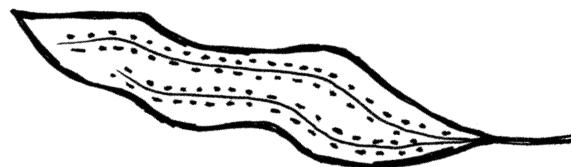


El menor infractor: una categoría infundada en el sistema de educación especial de México

PEDRO SÁNCHEZ ESCOBEDO Y ÁNGEL VALDÉS CUERVO*



Esta investigación tuvo como propósito determinar, con base en evidencia empírica, si la categoría de “menores infractores”, tradicionalmente utilizada en el Sistema de Educación Especial en México, tiene sustento y razón de ser. Para esto, se estudió a profundidad una muestra de 45 internos de la Escuela de Educación Social, del gobierno del estado de Yucatán, con la finalidad de establecer la incidencia y el tipo de las necesidades educativas especiales (NEE) que éstos presentan. Los resultados sugieren que, aunque todos estos menores tienen pobre desempeño escolar, sólo dos tercios de los participantes mostraron tener NEE y ser tributarios de educación especial, mientras que el tercio restante presenta atraso escolar, pobre escolaridad o marginación educativa, y necesidades de regularización educativa o educación regular.

The purpose of this research was to determine, basing on empirical experience, if the “infractor minors” category, which is generally used in the Special Education System in Mexico, has a real raison d'être. Therefore the author analyzed profoundly a sample of 45 interns of the Social Education School (Escuela de Educación Social) of the Yucatan State Government, in order to establish the incidence and the features of the Special Educational Necessities (Necesidades Educativas Especiales, NEE) that they have. The results suggest that although those minors tend to show poor school performances, only two thirds of the participants had special educational needs and needed special education, whereas the other third did show educational backwardness, poor schooling or educational margination, but only needed educational regularization or regular education.

Menor infractor/ Escolaridad / Educación especial / Marginación / Yucatán
Infractor minor / Schooling / Special education / Margination / Federated State of Yucatan

La idea de que la falta o la insuficiente educación se asocia a muchos males sociales como son pobreza, violencia familiar y farmacodependencia, es antigua. Delos (1980) afirma que, desde la perspectiva sociológica, la causa de la delincuencia se debe a factores que dificultan el cumplimiento de las normas y metas socialmente valiosas, a través de los medios disponibles en la cultura. Es decir, cuando un individuo no encuentra una forma socialmente aceptada de acceder a los beneficios de la cultura en que vive, mediante el desarrollo de habilidades formadas en gran medida por la educación, busca llegar a ellos por la delincuencia.

En México, en 1926, al cambiar de nombre las escuelas correccionales por Tribunal de Menores, existía la idea de que la forma de rehabilitar a los jóvenes y niños delincuentes era mediante la educación. El Reglamento para la calificación de los menores infractores en el Distrito Federal, que regulaba la atención en su manual operativo, dictaba que el personal debería obtener los antecedentes generales, médicos, hereditarios, personales y el estudio del medio social, con la finalidad de realizar el estudio analítico de las funciones intelectuales, la afectividad, voluntad, constitución mental del menor, carácter y conducta, manifestaciones y tendencias instintivas que requerían educación.

La educación, en el discurso de la época, era vista como panacea para muchos de los males sociales, y las leyes reflejaban la aspiración de transformar la sociedad a través de acciones educativas. En 1935, la Ley

Orgánica de la Educación tiene un apartado referente a la protección de los deficientes mentales y menores infractores del Estado; en su capítulo XVI, artículo 105, establecía cuatro grupos de clientela de la educación especial:

Sin perjuicio de la iniciativa privada y de crear los que en lo futuro estimen necesario para satisfacer las necesidades educacionales del país, el Estado atenderá los siguientes tipos especiales de educación: I. para retrasados mentales; II. para anormales físicos o mentales, III. para menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales, y IV. para adultos delincuentes.

Más aún, al surgir en 1946 la Escuela Normal de Especialización, una de las opciones de salida era, y continúa siendo a la fecha, el de menor infractor. Ya que la categoría de "menor infractor" ha sido utilizada de forma incontestada por más de 50 años en México, resulta pertinente plantearse la pregunta: ¿Cuál es la fundamentación y pertinencia de esta categoría para la educación especial en México?

La educación del menor infractor describe una complicada red de instituciones diseñadas para iniciar a los delincuentes más jóvenes en la cultura prevaleciente, y en los intrincados patrones de prácticas, supuestos y expectativas que forman la vida social (Moore, 1987). De esto se deduce que para que un individuo pueda aprender a comportarse dentro del contexto social y desarrollar las habilidades intelectuales y sociales necesarias para adaptarse a su medio social, necesita recibir una adecuada educación.

Lamentablemente, la población adolescente encarcelada por delitos aumenta de manera vertiginosa en el país. Mientras que en 1998 se detectaron en Sonora 370 menores infractores (MI), tan sólo en

* Profesores e investigadores en la Universidad Autónoma de Yucatán, Dirección General de Desarrollo Académico, Subdirección de Innovación y Administración Educativa.
psanchez@tunku.uady.mx
vcuervo@tunku.uady.mx

el primer trimestre de 1999 se habían presentado ya 536 ingresos a los centros de internamiento del Consejo Tutelar (Frías *et al.*, 2000). En Yucatán, en la Escuela de Educación Social se incrementó el número de ingresos de 200 durante 1998 a 300 durante 1999. En el país, el Consejo Tutelar de Menores (2001) informa que entre marzo de 2000 y febrero de 2001 hubo 42 369 menores puestos a disposición de la justicia.

Caballero *et al.* (2000) señalan que la delincuencia juvenil es frecuente en muchas comunidades de bajos recursos, donde casi llega a verse como algo normal; en su muestra de habitantes del Distrito Federal indican que 97% refería un incremento de la delincuencia juvenil, y 44% tomaba regularmente medidas para protegerse de este tipo de delincuencia.

La prevención y el tratamiento adecuado y oportuno de la delincuencia juvenil parecen ser de suma importancia, y se hace necesario desarrollar nuevas estrategias, planes y programas a largo plazo, máxime si se tiene en cuenta que muchos de estos MI podrían continuar presentando problemas de adaptación social durante todo el resto de su vida.

Los programas de rehabilitación deben estar encaminados, entre otras cosas, a intervenir sobre las problemáticas más frecuentes que presentan los MI. Diversos autores (Asociación Psiquiátrica Americana, 1994; Kaufman, 1990; Kazdin y Buela-Casal, 1999 y Sattler, 1996) sostienen que los problemas más frecuentes que presentan estos menores son abandono o retraso escolar, dificultades en las relaciones interpersonales, falta de habilidades sociales, baja autoestima, ausencia de un proyecto de vida, farmacodependencia, desintegración familiar y conductas sexuales inadecuadas.

