



Postconvencionales

No. 2, agosto 2010, pp. 21-56

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



Inmadurez moral y comportamiento antisocial*

John C. Gibbs

Ohio State University

Resumen

En primer lugar, este artículo ofrece una breve sinopsis del acervo disponible en el área del desarrollo moral, una visión que combina las contribuciones de Lawrence Kohlberg y de Martin L. Hoffman a esta área. Luego, reconociendo que para explicar el comportamiento moral se necesitan constructos o variables adicionales, se centra sobre los avances que yo y un buen número de colegas y colaboradores hemos alcanzado en cuanto a la comprensión y tratamiento del comportamiento antisocial en jóvenes. Esto incluye una descripción detallada de algunas características comunes básicas de estos jóvenes: retrasos en el desarrollo del juicio moral; distorsiones cognitivas interesadas o egoístas (culpar a otros, asumir lo peor, minimizar/tergiversar); y deficiencias en cuanto a habilidades sociales. También se incluye la discusión de un caso ilustrativo; información sobre un instrumento de medida —el cuestionario *Cómo Pienso* (HIT); e información sobre un exitoso enfoque de tratamiento, el Programa EQUIPO. Finalmente, se subrayan las profundas conexiones teóricas y prácticas entre la percepción moral verídica, y el tratamiento del comportamiento antisocial a través de los principios de la confianza, la justicia y la democracia.

Palabras clave:

Adopción de perspectivas sociales, inmadurez moral, comportamiento antisocial, distorsiones cognitivas, Programa EQUIPO

Abstract

[*Moral Immaturity and Antisocial Behavior*]. First, the paper offers a brief, synoptic view about the accumulated or available knowledge in the area of moral development, one that combines Lawrence Kohlberg's and Martin L. Hoffman's contributions to the field. Then, acknowledging the need of additional constructs or variables in order to explain moral behavior, it focuses on the advances that I and a good number of colleagues and collaborators have reached in the understanding and treatment of antisocial behavior among youths. This includes a detailed description of some basic common characteristics of this youths: Moral Judgment Developmental Delays; Self-Serving Cognitive Distortions (Blaming Others, Assuming the Worst, Minimizing/Mislabeling); and Social Skills Deficiencies. Also includes the discussion of an Illustrative Case; information about a measurement instrument—the How I Think (HIT) Questionnaire; and information about a successful treatment approach, the EQUIP Program. Finally it underscores the deep theoretical and practical connections between veridical moral perception, and the treatment of antisocial behavior through the principles of trust, fairness and democracy.

Key words:

Social Perspective Taking, Moral Immaturity, Antisocial Behavior, Cognitive Distortions, EQUIP Program

* Este artículo es, en su mayor parte, una síntesis y adaptación de los Capítulos 6 y 7 de mi libro (2010) *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman* [Desarrollo moral y realidad: Más allá de las teorías de Kohlberg y Hoffman]. 2nd., ed., Boston, Allyn y Bacon.

Tabla de contenidos

1. La adopción de perspectivas sociales como materia prima del desarrollo moral
 2. Comprendiendo el comportamiento de los jóvenes antisociales
 - 2.1. Retraso en el desarrollo del juicio moral
 - 2.2. Distorsiones cognitivas interesadas
 - a. Auto-centramiento: La distorsión primaria
 - b. Distorsiones secundarias
 - Culpar a otros
 - Asumir lo peor
 - Minimizar/tergiversar
 - c. Un instrumento: El cuestionario Cómo Pienso o HIT [How I Think]
 - 2.3. Deficiencias en habilidades sociales
 - 2.4. Un caso ilustrativo
 3. El Programa EQUIPO para el tratamiento del comportamiento antisocial
 - 3.1. Los programas de ayuda mutua: alcances y limitaciones
 - 3.2. Remediando las limitaciones: El enfoque cognitivo conductual
 4. Observaciones finales: verdades morales y democracia
-

