadas con las drogas), excepto para el robo en la adolescencia media, conducta con la que no se encontró relación.

Más allá del comportamiento antisocial, como se ha visto en los apartados anteriores, el bajo autocontrol se relacionó con el resto de los factores de riesgo del comportamiento antisocial de forma positiva, y con los factores de protección de manera negativa. E igual que ocurre con su relación con el comportamiento antisocial, se relaciona prácticamente con las mismas variables en los tres grupos de edad estudiados, asociándose en general de manera positiva con los estilos educativos hostil/rechazo, controlador y negligente, comportamiento antisocial en el grupo de iguales e impulsividad; y de manera negativa con el estilo educativo comunicativo y el apego del padre y de la madre, y con las variables de vinculación a la escuela (excepto en la adolescencia tardía).

El bajo autocontrol es un concepto criminológico que incluye la impulsividad, la preferencia por tareas simples, la toma de riesgos, la actividad física el egocentrismo y el temperamento (Grasmick et al., 1993). Es la piedra angular de la Teoría General de la Delincuencia desarrollada por Gottfredson y Hirschi (1990). Según los autores, el bajo autocontrol emerge en la infancia, alrededor de los 8 años, aunque una socialización efectiva puede dar lugar al aprendizaje de un buen autocontrol. Aunque los datos expuestos en este trabajo no permiten determinar las relaciones de causalidad entre variables al no incluir medidas intra-individuo a lo largo del tiempo, sí que parecen apuntar a que una socialización efectiva se corresponde con menores tasas de bajo autocontrol, al asociarse puntuaciones bajas de bajo autocontrol en la adolescencia temprana con el estilo educativo comunicativo y el apego en ambos progenitores.

Además de establecerse como uno de los rasgos de personalidad que más se relaciona con el comportamiento delictivo, también está altamente asociado con la disfunción en otras esferas de la vida del sujeto (Agnew, 2006b), lo que se comprueba en los datos expuestos por su alta relación con los comportamientos antisociales dentro del grupo de iguales en los tres grupos de edad estudiados, así como su relación negativa con las variables de vinculación a la escuela en el grupo de adolescencia temprana y media.

En el grupo de adolescencia tardía no aparece relacionado el autocontrol con la vinculación a la escuela. Este dato, unido al hecho de que es significativamente menor el bajo autocontrol en el grupo de adolescencia tardía con respecto al de adolescencia media, podría tener dos explicaciones: que los individuos una vez pasados los años de la adolescencia media mejoran en su nivel de autocontrol; o que aquellos sujetos con bajo

autocontrol, pasada la edad de escolarización obligatoria, abandonan la educación reglada.

Un concepto afín al bajo autocontrol, y de hecho contenido en él, que se ha incluido en esta investigación a la luz de la gran cantidad de investigación que se ha realizado sobre él, es la impulsividad, planteándose la siguiente hipótesis:

HIPÓTESIS 4.2. Los sujetos con impulsividad elevada presentarán mayor probabilidad de realizar comportamientos antisociales.

De manera prácticamente idéntica al bajo autocontrol, la Hipótesis 4.2 se confirma a la luz de los datos obtenidos en este trabajo. La impulsividad se relacionó de manera positiva con todas las manifestaciones del comportamiento antisocial (vandalismo, agresión, robo, conducta contra las normas y consumo y conductas relacionadas con las drogas), excepto para el consumo y conductas relacionadas con las drogas en la adolescencia media, manifestación del comportamiento antisocial con la que no se encontró relación. Sin embargo, a diferencia del bajo autocontrol, la impulsividad no mostró en la comparación de medias diferencias significativas entre los grupos de edad estudiados.

La impulsividad se relacionó en la adolescencia temprana de manera positiva con los estilos educativos hostil/rechazo y controlador de padre y madre, con el estilo negligente del padre, con el comportamiento antisocial en el grupo de iguales y con el bajo autocontrol; y de forma negativa con el estilo comunicativo y el apego de padre y madre, con las variables de vinculación a la escuela y con el apego al grupo de iguales.

En la adolescencia media se relacionó con mayor estilo educativo hostil/rechazo y sobreprotector de la madre, mayor número de conductas antisociales en el grupo de iguales y con el bajo autocontrol; y se asoció negativamente al estilo comunicativo y al apego del padre. Por último, en la adolescencia tardía, se relacionó positivamente con los estilos hostil/rechazo y negligente de padre y madre, con el comportamiento antisocial llevado a cabo por el grupo de iguales y con el bajo autocontrol; y negativamente con el estilo comunicativo y apego en padre y madre y con las variables de vinculación a la escuela.

Por lo tanto, se confirma en la línea de diferentes investigaciones anteriores, que las personas con alta puntuación en impulsividad realizan más conductas antisociales (D. P. Farrington, 2003, 2020; Romero, Luengo, et al., 2001; Thornberry y Krohn, 2001) y

se asocian en mayor medida con iguales que cometen conductas antisociales (Ragan et al., 2023).

La última de las variables de personalidad estudiadas en este trabajo fue la empatía, proponiéndose la siguiente hipótesis de trabajo:

HIPÓTESIS 4.3. Los jóvenes con mayor tendencia empática tendrán menor probabilidad de cometer conductas antisociales.

En su relación con el comportamiento antisocial, la empatía solo se relaciona con menores tasas de conducta antisocial en la adolescencia temprana. Además, en la comparación de medias se demuestra que, precisamente en la adolescencia temprana, la empatía es significativamente menor que en los grupos de adolescencia media y tardía. Por lo tanto, la Hipótesis 4.3 en la que se postulaba que los jóvenes con mayor tendencia empática tendrán menor probabilidad de cometer conductas antisociales (Orlando et al., 2023; Romero et al., 2001) se confirma únicamente para el grupo de edad de adolescencia temprana. Este hallazgo concuerda con lo hallado en el metaanálisis realizado por Férriz et al. (2018), en el cual la empatía mostró una relación moderada con la delincuencia en los primeros años de la adolescencia, perdiendo intensidad con la edad, sirviendo así la empatía como freno para las primeras conductas antisociales en la adolescencia temprana

En cuanto a su relación con otras variables, se asoció a una mayor preocupación por la opiniones de los profesores en la adolescencia temprana, mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas, mayor preocupación por la opiniones de los profesores y mayor apego al grupo de iguales en la adolescencia media; y a una actitud general hacia la escuela más positiva, mayor importancia otorgada a las calificaciones académicas y menor estilo educativo permisivo de la madre en la adolescencia tardía.

Es curioso como a pesar de ser un factor prosocial en la adolescencia temprana, no se relaciona con ningún estilo educativo ni apego a los progenitores en esa etapa ni en la adolescencia media, y sólo se relaciona de manera negativa con el estilo educativo permisivo de la madre en la adolescencia tardía.

5. EDAD Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

Por último, se comentan en el presente epígrafe los resultados obtenidos en los modelos creados para cada modalidad de comportamiento antisocial y cada grupo de edad, correspondiendo con el quinto objetivo de la presente investigación:

OBJETIVO 5. Estudiar la influencia que las variables familiares, escolares, relacionadas con los iguales y las variables de personalidad tienen sobre el comportamiento antisocial en los jóvenes, construyendo un modelo para cada grupo de edad y manifestación de conducta inadaptada.

No todas las manifestaciones de la conducta antisocial, vistos los análisis de comparación de medias, se encontraban presentes de igual manera en los tres grupos de edad. El vandalismo y el robo no presentaron diferencias entre grupos. Sin embargo, la agresión fue significativamente mayor en los grupos de adolescencia temprana y media que en el grupo de adolescencia tardía. Lo contrario ocurrió con el consumo y las conductas relacionadas con las drogas, que resultó significativamente mayor en la adolescencia tardía que en los grupos de adolescencia media y temprana. Por último, la conducta contra las normas fue mayor en la adolescencia tardía con respecto a la adolescencia media y temprana, y en la adolescencia media con respecto al grupo de adolescencia temprana.

Comenzaremos discutiendo los hallazgos obtenidos en los modelos creados para **el grupo de adolescencia temprana**.

El modelo creado para el **vandalismo** en la adolescencia temprana explicó un 49.5% de la varianza de este. Todos los pasos fueron significativos con respecto al anterior, personalidad, familia, escuela y grupo de iguales, siendo dentro de cada paso las variables significativas el bajo autocontrol, los estilos comunicativos del padre y de la madre, el apego al padre, la actitud general hacia la escuela, la preocupación por las opiniones que tengan los profesores sobre ellos y el comportamiento antisocial del grupo de iguales.

El modelo de la **agresión** en la adolescencia temprana explicó un 33.6% de la varianza del mismo. En este caso, solo el paso de las variables de personalidad, en concreto el bajo autocontrol, resultó significativo con respecto al modelo anterior, que en este caso era el nulo, explicando por sí mismo un 27.7% de la varianza. El resto de los pasos no resultaron estadísticamente significativos.

El modelo para el **robo** explicó un 46.8% de la varianza, resultando significativos los pasos de personalidad, escuela y grupo de iguales, en concreto el bajo autocontrol, la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro y el comportamiento antisocial del grupo de iguales. Aunque el paso relativo a la familia no aportó suficiente varianza al modelo con respecto al paso de la personalidad para resultar significativo, el estilo educativo hostil / rechazo del padre sí que fue estadísticamente significativo.

En el modelo elaborado para la **conducta contra las normas** en la adolescencia temprana, que explicó un 30.1% de la varianza de esta manifestación del comportamiento antisocial. Fueron significativos únicamente los pasos de personalidad y grupo de iguales, en concreto la empatía, el bajo autocontrol y el comportamiento antisocial del grupo de iguales. Este es el único modelo en el que la variable empatía demostró ser relevante. Tras controlar los efectos del bajo autocontrol, ni la familia ni la escuela resultaron significativas.