En México existen pocos estudios que permitan caracterizar las necesidades educativas de los menores infractores y la problemática educativa que enfrentan. Lo anterior trae como consecuencia que los programas de rehabilitación que se implantan en las escuelas de educación social se elaboren sin el conocimiento real de las necesidades de los usuarios.

Más aun, persiste la idea de que el MI es, por el hecho de ser delincuente, sujeto de prácticas de educación especial, por lo que este estudio pretende determinar hasta qué punto este supuesto es verdadero.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Actualmente, los programas educativos de la mayoría de las escuelas de educación social en México no cuentan con una fundamentación en las necesidades particulares de los educandos, lo cual disminuye la efectividad del currículo que se imparte en las mismas, ya que como sostiene Brennam (1990), los objetivos y métodos de enseñanza deben estar relacionados con los alumnos a los cuales van dirigidos, teniendo en cuenta sus potencialidades y las incapacidades de los mismos.

Los programas que han mostrado mayor efectividad en la rehabilitación de los delincuentes juveniles, como el proyecto *Contingencies Applicable to Special Education* que se aplica en Estados Unidos, combinan el desarrollo de un conjunto de desempeños académicos específicos con programas de refuerzo para el éxito individual utilizando, fundamentalmente, técnicas conductuales (Mulvey y Reppucci, 1993).

La satisfacción adecuada de las necesidades educativas de estos menores permite, una vez concluido el programa de re-

habilitación, que muchos de ellos se puedan integrar a un sistema escolar formal, lo cual es sumamente importante para lograr una verdadera rehabilitación, ya que el simple hecho de estar en la escuela disminuye la probabilidad de que el menor incurra en conductas delictivas (Papalia, 1997).

En este estudio, se pretende brindar información con vistas a lograr la fundamentación científica necesaria para el diseño de prácticas educativas relevantes para estos jóvenes, tanto en lo concerniente a la contratación de personal especializado como en lo relativo al diseño de objetivos y estrategias de enseñanza. Más aún, se pretende influir en las escuelas formadoras de maestros especialistas, de tal forma que su perfil curricular esté acorde con la realidad del menor infractor y transforme el Sistema de Educación Especial en México, basado en supuestos cuestionables de más de medio siglo de aparente vigencia. Fundamental para la argumentación en este trabajo es la posición de los investigadores en cuanto a que una necesidad educativa especial difiere de una regular porque la primera implica la presencia de una discapacidad subyacente (Council for Excepcional Children, en Ysseldyke y Algozzine, 1998).

CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES INFRACTORES

Conducta social

Los MI presentan una alta frecuencia de conductas antisociales y delictivas. Seisdedos (1988) define la conducta antisocial como la que viola reglas sociales pero sin transgredir las leyes, y la conducta delictiva como aquella en que se violan las leyes establecidas.

La aparición de conductas antisociales en los MI, por lo general, empieza desde la infancia, manifestándose en conductas tales como el discutir con los adultos, no seguir instrucciones, llegar tarde a la escuela o salirse de ella, pelearse con los compañeros, etc. Se ha encontrado que muchos de estos adolescentes presentaron antecedentes de trastorno de conducta, siendo especialmente frecuente el ocasionado por déficit de atención e hiperactividad y el trastorno negativista desafiantte, en proporciones que oscilan entre 33% y 45% en poblaciones de varones, y entre 11% y 30% en mujeres (Agüero, 1999).

Se ha encontrado en los MI dificultades en el desarrollo de su socialización, por lo que generan menos soluciones para los problemas interpersonales, se centran en los fines u objetivos más que en los pasos intermedios para obtenerlos, y ven menos las consecuencias asociadas con su conducta (Silva *et al.*, 1999).

En la medida en que pasa el tiempo, especialmente cuando no existen intervenciones apropiadas, las conductas antisociales se van convirtiendo en delictivas. Una alta frecuencia de conductas delictivas es lo que caracteriza a los MI. Muchos de ellos presentan, según los criterios establecidos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Psiquiátrica Americana (Asociación Psiquiátrica Americana, 1994), un trastorno de conducta disocial. Los jóvenes con trastornos de conducta disocial se caracterizan por poseer un comportamiento que viola, de manera repetitiva y persistente, las normas sociales importantes. Los comportamientos de este tipo pueden clasificarse de la siguiente manera: *a)* agresión a personas y animales, *b)* destrucción de la propiedad, fraude o robo, y *c)* vio-

laciones graves de normas familiares y escolares.

Según el Consejo Tutelar de Menores, en el periodo comprendido entre febrero de 2000 y marzo de 2001 las conductas delictivas más frecuentes de los MI que ingresaron a las Escuelas de Educación Social fueron: 1) daño contra las personas en su patrimonio (70%), 2) daño contra la vida o la integridad corporal de las personas (11%), y 3) delitos contra la salud (10 por ciento).

Kazdin y Buela-Casal (1999) sostienen que los MI manifiestan un patrón de conducta antisocial y un deterioro significativo en el funcionamiento diario, tanto en el hogar como en escuela, además de una conducta que resulta incontrolable para los familiares y amigos. Esto hace evidente que el comportamiento de los MI se torna peligroso para la sociedad, ya que se caracteriza por violaciones importantes de las normas sociales e incluso de las leyes establecidas.

Aptitud escolar

Los menores que presentan problemas de delincuencia juvenil muestran dificultades académicas manifiestas en la falta de habilidades intelectuales, fracaso escolar, abandono de la escuela y dificultades de conducta en la misma (Francés, 1998; Sue, Sue y Sue, 1994). Algunos datos estadísticos obtenidos en México confirman estos rasgos en los MI; así, por ejemplo, en una investigación realizada en Tamaulipas se apreció que sólo 20.2% de estos adolescentes se encontraba estudiando y 44.2 % no terminó la educación elemental (Misael, 1999). Otros datos que confirman los problemas académicos de estos jóvenes fueron los obtenidos en la Escuela de Educación Social de Yucatán,

en donde se observa que de 200 menores con edades comprendidas entre 12 y 16 años que ingresaron el año pasado, sólo 50% había terminado sus estudios de primaria y 90% no había concluido la secundaria (Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán, 1999).

Con frecuencia, los MI muestran en su escala de intereses, actitudes y valores que no son afines con lo que la escuela exige y ofrece; sus normas no son sentidas como propias, sino como parte de una autoridad externa no reconocida, y la educación no es percibida dentro de un proyecto de vida. Además, existe ausencia de habilidades sociales necesarias para el éxito académico, como escuchar, obedecer y seguir instrucciones, así como de autoafirmación, interacción y comunicación efectiva (Garrido, 1989; Mc Whirter *et al.*, 1993). Una característica común de estos alumnos es que su conducta provoca extremas dificultades en sus relaciones con otras personas y se convierte en un obstáculo para su aprendizaje (Brennam, 1990).

Ambiente familiar

Casi todos los autores están de acuerdo con la idea de que las características y la dinámica de la familia juegan un papel importante en la etiología de la delincuencia juvenil. Francés (1998) describe una serie de características de la familia del delincuente juvenil: son familias no completas; se caracterizan por dificultar la evolución afectiva del menor, siendo los obstáculos mayores el alcoholismo y las drogas consumidas por los padres, así como el abandono; son familias con dificultades en los procesos de identificación, las cuales no permiten que los hijos adolescentes puedan adoptar un modelo de

conducta en la vida adulta; asimismo, son familias con falta de bases educativas y problemas económicos.