1. La adopción de perspectivas sociales como materia prima de la madurez moral

¿Qué es la moralidad? ¿Podemos hablar *válidamente* de un desarrollo moral? ¿O es la moralidad totalmente relativa a los valores y virtudes particulares enfatizados en culturas específicas? ¿Cómo se puede medir el desarrollo moral? ¿Es la motivación moral del comportamiento primordialmente cognitiva, esto es, una cuestión de justicia? ¿O es primordialmente afectiva, una cuestión de empatía o de otros sentimientos intuitivos? ¿Podemos lograr una visión amplia o integral del desarrollo moral? ¿Pueden las teorías actuales del desarrollo moral dar cuenta de las diferencias entre el comportamiento prosocial y el antisocial? ¿Refleja el desarrollo moral una realidad más profunda? Estos son algunos de los principales temas a los que les he dedicado unos cuarenta años de investigación. Pero naturalmente, aquí no puedo extenderme sobre todos estos complejos asuntos; por lo cual me conformaré con ofrecer un breve esquema de mis argumentos centrales, a modo de contexto para el resto de este artículo, centrado en la comprensión —y en menor medida en el tratamiento— del comportamiento antisocial característico de los delincuentes juveniles.

Gracias, sobre todo, a los trabajos de Lawrence Kohlberg y Martin L. Hoffman¹, actualmente podemos decir que el desarrollo moral es un hecho bien establecido, y que su

¹ Personalmente estoy en deuda con ambos —quienes me sirvieron de tutores— así como con un número (demasiado grande para pasarles lista aquí) de coautores, colegas, estudiantes y amigos, por su colaboración, críticas y aliento. Esta es la razón por la cual a partir de aquí usaré el plural de la primera persona, porque estaré hablando de cosas que no “yo”, sino *nosotros* hemos logrado.

principal fuente es la adopción de perspectivas sociales¹: colocarse imaginariamente en el lugar de otro, adoptando o considerando mentalmente las “creencias, deseos, intenciones, oportunidades, preferencias, y otras actitudes psicológicas [de otras personas]” (Kane, 1994, p. 20), junto a lo que Hoffman llama la condición de vida del otro. Tanto la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral, como la teoría de Hoffman sobre la predisposición empática, postulan que nos desarrollamos moralmente en la medida en que asumimos verdaderamente las perspectivas de otros, yendo así más allá de lo superficial, hacia una comprensión más profunda del bien y del mal.

Sin embargo, hay algunas diferencias importantes entre estos dos eminentes teóricos. Resumiendo lo más posible, podemos decir que la teoría de Kohlberg enfatiza lo “correcto”, o la faceta cognitiva del desarrollo moral, mientras que la teoría de Hoffman enfatiza el “bien”, o la faceta afectiva del desarrollo moral. Lo correcto corresponde a la dimensión deontológica de la moralidad (lo correcto o incorrecto, justo o injusto, los equilibrios o desequilibrios en cuanto a reciprocidad), mientras que la promoción del bien corresponde a la dimensión utilitaria o consecuencialista. Aunque distintos, lo correcto y el bien se interrelacionan y complementan mutuamente —al igual que las teorías de Kohlberg y Hoffman.