Por último, el modelo desarrollado para explicar el **consumo y conductas relacionadas con las drogas** en la adolescencia temprana solo explicó un 14.7% de la varianza. Este modelo tiene la particularidad de que no cuenta con el paso de las variables familiares, al no haber sido significativa ninguna de ellas en los análisis de correlación. Es de reseñar que la personalidad, y por lo tanto el bajo autocontrol, no fueron significativos a la hora de explicar la varianza. Solo el comportamiento antisocial del grupo de iguales demostró ser relevante.

En el grupo de **adolescencia media**, el modelo creado para el **vandalismo** explicó un 29.2% de la varianza de este. Al igual que en la adolescencia temprana, todos los pasos fueron significativos con respecto al anterior, personalidad, grupo de iguales, familia y escuela, siendo dentro de cada paso las variables significativas el bajo autocontrol, el comportamiento antisocial del grupo de iguales, el estilo educativo controlador de la madre y la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro.

El modelo de la **agresión** en la adolescencia media explicó un 22.7 % de la varianza del mismo. En este caso, resultaron significativos el bajo autocontrol, el comportamiento antisocial del grupo de iguales y la escuela.

El modelo para el **robo** explicó un 16.9 % de la varianza, resultando significativos los pasos de grupo de iguales (comportamiento antisocial del grupo de iguales) y familia (apego al padre). Este modelo tiene la peculiaridad de no incluir el bajo autocontrol, al no haber correlacionado con el robo en este grupo de edad.

En el modelo elaborado para la **conducta contra las normas** en la adolescencia media, que explicó un 26.6 % de la varianza de esta manifestación del comportamiento antisocial. Fue significativo únicamente el paso de grupo de iguales con comportamiento antisocial, aunque la actitud general hacia la escuela en el paso 4 también resultó significativa.

Por último, el modelo desarrollado para explicar el **consumo y conductas relacionadas con las drogas** en la adolescencia media explicó un 19.8 % de la varianza. Fue significativo únicamente el paso de grupo de iguales con comportamiento antisocial, aunque la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro, en el paso 4, también resultó significativa.

En el tercer grupo de edad, el de **adolescencia tardía**, el modelo creado para el **vandalismo** explicó un 39.8 % de la varianza de este. Al igual que en los dos anteriores grupos, todos los pasos fueron significativos con respecto al anterior, personalidad, grupo de iguales, familia y escuela, siendo dentro de cada paso las variables significativas el bajo autocontrol, el comportamiento antisocial del grupo de iguales, el estilo educativo controlador del padre y la valoración de la relevancia de las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro.

El modelo de la **agresión** en la adolescencia tardía explicó un 31.7 % de la varianza del mismo. En este caso, resultaron significativos el bajo autocontrol y el comportamiento antisocial del grupo de iguales.

Los modelos elaborados para el **robo** y para la **conducta contra las normas** en la adolescencia tardía explicaron un 33.8 % y un 44.3 % de la varianza, respectivamente, resultando significativos en ambos modelos, los pasos de personalidad (bajo autocontrol) y grupo de iguales (comportamiento antisocial del grupo de iguales). Tras controlar los efectos de personalidad y grupo de iguales, las variables familiares no alcanzaron significación.

Por último, el modelo desarrollado para explicar el **consumo y conductas relacionadas con las drogas** en la adolescencia tardía explicó un 37.9 % de la varianza.

Fueron significativos el bajo autocontrol y el comportamiento antisocial del grupo de iguales, y una vez controlado el efecto de estas variables, en el grupo de las variables familiares alcanzó significación el estilo educativo sobreprotector del padre.

El vandalismo es la única manifestación del comportamiento antisocial para la que, en los tres grupos de edad, fueron significativos los cuatro pasos. Los resultados obtenidos para esta manifestación del comportamiento antisocial están en consonancia con la Teoría Interaccional de Thornberry y Krohn (Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001) ya que en la adolescencia temprana es principalmente importante el control social ejercido por los padres, a través del estilo educativo comunicativo y el apego; y en la adolescencia media y tardía lo es el estilo educativo controlador que, siguiendo esta teoría, se podría explicar por una adaptación disfuncional de los padres a la necesidad de autonomía de sus hijos a estas edades. Los modelos explicativos del vandalismo también coinciden con las características familiares que según Laub y Sampson (2003) tienen mayor fuerza predictiva, y el modelo desarrollado para vandalismo en el grupo de la adolescencia temprana coincide con lo postulado por estos autores sobre que el apego a la escuela tiene una relación negativa con la delincuencia independientemente de los procesos familiares y que el apego a un grupo de iguales delictivo presenta un efecto positivo en la delincuencia independientemente de la familia y la escuela.

Con relación a la agresión, como se ha indicado, en la adolescencia temprana solo resultó significativo el bajo autocontrol en el modelo explicativo, y en la adolescencia media y tardía se le une el comportamiento antisocial del grupo de iguales. Esta inclusión del grupo de iguales con comportamiento antisocial como variable explicativa de la agresión podría tener su explicación en una mayor importancia del apoyo hacia un sistema de valores delictivo, el cual emerge gracias a la asociación con pares delincuentes (Thornberry, 1987).

En los modelos explicativos del robo y de la conducta contra las normas, es común a los tres grupos de edad el grupo de iguales antisocial como variable explicativa, siendo el autocontrol relevante en la adolescencia temprana y tardía. Para estas dos manifestaciones del comportamiento antisocial, el paso de la familia no resultó significativo en ningún grupo de edad.

En los modelos de consumo y conductas relacionadas con las drogas, en la adolescencia temprana y media, sólo resultó significativo el paso del comportamiento antisocial del grupo de iguales. En la adolescencia tardía, además del comportamiento

antisocial del grupo de iguales, también hallaron significación el bajo autocontrol y el estilo educativo sobreprotector del padre.

En el desarrollo de los diferentes modelos para los diferentes tipos de comportamiento antisocial existen puntos en común, como puede ser el bajo autocontrol (Agnew, 2006b; D. P. Farrington, 2020; M. R. Gottfredson y Hirschi, 1990; Grasmick et al., 1993)y la asociación con un grupo de iguales que cometa conductas antisociales en la mayoría de ellos (Agnew, 2006b; Cutrín et al., 2015; Cutrín, Gómez-Fraguela, Maneiro, et al., 2017; D. P. Farrington, 2020; Laub y Sampson, 2003; Thornberry, 1987; Thornberry y Krohn, 2001), pero también existe diversidad a la hora de la explicación que aportan el resto de las variables. Farrington (2005a, 2020) a la cuestión de si es necesario desarrollar varios modelos explicativos para diferentes tipologías delictivas o si el mismo modelo puede abarcarlas todas, consideraba que el potencial antisocial a largo plazo era el mismo para todo el comportamiento antisocial, mientras que el potencial antisocial a corto plazo (factores motivacionales y situacionales) era específico para cada tipo de delito. Quizás, vistos los modelos obtenidos en este trabajo, no solo sea específico para cada variable del comportamiento antisocial el potencial antisocial a corto plazo, también sería interesante estudiar si algunas variables del potencial a largo plazo son específicas para cada tipología.

La primera hipótesis de trabajo planteada para este objetivo fue la siguiente:

HIPÓTESIS 5.1. *Las variables familiares serán las que mayor peso tienen a la hora de explicar el comportamiento antisocial en los sujetos más jóvenes, siendo las variables del grupo de iguales las que explicarán en mayor medida el comportamiento antisocial en los sujetos de mayor edad.*

En la adolescencia temprana, las variables familiares, una vez considerados los efectos del bajo autocontrol, solo alcanzaron significación en los modelos relativos al vandalismo (estilos comunicativos de ambos padres y apego al padre) y robo (estilo educativo hostil / rechazo). En la adolescencia media, una vez controlados los efectos del bajo autocontrol y del comportamiento antisocial del grupo de iguales, también alcanzaron significación solo para los modelos del vandalismo (estilo educativo controlador de la madre) y del robo (apego al padre). Y en el grupo de adolescencia tardía, para los modelos del vandalismo (estilo educativo controlador del padre) y del consumo y conductas relacionadas con las drogas (estilo educativo sobreprotector del padre).

La variable de comportamiento antisocial en el grupo de iguales resultó significativa en la explicación de todas las manifestaciones del comportamiento antisocial en todos los grupos de edad, a excepción de la agresión en la adolescencia temprana.

Por lo tanto, no se puede decir que se cumpla la Hipótesis 5.1, en el sentido de que sean las variables familiares las que mayor peso tienen a la hora de explicar todas las manifestaciones del comportamiento antisocial en los sujetos más jóvenes, ya los tipos de variables familiares, y el peso que tienen, varían según la manifestación del comportamiento antisocial que se trate de explicar y según el grupo de edad estudiado. Igualmente, la variable del comportamiento antisocial del grupo de iguales se demuestra con relevancia para explicar el comportamiento antisocial en los tres grupos de edad.

La segunda hipótesis de trabajo planteada fue la siguiente:

HIPÓTESIS 5.2. *El bajo autocontrol tendrá peso significativo en los diferentes modelos explicativos del comportamiento antisocial, independientemente de la edad de los sujetos.*

El bajo autocontrol resultó relevante en todos los modelos de la adolescencia temprana, excepto en el relativo al consumo y conductas relacionadas con las drogas, solo en dos modelos en la adolescencia media y en todos los modelos en la adolescencia tardía. Por lo tanto, no se cumple que el bajo autocontrol tenga peso en los diferentes modelos independientemente de la edad de los sujetos, resultando menor en el grupo de adolescencia media.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

En este capítulo se expondrán las conclusiones de esta investigación. También se expondrán las limitaciones del estudio necesarias para realizar una correcta interpretación de los resultados y se finalizará con posibles líneas futuras de investigación.