Cerca de 73% de estos menores manifiesta haber sido víctima de violencia o negligencia por parte de la familia, incluso referían, usualmente, haber sufrido abuso sexual como parte de esta violencia (Florida Department of Juvenile Justice, 2001). Esto es importante, ya que existen informes de que los jóvenes que sufren violencia familiar tienden a su vez a ser violentos (American Psychological Association, 2001). En resumen, podemos concluir que en la familia del MI existe siempre algún grado de disfuncionalidad que dificulta su adecuado desarrollo afectivo e intelectual.

Perfil psicológico

La personalidad del delincuente según Francés (1998) se caracteriza por: *a)* una inmadurez que es excesiva para su edad, lo cual le impide un desenvolvimiento racional en su vida; *b)* un vacío de sí mismo, que se representa por la no asunción de su propia historia personal, el hecho de vivir en el aquí y el ahora, la falta de expectativas y el no aprender de sus errores; y *c)* inseguridad, especialmente respecto a las personas que no encajen en su tipo. Se han encontrado también en los MI puntajes altos en las escalas de neuroticismo y psicoticismo (Chico, 1999), así como impulsividad e inconformidad con las reglas sociales.

Por su parte, las teorías psicoanalíticas establecen diferentes causales individuales de la delincuencia en los adolescentes. Según Roman (1997), son tres los mecanismos psíquicos del acto delictuoso: *a)* la inconciencia de los motivos, ya que los delincuentes desconocen las verdaderas

razones que los impulsan a su accionar criminal; *b)* el masoquismo, que se observa en el hecho de que escogen situaciones que les pueden ocasionar perjuicios, y en la normalidad con que se conducen después de conseguir ser castigados, y *c)* el sentimiento de culpabilidad, ya que se plantea que el delito es sentido como una liberación psíquica porque provoca que el sentimiento de culpabilidad inconsciente se apoye en algo real y reciente.

En investigaciones llevadas a cabo sobre violencia juvenil se encontró que las características más frecuentes de estos jóvenes son la presencia de impulsividad, dificultades de aprendizaje y bajo coeficiente intelectual (American Psychological Association, 2001).

Se estima que alrededor de 51% de los MI presentan serios problemas de salud mental y 60% algún problema emocional. Entre 50% y 70% muestran serios problemas de abuso de sustancias, y de 6% a 28% ha presentado intentos de suicidio (Florida Department of Juvenile Justice, 2001).

En Estados Unidos, los jóvenes con rasgos antisociales se perciben a sí mismos, en muchos casos, como fuertes y populares (Rodkin *et al.*, 2000). Se deduce que la conducta antisocial puede convertirse, en las escuelas y para el propio muchacho, en una fuente de obtención de popularidad social y de mejoramiento de la autoestima. Esto conlleva a que muchas de estas conductas sean difíciles de abandonar por los jóvenes si no se les permite desarrollar habilidades alternativas para lograr popularidad, por medio de conductas prosociales.

Algunos menores con problemas de comportamiento antisocial presentan un déficit en las respuestas de preocupación por los otros que empieza a manifestarse

desde la edad escolar. Esta despreocupación se hace más evidente en la relación con los padres, principalmente con las necesidades de la madre (Haszting *et al.*, 2000).

PREVENCIÓN

A pesar de que en la literatura abundan las descripciones de las patologías y desviaciones de los MI, desde una perspectiva de prevención es más importante identificar los factores protectores de la delincuencia. En este sentido, la investigación actual sobre delincuencia juvenil debe enfocarse a analizar cuáles son los indicadores que aumentan la resistencia de presentar conductas criminales. Esta perspectiva se fundamenta en el hecho de que muchos jóvenes, a pesar de las experiencias ambientales, familiares y personales extremadamente nocivas, no presentan conductas criminales y muchos quienes experimentaron condiciones aversivas viven vidas productivas y normales. El reto de la prevención es aún mayor cuando se trata de un niño con alto riesgo de conducta delictiva como adulto. Agüero (1999) informa que entre 33% y 45% de varones y 11% y 30% de mujeres que presentan un trastorno de conducta disocial en la niñez o adolescencia, evolucionarán hacia un trastorno antisocial de la personalidad cuando sean adultos, y la noción de que existe una continuidad entre los trastornos de conducta en la infancia y el desempeño en la vida adulta está ampliamente fundamentada (Kokko y Pulkkinen, 2000). Por ejemplo, hay evidencia de que la conducta antisocial en la adolescencia predice el divorcio y el tener hijos fuera del matrimonio (Emery *et al.*, 1999). Por tanto, resulta pertinente preguntarse: ¿cuáles son los factores que

vuelven resistentes a estos jóvenes a las circunstancias adversas de la vida?

Estrategias de prevención en el ámbito comunitario

Al parecer la presencia de redes de ayuda social tiene un papel protector, ya que aminoraría la probabilidad de conducta delictiva. Mc Whirter *et al.* (1993) señalan que los jóvenes resistentes buscan con más frecuencia las redes de ayuda social.

El hecho de que los padres posean empleos y que la familia cuente con una situación económica aceptable constituye también un importante factor de protección (Francés, 1998; Whirter *et al.*, 1993). La red de apoyo más importante en México es la familia extensa; en ausencia de esta estructura, resulta necesario incorporar al joven a las distintas organizaciones de apoyo social, como por ejemplo clubes deportivos, grupos religiosos, etcétera.

Otros factores del ambiente que se señalan como importantes son las ayudas sociales que se les pueda brindar a los padres para atenuar el estrés de la crianza de los hijos. Un estudio realizado acerca de los padres que reciben ayuda para tratar el estrés muestra que sus hijos asisten más a la escuela, necesitan menos ayuda especial, los maestros se expresan más positivamente de ellos y presentan menos comportamientos agresivos y antisociales. Los niños de padres que no reciben apoyo tienen más probabilidad de estar casi todo el día fuera de la casa sin el conocimiento de su madre y de exhibir conductas agresivas hacia sus familiares (American Psychological Association, 2001).

Los programas preventivos y de tratamiento de la delincuencia parten del hecho de que los niños y adolescentes que

experimentan problemas necesitan estructuras de apoyo, y lo más adecuado es que las mismas surjan dentro de la propia comunidad. Dentro de estas estructuras de sostén pueden mencionarse los grupos de autoayuda, los grupos recreativos y deportivos, y los centros de capacitación profesional. El desarrollo de los programas comunitarios para prevenir la delincuencia juvenil está basado en resultados de investigaciones que muestran que la desorganización social está relacionada con altos índices criminales (Byrne y Sampson, 1986; Simcha-Fagan y Sharwtz, 1986; Skogan, 1989 citados por Mulvey y Repucci, 1993).