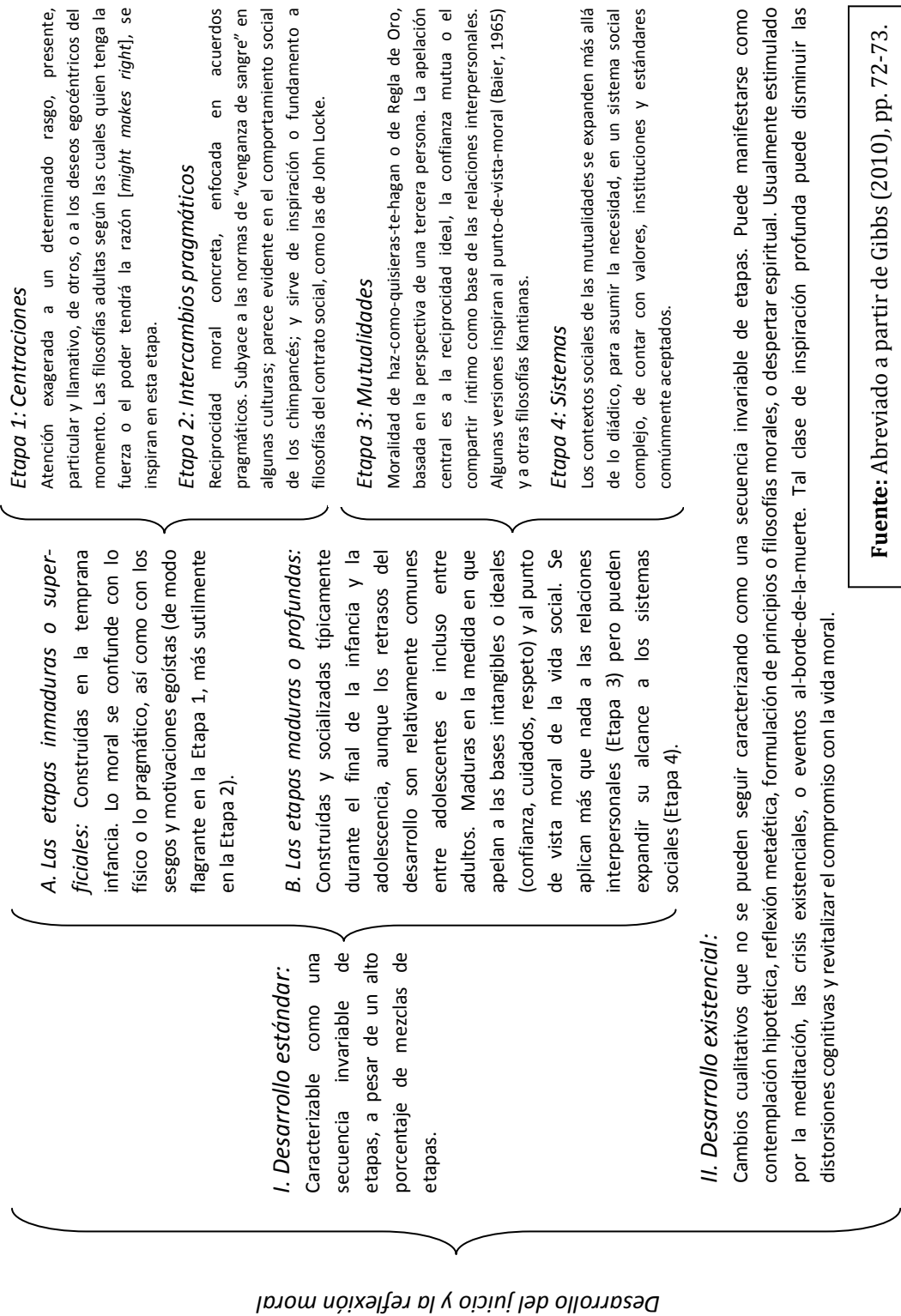
En la Figura 1 el lector encontrará un resumen sinóptico de mi visión sobre el desarrollo moral. Esto es, una crítica y reconceptualización de la teoría de Kohlberg. Sin duda, Kohlberg merece un considerable crédito por su elaboración y defensa de los temas básicos del enfoque evolutivo-cognitivo, por poner al desarrollo moral en el mapa de la psicología estadounidense, por relacionar a la psicología moral con la filosofía y viceversa, por llamar la atención sobre el desarrollo moral después de la niñez, así como por reconocer el rol de la reflexión o contemplación en el logro de la madurez del juicio moral. No obstante, a medida que siguió trabajando en su teoría de etapas, fue generando una imagen cada vez más distorsionada del desarrollo y la madurez moral, confundiendo la construcción con la internalización, y las bases del entendimiento moral con razonamientos que reflejan un entrenamiento filosófico. Las filosofías contractualistas y kantianas no deberían verse como etapas finales, postconvencionales, de una secuencia invariable, sino más bien como el productos de reflexiones hipotéticas sobre la ética normativa, que se originan a partir de una u otra de las etapas morales básicas².