En lo relativo a la **familia**, este trabajo ha permitido explorar la relación entre los estilos educativos de los padres y el apego que estos generan, y cómo ambos factore se asocian con las manifestaciones del comportamiento antisocial en las diferentes etapas de la adolescencia.

Los estilos educativos erráticos, como el hostil / rechazo, el controlador y el negligente se asocian consistentemente con un mayor comportamiento antisocial en los adolescentes. Esta asociación es más fuerte en las etapas tempranas de la adolescencia y tiende a debilitarse en la adolescencia tardía. Además, estos estilos también se relacionan de manera negativa con otros factores de protección, como el apego a los padres y la vinculación a la escuela.

El estilo educativo comunicativo se asocia negativamente con el comportamiento antisocial y positivamente con los factores de protección en todas las etapas de la adolescencia. Aunque su influencia directa sobre el comportamiento antisocial parece disminuir con la edad, mantiene una relación positiva con el apego seguro a los padres y con la vinculación a la escuela y una relación negativa con el bajo autocontrol y la impulsividad.

Los resultados respecto a los estilos permisivo y sobreprotector fueron mixtos. El estilo permisivo se asoció con mayor comportamiento antisocial en ciertos casos, particularmente en la adolescencia temprana y tardía en el caso del padre, mientras que el estilo sobreprotector del padre mostró una relación negativa con ciertas conductas antisociales, refutando la hipótesis inicial en estos contextos.

Un apego seguro hacia los padres se asoció con una disminución del comportamiento antisocial. El apego se relacionó positivamente con los factores de protección, como mayor autocontrol, menor impulsividad y una mayor vinculación a la escuela, y negativamente con factores de riesgo como la asociación con un grupo de iguales que presenta comportamientos antisociales.

Por lo tanto, con relación a las variables familiares, este estudio confirma la importancia de los estilos educativos y el apego en la prevención del comportamiento antisocial. Estas conclusiones resaltan la necesidad de fomentar estilos de crianza comunicativos y con apego seguro para reducir el comportamiento antisocial y promover el desarrollo adaptativo en los adolescentes.

Los resultados de la investigación en relación con las **variables escolares** muestran como una actitud positiva hacia la escuela y la preocupación por las opiniones de los profesores están asociadas a un menor número de comportamientos antisociales en la adolescencia temprana y media, pero no en la tardía. La relevancia otorgada a las calificaciones académicas para conseguir un trabajo en el futuro se asoció negativamente en todas las etapas del comportamiento antisocial.

La vinculación escolar se relacionó positivamente con estilos educativos comunicativos y el apego a los padres, y negativamente con estilos educativos erráticos y comportamientos antisociales del grupo de iguales. Las aspiraciones educativas a futuro son un factor protector más fuerte contra el comportamiento antisocial que la mera importancia de obtener buenas calificaciones.

El presente estudio confirma la hipótesis de que los adolescentes que forman parte de un **grupo de iguales** con comportamientos antisociales tienen una mayor probabilidad de reproducir dichos comportamientos. El comportamiento antisocial del grupo de iguales se asoció en todos los grupos de edad con el bajo autocontrol y la alta impulsividad.

El análisis mostró que, aunque el apego seguro al grupo de iguales no se relacionó directamente con comportamientos antisociales, sí se asoció positivamente con factores de protección y negativamente con factores de riesgo.

El estudio de las **características individuales** de bajo autocontrol, impulsividad y empatía reveló relaciones significativas con las manifestaciones del comportamiento antisocial en los adolescentes.

El bajo autocontrol se asoció positivamente con las diversas manifestaciones del comportamiento antisocial, a excepción del robo en la adolescencia media. Además, se asoció negativamente con factores de riesgo, como la vinculación a la escuela, el apego a los padres y el estilo educativo comunicativo, y positivamente con factores de riesgo como los estilos educativos hostil / rechazo, controlador y negligente y el comportamiento antisocial del grupo de iguales. De manera similar al bajo autocontrol, la impulsividad se relacionó positivamente con todas las manifestaciones del comportamiento antisocial en todos los grupos de edad, salvo el consumo de drogas en la adolescencia media. La impulsividad mostró una fuerte relación con factores de riesgo y una relación negativa con los factores de protección.

La empatía se asoció con menores probabilidades de conductas antisociales, únicamente para el grupo de adolescencia temprana. La empatía mostró una relación significativa con menores tasas de conducta antisocial en esta etapa, coincidiendo con estudios previos que indican su papel moderador en los primeros años de la adolescencia (Férriz et al., 2018).

Los resultados de este estudio enfatizan la importancia del bajo autocontrol y la impulsividad como factores de riesgo del comportamiento antisocial en adolescentes. Mientras que la empatía puede desempeñar un papel protector en la adolescencia temprana, su influencia parece disminuir en etapas posteriores. Estos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones tempranas y efectivas en la socialización para mejorar el autocontrol y reducir la impulsividad, así como la promoción de la empatía en los primeros años de la adolescencia para prevenir el desarrollo de conductas antisociales.

Atendiendo a las diferentes manifestaciones del comportamiento antisocial en los diferentes grupos de edad estudiados, **el vandalismo** es la única manifestación del comportamiento antisocial en la que las variables familiares, escolares, de grupo de iguales y de personalidad fueron significativas en los tres grupos de edad, es decir, en la adolescencia temprana, media y tardía. En el vandalismo fue especialmente importante el control social de los padres, ejercido a través del estilo educativo comunicativo y el apego en la adolescencia temprana, como factor de protección, y el estilo educativo controlador en la adolescencia media y tardía como factor de riesgo.

La **agresión** es explicada en la adolescencia temprana principalmente por un bajo autocontrol, al que se le suma la pertenencia a un grupo de iguales que comete comportamientos antisociales en la adolescencia media y tardía.

En las conductas de **robo** y la **conducta contra las normas**, durante toda la adolescencia es importante como variable explicativa el comportamiento antisocial del grupo de iguales, sumándose en la adolescencia temprana y tardía el bajo autocontrol.

Por último, en la explicación del **consumo y conductas relacionadas con las drogas**, en la adolescencia temprana y media es especialmente relevante el comportamiento antisocial del grupo de iguales. En la adolescencia tardía se une a esta explicación el bajo autocontrol y el estilo educativo sobreprotector del padre, siendo esta última variable un factor de protección.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que han de ser tenidas en consideración:

- El tamaño muestral. El número de sujetos ha sido reducido, dificultando así la generalización de los resultados. Por un lado, la ausencia de financiación, la baja cooperación entre administraciones y la pandemia, dificultó el acceso a los centros educativos y la receptividad de los equipos directivos de los mismos para autorizar el estudio en sus centros. Por otro lado, en los centros que accedían a dar su autorización, la participación de los menores de cada centro no llegó al 35%, al ser requisito indispensable para la participación en el estudio la devolución de la "Hoja de información y consentimiento informado" firmada por los tutores legales de los alumnos.
- Selección de la muestra. La selección de los sujetos se realizó en Institutos de Educación Secundaria y de Formación profesional, lo cual implica que se quedan fuera de la misma una gran cantidad de individuos que no cursan estos estudios, principalmente en los grupos de adolescencia media y tardía, al haber superado los sujetos la edad de escolarización obligatoria.
- Tipo de diseño. El tipo de estudio utilizado fue el transversal. Esto significa que, aunque permitió realizar comparaciones entre sujetos, no permitió estudiar los cambios dentro de cada individuo y estudiar así la continuidad y el cambio en el comportamiento antisocial a lo largo del ciclo vital. Tampoco se pudo llegar a conclusiones de causalidad ni estudiar los efectos recíprocos de las variables.

Vistos los resultados de este estudio, surgen líneas de investigación en el futuro. Es necesario indagar más para poder sacar conclusiones sobre el estilo sobreprotector y

permisivo, y conocer como estos dos estilos se relacionan con el comportamiento antisocial, tanto de forma directa como indirecta a través de otras variables.

Así mismo, es importante seguir investigando en los diferentes estilos educativos. En concreto, sería interesante conocer cómo actúa la combinación de los estilos comunicativo y permisivo en la adolescencia media.

Con relación al grupo de iguales, se hace necesario ampliar los estudios del comportamiento antisocial del mismo, y descubrir así si es una causa del comportamiento antisocial del individuo, un correlato o una consecuencia más del resto de factores de riesgo.

Sería interesante explorar más en profundidad el concepto del bajo autocontrol, el desarrollo del mismo, estudiar los factores que lo componen, como se relacionan con el comportamiento antisocial, y sus similitudes y diferencias con la variable de personalidad de la impulsividad.

También se podría ampliar el estudio del comportamiento antisocial clásico, incluyendo escalas que midiesen aquel comportamiento antisocial llevado a cabo a través de las redes sociales y las tecnologías de la información, y testar si en este nuevo tipo de comportamiento antisocial los factores de riesgo y de protección son los mismos o emergen nuevas variables explicativas.

Por último, y como fin último que debe tener el conocimiento científico, sería interesante que, a la luz de todos los hallazgos relacionados con el comportamiento antisocial, se elaborasen programas de prevención e intervención, y se testaran sus resultados, para así ahondar más en el conocimiento del fenómeno.

Referencias

Agnew, R. S. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology, 30*(1), 47-88. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x

Agnew, R. S. (2006a). Pressured Into Crime: General Strain Theory. En F. T. Cullen y R. S. Agnew (Eds.), *Criminological Theory: Past to Present* (pp. 201-209). Oxford University Press.

Agnew, R. S. (2006b). Why Criminals Offend: A General Theory of Crime and Delinquency. En F. T. Cullen y R. S. Agnew (Eds.), *Criminological Theory: Past to Present*. Oxford University Press.

Agnew, R. S. (2007). Strain Theory and Violent Behavior. En D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, y I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 519-529). Cambridge University Press.

Akers, R. (1977). *Deviant Behavior: A Social Learning Perspective*. Wadsworth.