Estrategias de prevención en el ámbito familiar

Son muchos los aspectos del funcionamiento familiar que parecen proteger al joven, entre ellos: una buena relación con alguno de los padres, la comunicación enfocada, flexible y bien estructurada, la promoción de la independencia, y el hecho de involucrar a los hijos en redes de apoyo social (Francés, 1998; Whirter *et al.*, 1993).

Kokko y Pulkkinen (2000) sostienen que los estilos de paternidad democráticos y centrados en el niño son factores que disminuyen la probabilidad en los jóvenes de padecer problemas de adaptación social en la vida adulta. Este estilo hace que los padres sean capaces de establecer reglas claras y firmes, pero a la vez flexibles, que pueden discutirse de manera abierta y racional con los hijos. La educación está centrada en el bienestar del niño y en la creación de oportunidades para el desarrollo de sus habilidades.

Kazdin y Buela-Casal (1999) señalan como factores protectores el hecho de que

los padres permanezcan juntos y mantengan una relación armónica, la comunicación efectiva entre padres e hijos, la participación en actividades familiares, las prácticas educativas consistentes por parte de los padres, la recompensa de las conductas apropiadas socialmente y la supervisión apropiada de las actividades de los hijos. Las intervenciones desarrolladas dentro de la familia han sido generalmente de tres tipos: *a)* entrenamiento a padres; *b)* creación de servicios de apoyo a la familia, y *c)* creación de servicios de terapia y consejo familiar.

Estrategias de prevención en el ámbito de la escuela

Hawkins y Weis (1985) plantean que la prevención de la delincuencia comienza por el desarrollo de un vínculo positivo del niño con la escuela, a través de oportunidades para que éste desarrolle las habilidades sociales, cognitivas y conductuales necesarias para actuar adecuadamente en el ambiente escolar. Por lo anterior, resulta fundamental promover el desarrollo de habilidades académicas básicas que faciliten una buena adaptación a la escuela y se traduzca en un rendimiento académico aceptable en aritmética, escritura y lectura, habilidades que Mc Whirter *et al.* (1993) llaman "de supervivencia". Otras habilidades académicas también importantes para un buen logro escolar son aprender a seguir órdenes en el salón de clases y mantener buenas relaciones con los maestros y compañeros en el salón de clases (Woolfolk, 1995).

Los programas educativos deben fomentar las habilidades académicas e intelectuales, la motivación del menor hacia el estudio, y las expectativas de éste sobre su desempeño académico, así como el in-

volucramiento de los padres en la crianza de los hijos, incrementando sus expectativas respecto a la educación de sus niños (Escamilla, 1999; Sattler, 1996). La escuela debería jugar un factor importante en la prevención de la delincuencia mediante programas que eviten el fracaso escolar, el cual se debe, muchas veces, a retrasos en el desarrollo, discapacidades del aprendizaje, problemas emocionales, o falta de habilidades académicas. Cramer y White (2000) sostienen que los programas educativos pueden mejorar las condiciones de los confinamientos juveniles haciendo hincapié en el desarrollo cognitivo, las habilidades conductuales y el entrenamiento vocacional.

Se sabe que la motivación del estudiante hacia el estudio influye en el rendimiento académico; así, por ejemplo, Good y Brophy (1996) describen varias condiciones que favorecen el desarrollo de la motivación del estudiante: ambiente de apoyo, nivel apropiado de desafío/oportunidad, objetivos de aprendizaje significativos, enseñanza del establecimiento de objetivos, evaluación del desempeño, y autorreforzamiento. Diversos autores sostienen que las dificultades en los aspectos motivacionales y las bajas expectativas de los estudiantes son factores que contribuyen, fuertemente, al bajo logro escolar del estudiante, en especial en los niveles de secundaria y preparatoria (Escamilla, 1999, Sánchez, 1998).

En resumen, las intervenciones educativas de prevención de la delincuencia pueden dividirse en dos grandes grupos: las individuales y las que se realizan en el nivel de sistema. En las intervenciones individuales entrarían los programas para mejorar la alimentación, cheques médicos para compensar y tratar estados físicos que puedan influir en el rendimiento aca-

démico, y por último la educación remedial que busca apoyar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Por su parte, las intervenciones en el nivel de sistema pueden dividirse en: programas preescolares, entrenamiento cognitivos-conductuales que buscan el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales para mejorar el desempeño educativo y el manejo de las relaciones interpersonales de estos jóvenes en el nivel de educación primaria y secundaria, e intervenciones orientadas al proceso.

Estrategias de prevención en el ámbito individual

Según Mc Whirter *et al.* (1993) las características que diferencian a los niños resistentes o de bajo riesgo son: *a)* buen concepto de sí mismo y autoestima; *b)* comunicación con otros, *c)* habilidad para hacer frente, y *d)* control. Por lo tanto, las estrategias de prevención deben estar orientadas al desarrollo de estas características.

En este sentido, Garrido (1989) y Daberman (1999) sostienen que los jóvenes no delincuentes tienen una autoestima y un sentimiento de autoeficacia más altos que los jóvenes delincuentes. Lo anterior plantea la necesidad de desarrollar programas preventivos que posibiliten que los niños y jóvenes desarrollen una autoestima adecuada y establezcan una relación positiva con diversas instituciones sociales, en especial con la escuela, la cual es sumamente importante para la prevención de la delincuencia.

Los niños y jóvenes no vulnerables tienen habilidad para construir y mantener relaciones positivas con los compañeros y adultos. Las habilidades interpersonales se asocian a la salud mental, a un mejor de-

sarrollo de habilidades cognoscitivas, y a un rendimiento académico superior (Whirter *et al.*, 1993, American Psychological Association, 2001). En este sentido resulta fundamental que todo programa educativo incluya el desarrollo de habilidades de comunicación.

De igual forma, deben fomentarse habilidades con las que afronten la ansiedad y el estrés, utilizando técnicas como el humor, el altruismo y el sentido común. El buen manejo de la ansiedad permite a los muchachos desarrollar destrezas sociales y formar relaciones interpersonales positivas y constructivas con los demás (Kazdin y Buela-Casal, 1999).

Por último, cabe mencionar que, en general, los adolescentes no delincuentes presentan control de sus decisiones; éstas son competentes y realistas acerca del futuro y consideran las consecuencias de sus actos, mostrando un locus de control interno, motivaciones hacia el logro y la posibilidad de demorar las gratificaciones en aras de obtener sus metas (Garrido, 1989 y Whirter *et al.*, 1993).

El establecimiento de propósitos en la vida potencialmente alcanzables que los impulsen, y la construcción de metas realistas son factores para considerar en la prevención de la delincuencia.

MÉTODO

El estudio que se realizó combina elementos de las tradiciones cuantitativas y cualitativas en investigación educativa. Se puede definir como un estudio exploratorio de tipo descriptivo, ya que tuvo como propósito identificar las necesidades educativas de los menores infractores internados en la Escuela de Educación Social, del gobierno del estado de Yucatán.