Akers, R. L. (1973). *Deviant Behavior: A Social Learning Approach*. Wadsworth.

Akers, R. L. (2006). A Social Learning Theory of Crime. En F. T. Cullen y R. Agnew (Eds.), *Criminological Theory: Past to present* (Third Edition, pp. 134-146). Oxford University Press.

Akers, R. L. (2009). *Social Learning and Social Structure: a General Theory of Crime and Deviance*. Transaction Publishers.

Akers, R. L., y Sellers, C. S. (2009). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application* (Fifth Edition). Oxford University Press.

Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., y Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, *27*(2), 127-142.

Armsden, G. C., y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *16*(5), 427-454. https://doi.org/10.1007/BF02202939

Ato García, M., y Vallejo Seco, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología*. Pirámide. http://hdl.handle.net/10651/54785

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, *37*(4), 887. https://doi.org/10.2307/1126611

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, *4*(1 PART 2), 1-103. https://doi.org/10.1037/h0030372

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth y Society*, *9*(3), 239-267. https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302

Blumstein, A., Cohen, J., y Farrington, D. P. (1988). Criminal Career Research: Its Value for Criminology. *Criminology*, *26*(1), 1-35. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1988.tb00829.x

Bolger, M. A., Meldrum, R. C., y Liu, L. (2022). Maternal Low Self-Control, Maternal Attachment Toward Children, Parenting Practices, and Adolescent Low Self-Control: a Prospective 15-Year Study. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, *8*(2), 206-231. https://doi.org/10.1007/s40865-022-00198-8

Calkins, S. D., y Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. En *Development and Psychopathology* (Vol. 21, Número 4, pp. 1095-1109). https://doi.org/10.1017/S095457940999006X

Clark, D. A., Durbin, C. E., Heitzeg, M. M., Iacono, W. G., McGue, M., y Hicks, B. M. (2023). Personality and peer groups in adolescence: Reciprocal associations and shared genetic and environmental influences. *Journal of Personality*, *91*(2), 464-481. https://doi.org/10.1111/jopy.12741

Cullen, F. T., y Agnew, R. (2006). *Criminological Theory Past to Present* (3.ª ed.). Oxford University Press.

Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., y Luengo, M. Á. (2015). Peer-group mediation in the relationship between family and juvenile antisocial behavior. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *7*(2), 59-65. https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2014.11.005

Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., Maneiro, L., y Sobral, J. (2017). Los efectos de las practicas parentales a través de compañeros desviados en los comportamientos antisociales no violentos y violentos en la adolescencia media y tardía. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *9*(2), 75-82. https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.02.001

Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., y Sobral, J. (2017). Two Faces of Parental Support: Risk and Protection for Antisocial Youth Depending on Parental Knowledge. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(1), 296-305. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0559-6

da Fonseca, I. B., Santos, G., y Santos, M. A. (2023). School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: direct and indirect effects of parenting practices. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-4

Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Indiviudal Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*, 85.

Del Barrio, V., Holgado, F. P., y Carrasco, M. Á. (2012). Dimensionalidad de la empatía y su relación con depresión, agresión y prosocialidad. *Revista de Psicología y Educación*, *7*(2), 49-67. http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/27/160.html

Elliott, D. S., Ageton, S. S., y Canter, R. J. (1979). An Integrated Theoretical Perspective on Delinquent Behavior. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *16*(1), 3-27. https://doi.org/10.1177/002242787901600102

Elliott, D. S., Huizinga, D., y Ageton, S. S. (1985). *Explaining Delinquency and Drug Use*. Sage.

Farrington, D., Bergstrøm, H., y Jolliffe, D. (2023). Childhood predictors of successful self-reported delinquents. *Psychology, Crime and Law*. https://doi.org/10.1080/1068316X.2023.2228972

Farrington, D. P. (2000). Explaining and Preventing Crime: the Globalization of Knowledge-the American Society of Criminology 1999 Presidential Address. *Criminology*, *38*(1), 1-24. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2000.tb00881.x

Farrington, D. P. (2001). Key Results from the First Forty Years of the Cambridge Study in Delinquent Development. En T. P. Thornberry y M. D. Krohn (Eds.), *Taking Stock of Delinquency: An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies*. Kluwer/Plenum.

Farrington, D. P. (2003). DEVELOPMENTAL AND LIFE-COURSE CRIMINOLOGY: KEY THEORETICAL AND EMPIRICAL ISSUES-THE 2002 SUTHERLAND AWARD ADDRESS*. *Criminology*, *41*(2), 221-225. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb00987.x

Farrington, D. P. (2005a). *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offending* (Vol. 14). Transaction Publishers.

Farrington, D. P. (2005b). The Integrated Cognitive Antisocial Potential (ICAP) Theory. En D. P. Farrington (Ed.), *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offending* (Vol. 14, pp. 73-92). Transaction Publishers.

Farrington, D. P. (2007). Origins of violent behavior over the life span. En Daniel. J. Flanney, A. T. Vazsonyi, y I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 19-48). Cambridge University Press.

Farrington, D. P. (2020). The Integrated Cognitive Antisocial Potential (ICAP) Theory: Past, Present, and Future. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, *6*(2), 172-187. https://doi.org/10.1007/s40865-019-00112-9

Farrington, D. P., Jolliffe, D., y Coid, J. W. (2021). Cohort Profile: The Cambridge Study in Delinquent Development (CSDD). *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, *7*(2), 278-291. https://doi.org/10.1007/s40865-021-00162-y

Farrington, D. P., Loeber, R., Yin, Y., y Anderson, S. J. (2002). Are within-individual causes of delinquency the same as between-individual causes?

Criminal Behaviour and Mental Health, *12*(1), 53-68. https://doi.org/10.1002/cbm.486

Farrington, D. P., y McGee, T. R. (2017). The Integrated Cognitive Antisocial Potential (ICAP) theory: Empirical testing. En A. A. J. Blokland y V. R. Van der Geest (Eds.), *The Routledge international handbook of life-course criminology* (pp. 11-28). Routledge.

Farrington, D. P., y McGee, T. R. (2018). The integrated cognitive antisocial potential (ICAP) theory new empirical tests. En *The Oxford Handbook of Developmental and Life-Course Criminology* (pp. 173-192). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190201371.013.11

Farrington, D. P., Piquero, A. R., y Jennings, W. G. (2013). *Offending from Childhood to Late Middle Age: Recent Results from the Cambridge Study in Delinquent Development*. Springer.

Férriz, L., Sobral, J., y Gómez-Fraguela, J. A. (2018). Empatía y delincuencia juvenil: Un meta-análisis sobre la relación. *Revista Iberoamericana de Psicologia y Salud*, *9*(1), 1-16. https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.01.011

Flanagan, I. M. L., Auty, K. M., y Farrington, D. P. (2019). Parental supervision and later offending: A systematic review of longitudinal studies. En *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 47, pp. 215-229). Elsevier Ltd. https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.06.003

Fossati, A., Barratt, E. S., Acquarini, E., y Ceglie, A. Di. (2002). Psychometric properties of an adolescent version of the Barratt impulsiveness scale-11 for a sample of Italian high school students. *Perceptual and Motor Skills*, *95*(2), 621-635. https://doi.org/10.2466/pms.2002.95.2.621

Gajos, J. M., Richardson, G. B., y Boutwell, B. B. (2022). Examining the Influences of Early Childhood Impulsivity and Intelligence on Global Functioning in Adolescence Among a Sample of High-Risk American Youth. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, *8*(2), 232-252. https://doi.org/10.1007/s40865-022-00199-7

Gallarin, M., y Alonso-Arbiol, I. (2013). Dimensionality of the inventory of parent and peer attachment: Evaluation with the Spanish version. *Spanish Journal of Psychology*, *16*, 1-14. https://doi.org/10.1017/sjp.2013.47

Glueck, S., y Glueck, E. (1950). Unraveling juvenile delinquency. *Juv. Ct. Judges J.*, *2*, 32.

Gottfredson, M., y Hirschi, T. (1986). The true value of lambda would appear to be zero: An essay on career criminals, criminal careers, selective incapacitation, cohort studies, and related topics. *Criminology*, *24*(2), 213-234. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1986.tb01494.x

Gottfredson, M. R., y Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Standford University Press.

Gottfredson, M. R., y Hirschi, T. (2006). A General Theory of Crime. En F. T. Cullen y R. Agnew (Eds.), *Criminological Theory: Past to Present* (pp. 228-240). Oxford University Press.

Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik, R. J., y Arneklev, B. J. (1993). Testing the Core Empirical Implication of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *30*(1), 5-29. https://doi.org/10.1177/0022427893030001002

Hawkins, J. D., y Catalano, R. F. (1992). *Communities That Care*. Jossey-Bass.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. University of California Press.

Hirschi, T. (2002). *Causes of Delinquency*. Transaction Publishers.

Hirschi, T. (2006). Social Bond Theory. En R. Agnew y F. T. Cullen (Eds.), *Criminological Theory: Past to Present* (pp. 219-227). Oxford University Press.

Kazemian, L., Farrington, D. P., y Piquero, A. R. (2018). Developmental and life-course criminology. En *The Oxford Handbook of Developmental and Life-Course Criminology* (pp. 3-10). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190201371.013.1

Krohn, M. D., y Castro, E. (2021). Rochester Youth Development Study and Rochester Intergenerational Study. En *The Encyclopedia of Research Methods*

in Criminology and Criminal Justice: Vol. I (pp. 117-125). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119111931.ch24

Laub, J. H., Rowan, Z. R., y Sampson, R. J. (2019). The Age-Graded Theory of Informal Social Control. En D. P. Farrington, L. Kazemian, y A. R. Piquero (Eds.), *The Oxford Handbook of Developmental and Life-Course Criminology* (pp. 294-322). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190201371.013.15

Laub, J. H., y Sampson, R. J. (2003). *Shared Beginnings, Divergent Lives: Deliquent Boys to Age 70*. Harvard University Press.

Laub, J. H., y Sampson, R. J. (2006). A Theory of Persistent Offending and Desistance From Crime. En F. T. Cullen y R. Agnew (Eds.), *Criminological Theory: Past to Present* (pp. 522-528). Oxford University Press.

Le Blanc, M., y Fréchette, M. (1989). *Male Criminal Activity from Childhood through Youth: Multilevel and Developmental Perspectives.* Springer.

Loeber, R., Farrington, D., y Redondo Illescas, S. (2011). La transición desde la delincuencia juvenil a la delincuencia adulta. *Revista Española de Investigación Criminológica*, *9*(9), 1-41. https://doi.org/10.46381/reic.v9i0.123

Luengo, Á., Cutrín, O., y Maneiro, L. (2015). Protocolo de Valoración del Riesgo en Adolescentes Infractores: Una herramienta informatizada para la gestión del riesgo. *Infancia, juventud y ley: revista de divulgación científica del trabajo con menores*, *6*, 51-58.

Luengo, M. Á., Otero, J., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A., y Tavares-Filho, T. (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *1*, 21-26.

Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, Personality, and Social Development* (4.ª ed., Vol. 4, pp. 1-101). John Wiley y Sons.

Martins, R. C., Gonçalves, H., Blumenberg, C., Könsgen, B., Houvèssou, G. M., Carone, C., Gil, J. D., Lautenschläger, P., Wehrmeister, F. C., Menezes, A. M. B., y Murray, J. (2022). School Performance and Young Adult Crime in a Brazilian Birth Cohort. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, *8*(4), 647-668. https://doi.org/10.1007/s40865-022-00214-x

McCord, J. (1992). The Cambridge-Somerville Study: A pioneering longitudinal experimental study of delinquency prevention. En J. McCord y R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 196-206). Guilford Press.

McGee, T. R., y Farrington, D. P. (2016). Developmental and Life-Course Theories of Crime. En A. R. Piquero (Ed.), *The Handbook of Criminological Theory* (First Edit, pp. 336-354). John Wiley y Sons, Inc.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*, 674-701.

Orlando, M. S., Farrington, D. P., y Jolliffe, D. (2023). Empathy and repeat offending of young offenders in Argentina. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, *47*(3), 221-233. https://doi.org/10.1080/01924036.2021.1989609

Patton, J. H., Stanford, M. S., y Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, *51*(6), 768-774. https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1

Piquero, A. R., Farrington, D. P., y Blumstein, A. (2003). The Criminal Career Paradigm. *Crime and Justice*, *30*, 359-506. https://doi.org/10.1086/652234

Ragan, D. T., Osgood, D. W., y Kreager, D. A. (2023). Impulsivity, Peers, and Delinquency: A Dynamic Social Network Approach. *Journal of Quantitative Criminology*, *39*(3), 735-768. https://doi.org/10.1007/s10940-022-09547-8

Romero, E., Luego, M. A., y Gómez Fraguela, J. A. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, *1*(4), 78-91. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi4.13454

Romero, E., Luengo, M. A., y Sobral, J. (2001). Personality and antisocial behaviour: Study of temperamental dimensions. *Personality and Individual Differences*, *31*(3), 329-348. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00139-2

Romero, E., Sobral, J., Luengo, M. A., y Marzoa, J. A. (2001). Values and antisocial behavior among spanish adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, *162*(1), 20-40. https://doi.org/10.1080/00221320109597879

Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity. *British Journal of Psychiatry*, *147*(6), 598-611. https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598

Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J., y Tur, A. M. (2006). Adaptación del child's report of parent behavior inventory a población española. *Psicothema*, *18*(2), 263-271.

Sampson, R. J., y Laub, J. H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points Thrugh Life*. Harvard University Press.

Sampson, R. J., y Laub, J. H. (2003). Life-Course Desisters? Trajectories of Crime among Delinquent Boys Followed to Age 70. *Criminology*, *41*(3). https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb00997.x

Sampson, R. J., y Laub, J. H. (2005a). A General Age-Graded Theory of Crime: Lessons Learned and the Future of Life-Course Criminology. En D. P. Farrington (Ed.), *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offending* (Vol. 14, pp. 165-181). Transaction Publishers.

Sampson, R. J., y Laub, J. H. (2005b). A Life-Course View of the Development of Crime. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *602*, 12-45. https://doi.org/10.1177/0002716205280075

Sampson, R. J., y Laub, J. H. (2006). An Age-Graded Theory of Informal Social Control. En F. T. Cullen y R. Agnew (Eds.), *Criminological Theory: Past to Present* (pp. 241-253). Oxford University Press.

Sampson, R. J., y Laub, J. H. (2016). Turning Points and the Future of Life-Course Criminology: Reflections on the 1986 Criminal Careers Report. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *53*(3), 321-335. https://doi.org/10.1177/0022427815616992

Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An Inventory. *Child Development*, *36*(2), 413. https://doi.org/10.2307/1126465

Simons, L. G., y Sutton, T. E. (2021). The long arm of parenting: How parenting styles influence crime and the pathways that explain this effect*. *Criminology*, *59*(3), 520-544. https://doi.org/10.1111/1745-9125.12285

Sobral, J., Romero, E., Luengo, Á., y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, *12*(4), 661-670.

Stander, J., Farrington, D. P., y Lubert, C. (2023). Understanding How Offending Prevalence and Frequency Change with Age in the Cambridge Study in Delinquent Development Using Bayesian Statistical Models. *Journal of Quantitative Criminology*, *39*(3), 583-601. https://doi.org/10.1007/s10940-022-09544-x

Sutherland, E. H. (1947). *Principles of Criminology* (4.ª ed.). Lippincott.

Sutherland, E. H., y Cressey, D. R. (1978). *Criminology* (10.ª ed.). Lippincott.

Thornberry, T. P. (1987). Toward an Interactional Theory of Delinquency. *Criminology*, *25*(4), 863-892. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1987.tb00823.x

Thornberry, T. P. (2006). Toward an Interactional Theory of Delinquency. En F. T. Cullen y R. Agnew (Eds.), *Criminological Theory: Past to Present* (pp. 551-562). Oxford University Press.

Thornberry, T. P., Freeman-Gallant, A., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., y Smith, C. A. (2003). Linked Lives: The Intergenerational Transmission of Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*(2), 171-184. https://doi.org/10.1023/A

Thornberry, T. P., y Krohn, M. D. (2001). The Development of Delinquency: An Interactional Perspective. En S. O. White (Ed.), *Handbook of Youth and Justice* (pp. 289-305). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Thornberry, T. P., y Krohn, M. D. (2003). The Development of Panel Studies of Delinquency. En T. P. Thornberry y M. D. Krohn (Eds.), *Taking Stock of*

Delinquency: An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies (pp. 1-9). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Thornberry, T. P., y Krohn, M. D. (2005). Applying Interactional Theory to the Explanation of Continuity and Change in Antisocial Behavior. En D. P. Farrington (Ed.), *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offending* (Vol. 14). Transaction Publishers.

Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Smith, C. A., y Porter, P. K. (2003). Causes and Consequences of Delinquency. En T. P. Thornberry y M. D. Krohn (Eds.), *Taking Stock of Delinquency* (pp. 11-46). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-306-47945-1_2

Torrente, G., y Vazsonyi, A. T. (2012). Personalidad, estilos parentales y Desviación Social en Adolescentes Españoles. *Anales de Psicología*, *28*(3), 654-664. https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.155951

Valiente García, R., Magaz, A., Chorot, P., y Sandín, B. (2016). Estructura factorial del cuestionario de percepción de estilos de crianza CRPBIAbreviado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *3*(2), 69-78.

Wolfgang, M. E., Figlio, R. M., y Sellin, T. (1972). *Delinquency in a Birth Cohort*. University of Chicago Press.

Zych, I., Farrington, D. P., Ribeaud, D., y Eisner, M. P. (2021). Childhood Explanatory Factors for Adolescent Offending: a Cross-national Comparison Based on Official Records in London, Pittsburgh, and Zurich. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, *7*(3), 308-330. https://doi.org/10.1007/s40865-021-00167-7

Anexos

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

HOJA DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA RESPONSABLES LEGALES

Estimado Sr./Sra.:

Nos ponemos en contacto con usted para informarle que, en las áreas de Psicología Social y de Derecho Penal de la Universidad de Murcia, como parte de la Tesis Doctoral "Análisis criminológico de los factores de riesgo asociados al comportamiento antisocial en adolescentes" estamos realizando una **investigación** sobre los problemas de conducta en la adolescencia, que cuenta con el visto bueno de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y de la Consejería de Educación.

Por la presente le comunicamos que el Instituto de Educación Secundaria _____ ha sido seleccionado **para aplicar a los alumnos un cuestionario** con preguntas sobre su familia, el instituto, sus amigos, sus actividades de ocio, sus características de personalidad y conducta inadaptada en la adolescencia. Está actividad será llevada a cabo (introducir fecha).

EN TODO MOMENTO SE GARANTIZARÁ EL ANONIMATO DE LAS RESPUESTAS DEL ALUMNO, NUNCA SE LE PEDIRÁN DATOS QUE PUDIERAN IDENTIFICARLE.

En el reverso de esta hoja, se le informa más detalladamente de algunos aspectos de la investigación.

CONSENTIMIENTO POR REPRESENTACIÓN DE PADRES O RESPONSABLES LEGALES

D./Dña. _____, de _____ años de edad y D./Dña. _____, de _____ años de edad, en virtud de toda la información recibida confirmamos que **otorgamos nuestro consentimiento para que mi hijo/hija/representado legal participe en la investigación propuesta por la Universidad de Murcia.**

Fdo. D./Dña. _____ **(Tutor legal)**

Fdo. D./Dña. _____ **(Tutor legal)**

Reciba un cordial saludo,

Fdo.: María Balibrea Soria	Fdo.: Marta María Aguilar Cárceles	Fdo.: Ginesa Torrente Hernández
Doctoranda en Criminología en la Universidad de Murcia	Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja	Profesora del Área de Psicología Social de la Universidad de Murcia

TÍTULO

Análisis criminológico de los factores de riesgo asociados al comportamiento antisocial en adolescentes

OBJETIVOS Y FINALIDAD

El objetivo de la investigación es conocer los factores de riesgo asociados a la conducta inadaptada en la adolescencia.