Población y muestra

En la Escuela de Educación Social para menores infractores del gobierno del estado de Yucatán se internan anualmente un promedio de 250 adolescentes por diversos delitos. La edad de ingreso de estos muchachos oscila entre 11 y 16 años y en algunas ocasiones por delitos federales se extiende hasta los 18 años; 80% de los que ingresan son varones y 20% restante son mujeres, los cuales permanecen internos un promedio de tres meses (Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán, 1999).

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, considerando un periodo de tiempo preestablecido, en función de las limitaciones administrativas impuestas para la recolección de datos y el tiempo promedio de estancia. Mediante un corte longitudinal en el tiempo, se incluyeron a todos los menores que ingresaron a la escuela durante el lapso comprendido entre marzo y mayo de 2001 y los padres de éstos; siempre y cuando el ingreso de los menores se haya originado por algún delito (hay casos excepcionales de custodia por controversias civiles en apoyo al DIF), y cuyo rango de edad estuviera entre los 11 y 16 años.

La muestra final estuvo constituida por 45 menores, 39 hombres (86.6%) y seis mujeres (14.4%); con una edad promedio de 14 años. De estos participantes, la mayoría presentaba conductas de riesgo a su ingreso como son: pertenecer a bandas (71.1%); comportamiento delictivo previo (51.1%) y abuso de sustancias (44.4%). El cuadro 1 muestra los motivos de ingreso de los menores a la escuela.

CUADRO 1 • Motivos de ingreso a la escuela de menores infractores		
Motivo de ingreso	Frecuencia	Porcentaje
Robo	23	51.1
Delitos contra la salud	9	20.0
Daño en propiedad ajena	8	17.7
Abuso sexual	5	11.1
Totales	45	100.0

INSTRUMENTOS

Para la recolección de los datos se utilizaron instrumentos estandarizados como el Test Gestáltico-Visomotor de Bender, la Escala Wechsler de Inteligencia (WISCRM) y el Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas, e instrumentos no estandarizados como la Ficha de Información Demográfica, Pruebas de Desempeño Académico para el nivel Primaria y un Registro de Entrevista.

Test Gestáltico-Visomotor de Bender

La prueba de Bender es una herramienta para la evaluación de la ejecución visomotora. Los retrasos en el desarrollo de la coordinación visomotora pueden asociarse con retrasos en la maduración, estimulación intelectual limitada o incapacidades neurológicas. La literatura informa que existen correlaciones moderadas entre los resultados de esta prueba y el rendimiento escolar, por lo que no se recomienda utilizarla aisladamente para predecir este tipo de desempeño (Sattler, 1996). Esta prueba fue desarrollada por Lauretta Bender en 1938 para usarla como prueba visomotora en poblaciones clínicas adultas, y como prueba de desarrollo en el caso de niños. Este instru-

mento se derivó de las configuraciones Gestalt diseñadas por Wertheimer en 1923 para demostrar los principios de la psicología Gestalt en relación con la percepción. Es un instrumento de lápiz y papel que contiene nueve figuras geométricas dibujadas en negro. Los diseños se presentan uno a la vez y se pide al niño que los reproduzca sobre una hoja de papel en blanco. Esta prueba puede dar indicios de daño cerebral.

Escala Weschler de Inteligencia para niños revisada en México (WISC-RM)

Esta escala se publicó por primera vez en 1974 y desde entonces ha sufrido varias modificaciones y continuos procesos de estandarización. Fue adaptada para México y estandarizada con sujetos mexicanos por el Manual Moderno.

Cubre un rango de entre los seis años hasta los 16 años y 11 meses de edad, y contiene 12 subpruebas. Seis de éstas forman la Escala Verbal (información; semejanzas; aritmética; vocabulario; comprensión, y retención de dígitos) y las otras seis, la Escala de Ejecución (figuras incompletas; ordenamiento de dibujos; diseño con cubos; ensamble de objetos; claves y laberintos). La prueba nos ofrece un CI verbal –que es un indicador confiable

de las habilidades verbales del sujeto-relacionado con la inteligencia cristalizada; un CI de ejecución, que mide las capacidades no verbales del sujeto y está relacionado con la inteligencia fluida; y un CI global, que es un mejor predictor que los anteriores de la inteligencia general del sujeto.

Debido a que los CI son puntuaciones estándar en cada nivel de edad, cada uno de los tres CI tiene la misma media de 100 y una desviación estándar de 15. Las puntuaciones escalares de cada subprueba tienen una media de 10 y una desviación estándar de 3.

Otro aspecto interesante de este instrumento es que cuando existen diferencias significativas (mayores de 12 puntos) entre las subescalas verbales y de ejecución, éstas deben ser interpretadas. Cuando se presenta esta situación, por lo general los puntajes de la escala verbal son significativamente menores que los de la escala de ejecución. Esta diferencia establece la sospecha de problemas de aprendizaje (en particular si los puntajes verbales están por debajo de 90).

El instrumento cuenta con múltiples estudios acerca de su validez y confiabilidad, así como una estandarización de sus normas realizada en México, lo cual facilita su utilización. Para ampliar los estudios que abordan la confiabilidad y validez de esta prueba se recomienda al lector revisar el libro *Evaluación de la inteligencia infantil*, de Sattler (1996).

Cuestionario A-D de Conductas Antisociales-Delictivas

Éste es un cuestionario factorial elaborado por Seisdedos (1988), el cual puede utilizarse en niños y adolescentes y ser aplicado de manera individual o colecti-

va. Consta de 40 elementos con los que se pretende medir dos dimensiones claramente diferenciadas: la conducta antisocial y otra que, aunque pudiera ser considerada también antisocial, incorpora comportamientos que caen fuera de la ley. Esta prueba fue adaptada y validada para México.

Ficha de Información Demográfica

Esta ficha sirvió, en primer lugar, para obtener datos generales acerca del menor, como son: edad, escolaridad, lugar de residencia, historia de reprobación escolar, ocupación previa, motivo de internamiento en la Escuela de Educación Social, consumo de drogas y alcohol; en segundo lugar, permitió obtener datos acerca de la familia del interno, como son: estado civil, edad, escolaridad, consumo de alcohol y drogas, antecedentes de conducta criminal y padecimientos psiquiátricos de ambos padres.

Pruebas de Desempeño Académico para el Sistema de Educación Primaria de Yucatán

Ésta es una prueba de criterio que fue diseñada por un grupo de especialistas de la Secretaría de Educación Pública para evaluar el desempeño académico de los estudiantes al terminar su primaria. Parte del presupuesto de que los estudiantes, al terminar su primaria, deben poseer todos los conocimientos que se evalúan en la prueba. Se aplicaron a los sujetos pruebas de Matemáticas (27 reactivos), Español (39 reactivos), Ciencias Naturales (25 reactivos), Geografía (23 reactivos) e Historia (20 reactivos). Se seleccionaron estas pruebas ya que, por la edad de los sujetos de la muestra, todos deberían tener terminada su primaria.