Se trata de una investigación que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

DATOS DEL INVESTIGADOR

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en el presente estudio , puede dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- **Nombre**: María Balibrea Soria
- **Cargo**: Estudiante de doctorado
- **Dirección de contacto**: FACULTAD DE DERECHO, Campus de la Merced, C/ Santo Cristo, 1, 30001 - Murcia
- **Correo electrónico**: maria.balibrea@um.es
- **Teléfono de contacto**: +34 868883445

En el caso de Tesis Doctoral, Trabajo Fin de Máster o Trabajo Fin de Grado, los datos de las **directoras** son los siguientes:

- **Nombre**: Ginesa Torrente Hernández
- **Cargo**: PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD
- **Dirección de contacto**: FACULTAD DE PSICOLOGÍA, Campus Universitario de Espinardo, 30100 - Murcia
- **Correo electrónico**: gine@um.es
- **Teléfono de contacto**: +34 868883445

- **Nombre**: Marta María Aguilar Cárceles
- **Cargo**: PROFESORA CONTRATADA DOCTORA
- **Dirección de contacto**: FACULTAD DE DERECHO, Campus de la Merced, C/ Santo Cristo, 1, 30001 - Murcia
- **Correo electrónico**: maguilarcarceles@um.es
- **Teléfono de contacto**: +34 868887777

DATOS REFERENTES AL PARTICIPANTE

- **Motivos de su participación**
  - Se ha convocado a participar a su representado legal en este estudio porque cumple los requisitos de edad para el mismo. Sus opiniones resultan esenciales para esta investigación.
  - Por tratarse de una persona representada legalmente, es necesario contactar con usted debido a su condición de representante legal para que pueda expresar (si lo desea) su consentimiento por representación a dicha participación.
- **Naturaleza voluntaria de la participación**
  - La participación en esta actividad es libre y totalmente voluntaria.
  - En cualquier momento, tanto su representado legal como usted pueden negarse a seguir participando del estudio sin que deba dar razones para ello.
- **Requerimientos de la participación**
  - La participación consistirá en responder de manera ANÓNIMA a un cuestionario en horario lectivo, en una sesión de 55 minutos..
- **Tipo de participación del sujeto**
  - El tiempo contemplado para prestar su participación es de 55 minutos.
  - Los datos obtenidos tendrán carácter confidencial, asegurándose el anonimato.
  - Estos datos serán codificados con un número asignado a cada participante, y su correspondencia solo estará a disposición del investigador principal del proyecto a los efectos de poder establecer correlaciones, manteniéndose este aspecto de forma completamente confidencial.
  - Los datos recogidos . Los datos estarán a cargo del investigador principal para el posterior desarrollo de informes parciales y finales (de modo anonimizado en cuanto a participantes), así como para divulgación científica en revistas y publicaciones.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

- Queda garantizada la confidencialidad y anonimato de la información obtenida. A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio serán registrados y almacenados en un fichero con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. Para ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, los participantes podrán contactar en la dirección proteccíondedatos@um.es (propiedad de la Universidad de Murcia).

CUESTIONARIO

1. Variables sociodemográficas

Edad (en años): ☐ **Año de nacimiento:** ☐ **Sexo:** ☐ Mujer ☐ Hombre

Curso: ☐ 1º ESO ☐ 2º ESO ☐ 3º ESO ☐ 4º ESO

☐ Otro:_____

¿Has repetido algún curso? ☐ Si ☐ No **¿Cuántos?**: ☐

Tus padres están…

☐ Casados / Pareja de hecho / Viven juntos
☐ Divorciados
☐ Separados
☐ Viudo/a (murió mi ☐ Madre ☐ Padre)
☐ Nunca se casaron, siempre han vivido separados

En el caso de que vivan SEPARADOS, ¿en qué casa pasas más tiempo?
☐ Padre ☐ Madre ☐ Ambos por igual

¿Qué personas viven en tu casa? Haz una cruz ☒ delante de cada uno de ellos e indica número. Considera tu casa como aquella en la que pasas la mayoría del tiempo. En el caso de que tus padres estén SEPARADOS y pases el mismo tiempo en AMBAS CASAS, contesta dos veces al cuadro, uno para cada residencia.

CASA 1

☐ Padre ☐ Madre ☐ Padrastro ☐ Madrastra	
☐ Hermanos/as (indica cuántos):	☐
☐ Hermanastros/as (indica cuántos):	☐
☐ Otros miembros de tu familia (por ejemplo, tus abuelos; indica cuántos):	☐
☐ Otras personas (indica cuántos):	☐

CASA 2
(solo contestar si tus padres viven SEPARADOS y pasas el mismo tiempo CON LOS DOS)

☐ Padre ☐ Madre ☐ Padrastro ☐ Madrastra	
☐ Hermanos/as (indica cuántos):	☐
☐ Hermanastros/as (indica cuántos):	☐
☐ Otros miembros de tu familia (por ejemplo, tus abuelos; indica cuántos):	☐
☐ Otras personas (indica cuántos):	☐

Indica con una cruz ☒ los **estudios y situación laboral** de tus padres:

ESTUDIOS DE TUS PADRES

Estudios del padre	**Estudios de la madre**
☐ EGB o ESO incompletos ☐ EGB o ESO completos ☐ BUP, bachiller o formación profesional incompletos ☐ BUP, bachiller o formación profesional completos ☐ Estudios universitarios incompletos ☐ Diplomatura, licenciatura o grado ☐ Estudios universitarios superiores (máster o doctorado)	☐ EGB o ESO incompletos ☐ EGB o ESO completos ☐ BUP, bachiller o formación profesional incompletos ☐ BUP, bachiller o formación profesional completos ☐ Estudios universitarios incompletos ☐ Diplomatura, licenciatura o grado ☐ Estudios universitarios superiores (máster o doctorado)

SITUACIÓN LABORAL DE TUS PADRES

Trabajo del PADRE:	**Trabajo de la MADRE:**
☐ Estudia ☐ Realiza solo las tareas de casa ☐ Está en paro ☐ Es jubilado o pensionista ☐ Trabaja (escribe su profesión): _____	☐ Estudia ☐ Realiza solo las tareas de casa ☐ Está en paro ☐ Es jubilado o pensionista ☐ Trabaja (escribe su profesión): _____

2. Estilo educativo

Lo que se indica a continuación se refiere a **lo que piensan los hijos sobre sus padres**. Por ello, antes de contestar, es importante que pienses bien en cómo son tus relaciones con tus padres.

Por favor, rodea con un círculo el número que mejor explique el comportamiento que suele tener contigo tu padre o la persona que actúa como tu padre (en la columna "Padre") y tu madre o la persona que actúa como tu madre (en la columna "Madre") teniendo en cuenta que 1 = nunca o casi nunca, 2 = sólo algunas veces, 3 = muchas veces o siempre.

1	2	3
Nunca o casi nunca	Sólo algunas veces	Muchas veces o siempre

	Padre	Madre
1. Me deja salir cuando yo quiero	1 2 3	1 2 3
2. Me deja ir a cualquier lugar que yo quiera sin preguntarme	1 2 3	1 2 3
3. Me permite liberarme de las tareas que me manda	1 2 3	1 2 3
4. Me deja elegir mi ropa, la comida, actividades, juegos, etc.	1 2 3	1 2 3
5. Le gusta charlar conmigo y contarme cosas	1 2 3	1 2 3
6. Le gusta hacer cosas conmigo en casa	1 2 3	1 2 3
7. Me habla con una voz dulce y amable	1 2 3	1 2 3
8. Me siento mejor después de contarle mis problemas	1 2 3	1 2 3
9. Me comprende cuando le cuento mis problemas	1 2 3	1 2 3
10. Escucha mis ideas y opiniones	1 2 3	1 2 3
11. Vamos a lugares interesantes y hablamos de las cosas que hay allí	1 2 3	1 2 3
12. Le disgusta que esté mucho tiempo fuera de casa	1 2 3	1 2 3
13. Se preocupa por mí cuando estoy fuera de casa	1 2 3	1 2 3
14. Me pide que le diga todo lo que hago cuando estoy fuera de casa	1 2 3	1 2 3
15. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa	1 2 3	1 2 3
16. Mantiene el orden en casa poniéndome muchas reglas y normas	1 2 3	1 2 3
17. Me repite cómo debo hacer mi trabajo	1 2 3	1 2 3
18. Quiere controlar todo lo que hago	1 2 3	1 2 3
19. Intenta cambiarme	1 2 3	1 2 3
20. Me recuerda las cosas que están prohibidas	1 2 3	1 2 3
21. Le disgusta cómo hago las cosas en casa	1 2 3	1 2 3
22. Dice que soy estúpido/a o tonto/a	1 2 3	1 2 3
23. Se pone histérico/a conmigo cuando no ayudo en casa	1 2 3	1 2 3
24. Se enfada y se pone nervioso/a cuando hago ruido en casa	1 2 3	1 2 3
25. Actúa como si yo le molestara	1 2 3	1 2 3
26. Parece contento/a cuando se puede librar de mí una temporada	1 2 3	1 2 3
27. Olvida darme las cosas que necesito	1 2 3	1 2 3
28. Le da igual si voy bien o mal vestido/a o arreglado/a	1 2 3	1 2 3
29. Habla poco conmigo	1 2 3	1 2 3

3. Apego de los sujetos a sus padres

Las siguientes frases hablan sobre tus sentimientos hacia tu madre (o la persona que actúa como tu madre) y sobre tu padre (o la persona que actúa como tu padre). Si tienes más de una persona que para ti ejerce ese papel (por ejemplo, tu padre/madre real y tu padrastro/madrastra) responde pensando en aquella que sientas que tiene más influencia sobre ti.