Estos instrumentos no cuentan con normas estandarizadas dentro de nuestra población, sin embargo, para los efectos de nuestra investigación consideraremos que un alumno está aprobado en la prueba si contesta acertadamente 60% de los reactivos de la misma.

Registro de entrevista

Se utilizó un registro de entrevista para vaciar la información obtenida de las entrevistas que se realizaron tanto a los padres como a los menores. Se procuró que a todos los sujetos se le hicieran prácticamente las mismas preguntas y se abordaran los mismos temas.

Con este instrumento se logró clasificar la información obtenida acerca de la historia académica del menor, de las aspiraciones educativas de la familia, así como del nivel de involucramiento de los padres en la educación de los hijos.

La recolección de datos se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. En la primera sesión se llenó la ficha demográfica del menor al día siguiente de su ingreso, y se le explicó que se le administraría una serie de pruebas que se utilizaría para conocer cómo se le puede ayudar mejor durante su estancia en la escuela.
2. En la segunda sesión se les administró el test Gestáltico-Visomotor de Bender.
3. En la tercera sesión se les administraron las primeras seis subescalas de la Escala de Weschler Inteligencia para niños revisada en México (WISC-RM).
4. En la cuarta sesión se les administraron las subescalas restantes de la Escala de Weschler Inteligencia para niños revisada en México (WISC-RM).

5. En la quinta sesión se les aplicó el Cuestionario de Conducta Antisocial y Delictiva de Seisdedos.
6. En la sexta sesión se les administraron las Pruebas de Desempeño Académico.
7. La séptima sesión se utilizó para la entrevista al menor.
8. La octava sesión se empleó para la realización de la entrevista a la familia.

Ánalisis de los datos

Para el análisis de los datos de las pruebas estandarizadas se siguieron los procedimientos indicados en los manuales y las normas estandarizadas que se administraron. Los datos de la entrevista y del cuestionario se analizaron de manera cualitativa, triangulando la información para aumentar la confiabilidad de la misma.

Se obtuvo información de dos de los actores principales del proceso educativo: los menores y sus padres. Se analizaron los datos tanto de manera cuantitativa como cualitativa, manejándolos de forma estrictamente confidencial y asignando una clave a los sujetos para su uso en la base de datos.

RESULTADOS

Contexto familiar

Los datos familiares se obtuvieron de las entrevistas aplicadas a los menores y al menos a uno de sus padres; de hecho, en 95% de los casos las entrevistas fueron realizadas a las madres para que describieran características de sus familias. Se obtuvo información de las 45 madres y de 42 padres, ya que en tres casos las madres no conocían antecedentes de los padres de sus hijos.

La edad promedio del padre era de 42.5 años y la de la madre era de 38.2

años. En cuanto a la escolaridad de los padres, alrededor de 83% no accedió a la secundaria. Cuando se les preguntó la razón que les motivó a abandonar la escuela, 90% de éstos respondió que se debió a problemas económicos.

En cuanto a empleo, 15.7% de los padres de los menores no tiene, otro 62.2% cuenta con empleos poco remunerados, ya que trabajan como albañiles, obreros no calificados o campesinos, sólo 15.6 % tiene trabajos técnicos, y ninguno desarrolla un trabajo profesional. En cuanto a las madres, la aportación económica que hacen a la casa tampoco es muy considerable, ya que 46.7% de éstas no labora, de las que laboran 42.2% tiene empleos poco remunerados, pues son trabajadoras domésticas o comerciantes ambulantes.

Casi dos tercios de estos jóvenes viven con uno de los padres, ya que la mayoría son separados (60%). Casi un tercio se encuentran casados (28.9) o viven en unión libre (11%).

De los padres, 20% tenía antecedentes penales y de las madres ninguna, pero 17.8% de ellas tenía antecedentes de trastornos psiquiátricos, en contraste con 6.6% de los padres.

En cuanto a abuso de sustancias, 76.1% de los padres consumía alcohol, y 23.8%, además, otras drogas; sólo 22% de las madres manifestó consumir alcohol, y 4.4% otras sustancias psicotrópicas adicionales.

La mayor parte de los padres (82.2%) dijo preferir que su hijo estudie en vez de trabajar, y que muchos de ellos (86.7%) perciben problemas académicos en los hijos. Sin embargo, cuando se preguntó a los padres qué medidas tomaron cuando

los hijos abandonaron la escuela, sólo 17.8% buscó ayuda profesional y 30% condicionó dejar la escuela a conseguir un trabajo. En 60% de los casos los padres refirieron haberse enojado por la decisión de los hijos, imponiendo castigos o forzando al muchacho a trabajar. Más de la mitad muestra expectativas educativas relativamente bajas hacia sus hijos, ya que la moda se encuentra en el nivel secundaria. Cerca de la mitad de los MI refirió no contar con el apoyo de la familia para la realización de las tareas escolares; casi ninguno contó con el apoyo por parte del padre.

Competencia escolar

De la muestra, sólo un tercio de los menores estudiaba en el momento de su ingreso. El resto abandonó la escuela aproximadamente un año antes de su ingreso. Casi la mitad tiene primaria incompleta, un tercio concluyó sólo el sexto de primaria y 20% había cursado algún grado de la secundaria.

Una historia de problemas académicos y de conducta acompaña a la mayoría de estos adolescentes. Casi todos (91.1%) han reprobado algún grado escolar y un poco más de la mitad (55.6%), dos o más. Más aún, de quienes asistieron a preescolar (sólo 64%), 15% presentó reportes de conducta. Sin embargo, el antecedente de problemas de conducta se incrementa a 56% de quienes asistieron a la primaria y se dispara a 95% en los que asistieron a secundaria. Los resultados de las pruebas de desempeño académico arrojan los resultados que se resumen en el cuadro 2.

CUADRO 2 • Puntajes obtenidos en las Pruebas de Desempeño Académico				
Materia	Número de reactivos	Calificación considerada aprobada	Media	Desviación estándar
Historia	20	12	6.8	4.1
Ciencias Naturales	25	15	9.5	5.4
Geografía	23	13	9.2	4.5
Español	39	23	12.8	7.4
Matemáticas	27	14	7.1	4.5

El cuadro anterior muestra el bajo nivel académico de nuestros sujetos, especialmente en Matemáticas y Español.

Los resultados de la Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-RM) arrojan un promedio de 77 en la escala verbal y de 89 en la escala ejecutiva, con un CI global de 81 (medio bajo).

De acuerdo con los criterios pre establecidos en el manual de la prueba, pueden conformarse tres grupos cualitativamente diferentes en cuanto a aptitud; 13 menores tienen puntajes inferiores a los 70 puntos, lo cual los ubica como intelectualmente deficientes; cuatro tienen puntajes entre 71-80 y se clasifican como límitrofes. El resto fue clasificado con inteligencia promedio.

Otro aspecto importante que muestran los datos de esta prueba es que la media de los puntajes de la subescala verbal son más bajos que los de la subescala ejecutiva, sugestivo de la existencia de problemas de aprendizaje.