1	2	3	4	5
Nunca o casi nunca verdadero	No muy a menudo verdadero	A veces verdadero	Normalmente verdadero	Siempre o casi siempre verdadero

1	Mi madre respeta mis sentimientos.	1	2	3	4	5	Mi padre respeta mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Creo que mi madre está haciendo un buen trabajo como madre.	1	2	3	4	5	Creo que mi padre está haciendo un buen trabajo como padre.	1	2	3	4	5
3	Desearía tener una madre diferente.	1	2	3	4	5	Desearía tener un padre diferente.	1	2	3	4	5
4	Mi madre me acepta tal y como soy.	1	2	3	4	5	Mi padre me acepta tal y como soy.	1	2	3	4	5
5	Me gusta saber el punto de vista de mi madre sobre las cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5	Me gusta saber el punto de vista de mi padre sobre las cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5
6	Creo que no sirve de nada mostrar mis sentimientos delante de mi madre.	1	2	3	4	5	Creo que no sirve de nada mostrar mis sentimientos delante de mi padre.	1	2	3	4	5
7	Cuando hablamos, mi madre tiene en cuenta mi punto de vista.	1	2	3	4	5	Cuando hablamos, mi padre tiene en cuenta mi punto de vista.	1	2	3	4	5
8	Mi madre se fía de mi buen juicio.	1	2	3	4	5	Mi padre se fía de mi buen juicio.	1	2	3	4	5
9	Mi madre me ayuda a entenderme mejor.	1	2	3	4	5	Mi padre me ayuda a entenderme mejor.	1	2	3	4	5
10	Le cuento a mi madre mis problemas y preocupaciones.	1	2	3	4	5	Le cuento a mi padre mis problemas y preocupaciones.	1	2	3	4	5
11	Mi madre me ayuda a hablar de mis problemas.	1	2	3	4	5	Mi padre me ayuda a hablar de mis problemas.	1	2	3	4	5
12	Mi madre me entiende.	1	2	3	4	5	Mi padre me entiende.	1	2	3	4	5
13	Cuando estoy enfadado/a por algo, mi madre intenta ser comprensiva.	1	2	3	4	5	Cuando estoy enfadado/a por algo, mi padre intenta ser comprensivo.	1	2	3	4	5
14	Confío en mi madre.	1	2	3	4	5	Confío en mi padre.	1	2	3	4	5
15	Puedo contar con mi madre cuando necesito desahogarme.	1	2	3	4	5	Puedo contar con mi padre cuando necesito desahogarme.	1	2	3	4	5
16	Si mi madre sabe que estoy molesto/a por algo, me pregunta por ello.	1	2	3	4	5	Si mi padre sabe que estoy molesto/a por algo, me pregunta por ello.	1	2	3	4	5

4. Vinculación con la escuela

En general, ¿te gusta o te disgusta el instituto?

☐Me gusta ☐Ni me gusta ni me disgusta ☐No me gusta

¿Cómo de importante es para ti obtener buenas notas?

☐Muy importante

☐Importante

☐Poco importante

☐Nada importante

¿Cómo de importante crees que son las notas que obtienes para conseguir el tipo de trabajo que quieres o entrar en los estudios que desees cuando acabes el instituto?

☐Muy importantes

☐Algo importantes

☐Nada importantes

☐No tengo ni idea

☐No tengo planeado ni trabajar ni seguir estudiando cuando acabe el instituto

¿Te importa lo que piensan tus profesores de ti?

☐Me importa mucho ☐Me importa algo ☐No me importa mucho

5. Grupo de iguales

Las siguientes frases hablan sobre tus **sentimientos hacia tu grupo de amigos**. Rodea el número que mejor represente tus sentimientos hacia tu grupo de amigos.

1	2	3	4	5
Nunca o casi nunca verdadero	No muy a menudo verdadero	A veces verdadero	Normalmente verdadero	Siempre o casi siempre verdadero

1	Mis amigos/as pueden saber cuándo estoy disgustado/a por algo	1	2	3	4	5
2	Cuando hablamos de cosas, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5
3	Mis amigos/as me entienden	1	2	3	4	5
4	Mis amigos/as me animan a hablar de mis preocupaciones	1	2	3	4	5
5	Mis amigos/as me aceptan tal y como soy	1	2	3	4	5
6	Mis amigos/as prestan atención a lo que digo	1	2	3	4	5
7	Creo que mis amigos/as son buenos amigos	1	2	3	4	5
8	Es bastante fácil hablar con mis amigos/as	1	2	3	4	5
9	Cuando estoy enfadado/a por algo, mis amigos/as intentan ser comprensivos/as	1	2	3	4	5
10	Mis amigos/as me ayudan a entenderme mejor	1	2	3	4	5
11	Mis amigos/as se preocupan por cómo me siento	1	2	3	4	5
12	Puedo contar con mis amigos/as cuando necesito desahogarme	1	2	3	4	5
13	Confío en mis amigos/as	1	2	3	4	5
14	Mis amigos/as respetan mis sentimientos	1	2	3	4	5
15	Les puedo contar mis problemas y preocupaciones a mis amigos/as	1	2	3	4	5
16	Si mis amigos/as saben que estoy molesto/a por algo, me preguntan por ello	1	2	3	4	5

Lee las siguientes frases y contesta según la **frecuencia con la que tu grupo de amigos** realiza estas conductas.

0	1	2	3
Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Con frecuencia

1	Realizar actos de **vandalismo**, es decir, roturas y destrozos de mobiliario urbano (bancos, papeleras, paradas de autobús, árboles, semáforos, etc.) o en cualquier otra cosa que no sea de su propiedad (ventanas, coches, motos, dentro de bares, etc.)	0	1	2	3
2	**Agredir** a otras personas, es decir, meterse en peleas, pegar a otras personas o amenazarlas.	0	1	2	3
3	Llevar a cabo **robos**, es decir, coger objetos que no les pertenecen del interior de vehículos, casas ajenas, tiendas, etc.	0	1	2	3
4	Tener comportamientos que van en **contra de las normas**, como por ejemplo haber huido de la policía, haber conducido después de beber alcohol, no aparecer en casa durante días sin dar ninguna explicación, etc.	0	1	2	3
5	Consumir **drogas** o conductas relacionadas con ellas como comprar droga, tener síndrome de abstinencia ("mono"), haber sido hospitalizados por consumirlas, etc.	0	1	2	3

6. Bajo autocontrol

En la siguiente sección, te preguntaremos sobre cómo piensas o cómo actuarías. Por favor, responde a este bloque de preguntas de la siguiente forma:

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

1	A menudo actúo de manera improvisada sin pararme a pensar	1	2	3	4	5
2	Si lo que hago molesta a alguien, es su problema, no el mío	1	2	3	4	5
3	De vez en cuando, me gusta ponerme a prueba haciendo algo un poco arriesgado	1	2	3	4	5
4	Algunas veces asumo algún riesgo solo para divertirme	1	2	3	4	5
5	A menudo trato de evitar proyectos que sé que serán difíciles	1	2	3	4	5
6	Algunas veces me resulta emocionante hacer cosas con las que me podría meter en problemas	1	2	3	4	5
7	No me gustan las tareas muy complicadas que ponen mis habilidades al límite	1	2	3	4	5
8	Si pudiera elegir, generalmente preferiría hacer algo físico en lugar de algo mental	1	2	3	4	5
9	A menudo hago lo que me causa placer aquí y ahora, incluso a costa de objetivos más lejanos	1	2	3	4	5
10	Generalmente me siento mejor cuando estoy moviéndome que cuando estoy sentado/a y pensando	1	2	3	4	5
11	La emoción y la aventura son más importantes para mí que la seguridad	1	2	3	4	5
12	Trato de preocuparme de mí mismo/a primero, aunque esto signifique ponérselo difícil a otras personas	1	2	3	4	5
13	Me preocupa más lo que me vaya a pasar a corto plazo que a largo plazo	1	2	3	4	5
14	Intentaré conseguir lo que quiero aunque sepa que esto causa problemas a otras personas	1	2	3	4	5
15	Cuando las cosas se complican, tiendo a renunciar o a abandonar	1	2	3	4	5
16	Me gusta más salir y hacer cosas que leer o reflexionar	1	2	3	4	5
17	No soy muy comprensivo/a con otras personas cuando tienen problemas	1	2	3	4	5
18	Parece que tengo más energía y mayor necesidad de actividad que la mayoría de las personas de mi edad	1	2	3	4	5
19	Las cosas más sencillas de la vida son las que me provocan más placer	1	2	3	4	5
20	No le doy muchas vueltas ni dedico mucho esfuerzo a prepararme para el futuro	1	2	3	4	5
21	Pierdo los nervios muy fácilmente	1	2	3	4	5
22	A menudo, cuando estoy enfadado/a con alguien, siento más ganas de hacerle daño que de hablarle sobre el motivo de mi enfado	1	2	3	4	5
23	Cuando estoy muy enfadado/a, es mejor que los demás se alejen de mí	1	2	3	4	5
24	Cuando tengo un serio desacuerdo con alguien, normalmente me resulta difícil hablar con calma sobre el tema sin alterarme	1	2	3	4	5

7. Impulsividad

A continuación, tienes unas frases que pueden o no describirte. Por favor indica cuánto te describe cada una de ellas rodeando el número que corresponda en cada frase.

1	2	3	4
Casi nunca o nunca	A veces	A menudo	Casi siempre o siempre

1	Planifico lo que tengo que hacer	1	2	3	4
2	Hago las cosas sin pensarlas	1	2	3	4
3	Tomo decisiones rápidamente	1	2	3	4
4	Soy una persona despreocupada	1	2	3	4
5	No presto atención a las cosas	1	2	3	4
6	Mis pensamientos van demasiado rápido	1	2	3	4
7	Planifico mi tiempo libre	1	2	3	4
8	Soy una persona que se controla bien	1	2	3	4
9	Me concentro fácilmente	1	2	3	4
10	Soy ahorrador/a	1	2	3	4
11	No puedo estar quieto/a en el cine o en la escuela	1	2	3	4
12	Me gusta pensar y darle vueltas a las cosas	1	2	3	4
13	Planifico mi futuro	1	2	3	4
14	Digo cosas sin pensarlas	1	2	3	4
15	Me gusta pensar en problemas complicados	1	2	3	4
16	Cambio de parecer sobre lo que quiero hacer cuando sea mayor	1	2	3	4
17	Actúo impulsivamente	1	2	3	4
18	Me aburro fácilmente cuando trato de resolver problemas mentalmente	1	2	3	4
19	Actúo según el momento	1	2	3	4
20	Pienso bastante bien las cosas	1	2	3	4
21	Cambio de amigos	1	2	3	4
22	Compro cosas por impulso	1	2	3	4
23	Puedo pensar en un solo problema a la vez	1	2	3	4
24	Cambio de aficiones y deportes	1	2	3	4
25	Gasto más de lo que debería	1	2	3	4
26	Cuando pienso en algo, otros pensamientos se agolpan en mi mente	1	2	3	4
27	Estoy más interesado/a en el presente que en el futuro	1	2	3	4
28	Estoy inquieto/a en los cines y en las clases	1	2	3	4
29	Me gustan los juegos de tablero como el ajedrez, las damas o el parchís	1	2	3	4
30	Pienso en el futuro	1	2	3	4

8. Empatía

Las siguientes frases se refieren a tus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación de 1 a 5. Cuando hayas elegido tu respuesta, rodea con un círculo el número correspondiente. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente. GRACIAS

1	2	3	4	5
No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bien	Me describe bastante bien	Me describe muy bien

1	Sueño despierto y fantaseo con cierta regularidad sobre las cosas que podrían sucederme.	1	2	3	4	5
2	A menudo tengo sentimientos de ternura y de preocupación hacia aquellas personas menos afortunadas que yo	1	2	3	4	5
3	A veces me es difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5
4	Algunas veces no siento mucha lástima por aquellas personas que están teniendo problemas	1	2	3	4	5
5	Me identifico con los sentimientos de los personajes de las novelas	1	2	3	4	5
6	En las situaciones de emergencia me siento incómodo y temeroso	1	2	3	4	5
7	Por lo regular, me mantengo objetivo cuando estoy viendo una película u obra de teatro y rara vez me involucro en la trama de éstas	1	2	3	4	5
8	Intento ver el punto de vista de todo el mundo cuando hay desacuerdo antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
9	Cuando veo que están abusando de la confianza de una persona, me siento con deseos de protegerla	1	2	3	4	5
10	A veces me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación muy emocional	1	2	3	4	5
11	A veces trato de entender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas desde su perspectiva	1	2	3	4	5
12	Imbuirme excesivamente en un buen libro o película es algo raro en mí	1	2	3	4	5
13	Cuando veo que hacen daño a alguien, suelo permanecer tranquilo	1	2	3	4	5
14	Las desgracias de otras personas no me perturban habitualmente gran cosa	1	2	3	4	5
15	Si estoy seguro de que tengo razón sobre algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de las otras personas	1	2	3	4	5
16	Después de haber visto una obra de teatro o una película, me siento como si hubiese sido uno de los personajes	1	2	3	4	5
17	Me asusta estar en una situación de tensión emocional	1	2	3	4	5
18	A veces cuando veo que alguien es tratado injustamente, no siento mucha lástima por él	1	2	3	4	5
19	Generalmente me desenvuelvo muy eficaz en situaciones de emergencia	1	2	3	4	5
20	A menudo me siento bastante afectado por las cosas que suceden	1	2	3	4	5
21	Creo que cada asunto tiene dos caras y trato de considerar ambas	1	2	3	4	5
22	Me considero una persona de buen corazón	1	2	3	4	5
23	Cuando veo una buena película me puedo poner fácilmente en el papel de uno de los protagonistas	1	2	3	4	5
24	Suelo perder el control en situaciones de emergencia	1	2	3	4	5
25	Cuando me siento molesto con alguien generalmente trato de ponerme en su lugar por un momento	1	2	3	4	5
26	Cuando leo un cuento o novela interesante me imagino cómo me sentiría si los sucesos de la historia me estuvieran ocurriendo a mí	1	2	3	4	5
27	Cuando alguien necesita ayuda desesperadamente en una emergencia, me desmorono emocionalmente	1	2	3	4	5
28	Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5

9. Comportamiento antisocial

Lee las siguientes frases y contesta según el **número de veces que has realizado esa conducta en el último año**. Haz una cruz en "nunca" si no has realizado esa conducta en el último año, en "pocas veces" si la has realizado de 1 a 5 veces, en "bastantes veces" si la has realizado de 6 a 10 veces" y en "con frecuencia" si la has realizado más de 10 veces.

		Nunca (0 veces)	Pocas veces (de 1 a 5)	Bastantes veces (de 6 a 10)	Con frecuencia (más de 10 veces)
1.	Romper cristales de casas vacías.				
2.	Pegar fuego a algo: una papelera, una mesa, un coche.				
3.	Golpear, romper o rayar los coches o motos aparcados.				
4.	Abrir las puertas de los taxis en la estación de tren o autobuses.				
5.	Romper una ventana.				
6.	Quitar objetos o dinero de máquinas de golosinas, teléfonos, etc.				
7.	Hacer destrozos en una tienda, habiendo robado algo o no.				
8.	Hacer destrozos en un bar, discoteca, etc.				
9.	Andar en pandilla armando jaleo o provocando disturbios.				
10.	Atascar las cerraduras de lugares públicos.				
		Nunca (0 veces)	Pocas veces (de 1 a 5)	Bastantes veces (de 6 a 10)	Con frecuencia (más de 10 veces)
1.	Atacar a alguien (un enemigo de una banda rival) en un lugar público (calle, bares…) sin uso de armas.				
2.	Pelearse con otra persona con golpes mutuos.				
3.	Dar una paliza a otra persona en una pelea.				
4.	Actuar violentamente contra el profesor (amenazas, insultos).				
5.	Amenazar o asustar a alguien con un arma.				
6.	Dar un puñetazo o una patada a otra persona.				
7.	Usar cualquier tipo de arma en una pelea.				
8.	Agredir a un policía que trata de detener a otro.				
9.	Incitar a un disturbio o motín.				
10.	Agredir a alguien intentando matarle.				
		Nunca (0 veces)	Pocas veces (de 1 a 5)	Bastantes veces (de 6 a 10)	Con frecuencia (más de 10 veces)
1.	Robar objetos en el interior de un coche.				
2.	Entrar en una casa, piso, etc. y robar cosas sin haberlo planeado con antelación.				
3.	Tomar parte de un robo que implica el uso de la fuerza física.				
4.	Entrar en una casa ajena sin permiso con intención de robar.				
5.	Coger algo del pupitre o del casillero de alguien en el colegio sin permiso.				
6.	Robar cosas de grandes almacenes, supermercados, etc. estando abiertos.				
7.	Planear entrar en una casa, piso, etc. para robar y llevarlo a cabo.				

8.	Coger la bicicleta de un desconocido y quedársela.				
9.	Robar materiales a gente que está trabajando.				
10.	Coger cosas de bolsillos de la ropa que se deja en los percheros.				
11.	Coger cosas de tiendas pequeñas, estando abiertas.				
12.	Robar objetos propiedad de la escuela.				
13.	Robar cosas de ventanas (pájaros, macetas, ropa etc.).				
14.	Tomar parte de un robo que implicó el uso de un arma.				
15.	Dar un tirón en el bolso a alguien.				
16.	Atracar a una persona.				
		Nunca (0 veces)	Pocas veces (de 1 a 5)	Bastantes veces (de 6 a 10)	Con frecuencia (más de 10 veces)
1.	Viajar indebidamente sin billete o habiendo pagado una tarifa inferior.				
2.	Beber alcohol en los bares antes de los 16 años.				
3.	Conducir borracho.				
4.	Andar con gente que se mete habitualmente en peleas.				
5.	Emborracharse o marearse por beber demasiado.				
6.	Fumar tabaco antes de los 15 años.				
7.	Escaparse de casa.				
8.	Pasar la noche fuera de casa, sin permiso.				
9.	Aceptar regalos sabiendo o sospechando que son robados.				
10.	Convencer a otro de que haga algo prohibido.				
11.	Cobrar por hacer un trabajo ilegal.				
12.	Ser expulsado del colegio.				
13.	Huir de la policía.				
		Nunca (0 veces)	Pocas veces (de 1 a 5)	Bastantes veces (de 6 a 10)	Con frecuencia (más de 10 veces)
1.	Poder ser capaz de localizar al vendedor de drogas fácilmente.				
2.	Tomar droga en grupo con los amigos.				
3.	Ser hospitalizado por abusar de las drogas.				
4.	Tener síndrome de abstinencia, necesidad de tomar una droga.				
5.	Tener un “flash” o un desmayo como consecuencia de tomar droga.				
6.	Tener problemas médicos por el uso de la droga (hepatitis, convulsiones, pérdidas de memoria…)				
7.	Perder amigos por consumir droga.				
8.	Perder el empleo o ser expulsado del colegio por causa de la droga.				
9.	Pedir ayuda a alguien por causa de la droga.				
10.	Participar en actos ilegales para conseguir droga.				
11.	Ser detenido por tener droga.				