En la prueba de Bender, 40% mostró problemas vasomotores leves y 30% severos, con datos de organicidad sugestivos de disfunción cerebral mínima.

Con la finalidad de establecer la confiabilidad de las pruebas utilizadas, se exploró la correlación de los resultados de las escalas del WISC con los resultados de las pruebas académicas y los resultados del Bender. Los resultados se ilustran en el cuadro 3.

CUADRO 3 • Correlación entre los puntajes del WISC-RM, puntajes de las pruebas de desempeño académico y puntajes del Bender						
	Escala de WISC-RM			Correlación		
	Historia	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Geografía	Bender
Subescala verbal	.68*	.74*	.68*	.65*	.58*	.66
Subescala de ejecución	.57*	.65*	.67*	.71*	.56*	.68
Escala total	.66*	.74*	.72*	.72*	.60*	.71

* Correlaciones significativas al 0.01.

Como era de esperarse, existe una alta correlación positiva y significativa entre los puntajes obtenidos por los sujetos en las escalas del WISC-RM y sus resultados en las pruebas de desempeño académico y el Bender. Este hallazgo argumenta en favor de la confiabilidad de las pruebas utilizadas.

Potencial delictivo

Los resultados de las escalas de conductas antisociales y delictivas ubican a estos sujetos en el percentil 70 con una media de 12 (DS = 4.1) para la conducta antisocial, y de 5.1 (DS = 4) para la conducta delictiva.

va. Se exploró también la correlación que existe entre las escalas del cuestionario AD y los resultados de otros instrumentos aplicados en la investigación. Los resultados se muestran en el cuadro 4.

Existe una correlación negativa significativa entre los puntajes obtenidos por los sujetos de la muestra en la escala de conducta delictiva y los puntajes que obtienen en la subescala ejecutiva y el total del WISC-RM, y en la prueba de desempeño de Matemáticas. Esto quiere decir que a mayor potencial antisocial y delictivo, menores puntajes se tienden a obtener en las escalas de inteligencia y en la prueba de Matemáticas.

CUADRO 4 • Correlación entre los puntajes de las escalas del cuestionario A-D y los puntajes del Bender, del WISC-RM y de las pruebas de empeño

Escalas	Bender	Verbal	Ejecutiva	Total	Historia	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Geografía
Antisocial	.095	-.12	-.057	-.088	.12	-.14	-.11	-.052	-.17
Delictiva	.21	-.24	-.33*	-.30*	.004	-.26	-.30*	-.16	-.26

* Correlación significativa al 0.05.

Necesidades educativas especiales (NEE)

De particular interés fue establecer de manera cualitativa (integración del diagnóstico por cada sujeto con base en criterios clínicos y psicométricos) el número de participantes que presentan evidencia NEE y, por tanto, que son tributarios de educación especial.

De acuerdo con la Asociación Psiquiátrica Americana (1994), para establecer la sospecha de trastorno de aprendizaje habría que cumplir los siguientes cuatro criterios diagnósticos siguientes: 1) diferencias significativas entre las subescalas

verbal y ejecutiva de la prueba (de 12 puntos o más); 2) puntajes por debajo de la norma en pruebas de competencias académicas; 3) datos de retraso psicomotor u organicidad en la escala de Bender, y 4) historia escolar donde abunden los fracasos académicos. Para establecer la sospecha de retraso mental, se consideraron los puntajes de la prueba de Weschler y la ejecución en las pruebas académicas.

En resumen, 35 (77%) sujetos presentaban necesidades educativas especiales: 17 (27%) mostraban datos indicativos de retraso mental frontera o leve, y 18 (40%) de ellos evidencia de trastornos de apren-

dizaje; 15 sujetos (23% restante) presentaron pobre escolaridad y bajo desempeño escolar, probablemente por factores asociados a mala instrucción y falta de apoyo familiar, problemas económicos, y que pueden considerarse como NEE por no estar asociadas a limitación constitucional o discapacidad alguna (Cantón y Sánchez, 2001). Este último grupo de sujetos, aunque no es tributario de educación especial, requiere apoyo con programas educativos regulares con vistas a superar su retraso educativo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los sujetos de esta muestra presentan un elevado potencial delictivo y poseen características que permiten definir a este grupo de adolescentes de alto riesgo de conductas delictivas y antisociales, como son el abandono de la escuela, el abuso de sustancias y el tener una historia delictiva anterior. Estos hallazgos refuerzan los datos hallados por la literatura acerca de este tipo de población (Consejo Tutelar de Menores, 2001; Kazdin y Buela-Casal, 1999; Whirter *et al.*, 1993).

Los participantes provienen de familias que constituyen, en muchos casos, un ambiente de riesgo, ya que la mayoría de los menores vive con un solo parente, hay abuso de sustancias por parte de los padres, y presencia de conductas delictivas en otros miembros de la familia.

Varios de los factores que contribuyen a explicar el atraso escolar y las pobres habilidades escolares encontradas en los sujetos de la muestra se encuentran den-

tro del ámbito de la familia, destacando: el nivel educativo de los padres, la posición socioeconómica de la familia, y sobre todo la falta de participación de los padres en la educación de los hijos y las bajas expectativas educativas de éstos para con los hijos.

En general, estos MI presentan pobres competencias escolares que se evidencian en dificultades en el desarrollo de habilidades visomotoras, un pobre nivel de conocimientos académicos y resultados por debajo del promedio en las pruebas de inteligencia.

Aunque todos estos jóvenes necesitan apoyo educativo, un tercio pudiera recibirlo de maestros regulares y aun en la escuela regular. Dos tercios requieren servicios educativos especiales cualitativamente diferentes, 17 de estos niños (37%) presenta retraso mental fronterizo o leve, mientras que 18 (40%) tienen trastornos de aprendizaje que requieren métodos de instrucción especializada.

Se necesitan tres tipos de maestros especialistas diferentes para atender esta población estudiada: especialistas en retraso mental, especialistas en trastornos de aprendizaje y maestros regulares.

La presencia de estas necesidades diferenciales no justifican mantener la categoría de "menor infractor" dentro de la taxonomía de servicios de educación especial en México, ya que un tercio de la población estudiada tiene problemas educativos remediables en la escuela regular. Además, en la actualidad existe consenso en cuanto a que el potencial delictivo no depende de una educación insuficiente o equivocada.

REFERENCIAS

- AGÜERO, A. J. (1999), "El trastorno de conducta en la infancia como precursor del trastorno antisocial del adulto. Estudios de seguimiento a medio y largo plazo. Necesidad de programas preventivos", en: *Revista electrónica de Psiquiatría*, en www.psi.com.psiquiatria/vol_2,num_4/art_2.html
- AMERICAN Psychology Association (2001), "Is youth violence just fact of life?", en www.apa.org/violence.html
- ASOCIACIÓN Psiquiátrica Americana (1994), *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*, Barcelona, Mason.
- BRENNAM, K. W. (1990), *El currículo para niños con necesidades especiales*, Barcelona, Siglo XXI.
- BYRNE, James y Robert Sampson (eds.) (1986), *The social ecology of crime*, Nueva York, Springer-Verlag.
- CABALLERO, M. et al. (2000), "Tensión y percepción de la violencia delictiva en víctimas y no víctimas. Estudio en comunidades de bajos recursos", en: *La psicología social en México*, vol. III, pp. 452-458.
- CANTÓN, M. (1997), "Detección del lector deficiente: Procedimientos, instrumentos e implicaciones para la escuela primaria", tesis de maestría, Facultad de Educación-Universidad Autónoma de Yucatán.
- CANTÓN, M. y Pedro Sánchez (2001), "Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente" en *Educación y Ciencia*, vol. 14, núm. 9, pp. 78-84
- CHICO, L. E. (1999), "La conducta antisocial y su relación con la personalidad e inteligencia", en *Análisis y Modificación de Conducta*, núm. 23, pp. 23-37.
- CONSEJO Tutelar para Menores (2001), *Boletín Jurídico*, Consejo de Menores, núm. 2.
- CRAMER, C. y C. White (2000), "Curriculum for training educators of youth in confinement", Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, en <http://www.ncjrs.org/jjdp.html>
- DABERMAN, M. A. (1999), "Differences between severely conduct-disorder juvenile males and normal juvenile males: The study of personality traits", en: *Personality & individual differences*, núm. 26, pp. 827-845.
- DELOS, K. H. (1980), *Conducta criminal*, Nueva York, St. Martins Press.
- EMERY, R. et al. (1999), "Delinquent behavior, future divorce or nonmarital childbearing, and externalizing behavior among offspring: A 14-year prospective study", en *American Psychological Association* en www.apa.org, vol. 13, núm. 4, pp. 566-579.
- ESCAMILLA, H. (1999), "Determinantes del logro escolar en el nivel medio superior", tesis de especialización en Orientación y Consejo Educativo, Facultad de Educación-Universidad Autónoma de Yucatán.
- ESCUELA de Educación Social del Estado de Yucatán (1999), "Estadísticas", mimeo.
- FLORIDA Department of Juvenile Justice (2001), "Reducing Juvenile Crime", en www.djj.state.fl.us/delinquency4.html
- FRANCÉS, M. A. (1998), "Factores de riesgo en la delincuencia juvenil", monografía, Universidad de Salamanca, en www.lafacu.com
- FRÍAS, A. M. et al. (2000), "Predictores de la delincuencia juvenil", en *La psicología social en México*, vol. III, pp. 486-492.
- GARRIDO, G. V. (1989), *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Barcelona, CEAC.
- GOOD, T. y J. Brophy (1996), *Psicología educativa contemporánea*, 4a. ed., México, Mc Graw-Hill.
- HASTING, P. et al. (2000), "The development of concern for others in children With behavior problems", en *American Psychological Association*, en www.apa.org vol. 36, núm. 5, pp. 531-546.
- HAWKINS, J. y J. Weis (1985), "The social development model: an integrated approach to delinquency prevention", en *Journal of Primary Prevention*, núm. 6, pp. 73-97.
- HURLOCK, B. E. (1982), *Desarrollo psicológico del niño*, 2a. ed., México, Mc Graw-Hill.
- KAUFMAN, K. (1990), *Psicometría razonada con el WISC*, México, Manual Moderno.
- KAZDIN, E. A. y G. Buela-Casal (1999), *Conducta antisocial*, Madrid, Pirámide.
- KOKKO, K. y L. Pulkkinen (2000), "Agresion in childhood and long-term unemployent in adulthood. A cycle of maladaptation and some protective factors", en *American Psychological Association*, en www.apa.org vol. 36, núm. 4, pp. 463-472.
- LAURO, E. (1997), *El ciclo vital de la familia*, México, Grijalbo.
- LEVY, K. St. (1997), "Multifactorial self-concept and delinquency in Australian adolescent", en *Journal of Social Psychology*, vol. 137, núm. 3, pp. 277-283.
- MERCY, J. y L. Steelman (1982), "Familial influence on the intellectual attainment of children", en *American Sociological Review*, núm. 47, pp. 532-542.
- MISAEI, H. O. (1999), "Menores infractores en internamiento de Tamaulipas: Investigación exploratoria", tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- MOORE, T. (1987), *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Trillas.
- MULVEY, E., M. Arthur y N. Reppucci (1993), "The prevention and treatment of juvenile delinquency: a review of the research", en *Clinical Psychology Review*, vol. 13, pp. 13-167.
- OCHOA, I. (1995), *Enfoques en terapia familiar sistémica*, Barcelona, Herder.
- PAPALIA, D. y K. Sally (1997), *Desarrollo humano*, México, McGraw-Hill.
- RAUH, V. A. et al. (1988), "Minimizing adverse effects of low birth weight: Four-year results of early intervention program", en *Child Development*, núm. 59, pp. 544-553.
- RODKIN, P. et al. (2000), "Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations", en *American Psychological Association*, en www.apa.org vol. 36, núm. 1, pp. 14-24.
- ROMAN (1997), "Teoría psicoanalítica del delito", manuscrito no publicado.
- SALAZAR, A. (1996), "Juventud y violencia", en *La construcción de lo juvenil*, México, Centro de Investigación y Estudio sobre Juventud.
- SÁNCHEZ, P., M. Cantón y D. Sevilla (1997), *Compendio de educación especial*, México, Manual Moderno.

- SÁNCHEZ, P. (1998), "Necesidad de orientación psicológica en las preparatorias de la UADY", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 13.
- SATTLER, J. (1996), *Evaluación de la inteligencia infantil*, México, Manual Moderno.
- SEISDEDO, N (1988), *Cuestionario A-D. Conductas antisociales-delictivas*, Madrid, Tea Ediciones.
- SILVA, F. et al. (1999), "Perfil de socialización en menores", en *Delincuencia*, núm. 1, pp. 81-98.
- SIMCHA-FAGAN y J.E. Schwartz (1986), "Neighborhood and delinquency: An assessment of contextual effects", en *Criminology*, núm 24, pp. 667-703.
- SKOGAN, Wesley G. (1989), "Communities, crime and neighborhood organization", en *Crime and Delinquency*, núm 35, pp. 437-457.
- STAHL, A. (2000), "Juvenile vandalism", Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, en <http://ojjdp.ncjrs.org/jjdp.html>
- SUE, D., D. Sue y S. Sue (1994), *Comportamiento anormal*, 4a. ed., México, McGraw-Hill.
- VIGURI, A. (2001), *Caracterización de una población de adultos delincuentes y menores infractores*, México, Delma.
- WHIRTER, Mc. et al. (1993), *At-risk youth. A comprehensive response*, Brooks/Cole Publishing Company.
- WILSON, R. (1983), "The Louisville twin study: Developmental synchronies in behavior", en *Child Development*, núm. 54, pp. 298-313.
- WOOLFOLK, A. (1995), *Psicología educativa*, México, McGraw-Hill.
- YSELDEYKE, J. y B. Algozzine (1998), *Introduction to special education*, Boston, Houghton Mifflin.