En las Tablas 1 y 2 el lector encontrará dos sinopsis adicionales, sobre el desarrollo de la predisposición empática de acuerdo a la sistematización teórica de Martin L. Hoffman (2000, 2008). Al igual que sucede con la teoría de Kohlberg, el trabajo de Hoffman es mencionado en prácticamente todos los libros de texto de psicología evolutiva disponibles en el mercado. Su teoría es un enfoque de la socialización que tiene como

¹ Aunque la “adopción de perspectivas” y la “adopción de roles” se suelen usar como equivalentes, la primera expresión es la más general (“los niños pueden entender la perspectiva de otros sin saber nada sobre el rol de la persona [en una estructura social]”; Maccoby, 1980, p. 317). De allí que en los últimos años Hoffman haya abandonado el término “adopción de roles” para usar exclusivamente el de adopción de perspectivas (cf. Hoffman, 2008).

² Aunque nuestra reconceptualización ofrece una nueva visión del juicio y la reflexión moral a lo largo del ciclo de vida, esta visión se deriva de una formulación inicial elaborada a finales de los setenta (ver Gibbs, 1977, 1979).

Figura 1
Sinopsis del desarrollo del juicio y la reflexión moral a lo largo del ciclo de vida



punto de partida consideraciones funcionales y biológicas. La empatía, en la visión de Hoffman, es una predisposición multifacética que desemboca en el comportamiento prosocial maduro a través de tres factores clave: bases biológicas, desarrollo cognitivo y socialización (en especial, una disciplina parental que promueva la empatía del niño y la internalización de normas morales prosociales).

Tabla 1
Modalidades de incitación del malestar empático

Mecanismos básicos o involuntarios.	A. Remedo motor (imitación automática facial/postural más retorno de información).
	B. Condicionamiento (el malestar presente del yo se asocia a las expresiones de malestar de otros).
	C. Asociación directa (los malestares pasados del yo, se asemejan a otros malestares del presente).
Modalidades maduras o cognitivamente superiores (presuponen la diferenciación yo-otro y otros hitos del desarrollo cognitivo).	D. Asociaciones verbalmente mediadas (los malestares de otros comunicados a través del lenguaje).
	E. Adopción de perspectivas sociales (imaginarse a uno mismo o a alguien más en el lugar de otro; centrado en uno mismo o en otros).

Fuente: Gibbs, 2010, p. 79.

Tabla 2
Etapas de desarrollo del malestar empático
(conformadas a medida que los modos de incitación confluyen con el desarrollo cognitivo)

Etapas inmaduras	1. Global (llanto reactivo del recién nacido).
	2. Egocéntrico (no puede distinguir entre el malestar del otro y su propio malestar empático, procura consolarse a sí mismo).
	3. Cuasi-egocéntrico (no puede distinguir la diferencia yo-otro, pero procura consolar al otro con lo que consuela al yo).
Etapas maduras	4. Verídico (siente lo que el otro siente o normalmente sentiría en tal situación).
	5. Más allá de la situación (sentimientos por las penurias en la condición de vida del otro).
	6. Grupos afectados (sentimientos por las penurias en la condición de vida de ciertos grupos).

Fuente: Gibbs, 2010, p. 79.

Gracias a la teoría de Hoffman, nuestra exploración del desarrollo moral puede apreciar más cabalmente el hecho de que la moralidad debe competir con los motivos egoístas del individuo. En la teoría de Hoffman encontramos un antídoto para la queja, de

varias décadas de antigüedad, que califica como “fría” a la teoría de Kohlberg, en el sentido de que su enfoque evolutivo-cognitivo “le presta relativamente poca atención a las fuertes emociones” del ego (Maccoby, 1980, p. 325). En contraste con esa frialdad, Hoffman respeta escrupulosamente lo que la moralidad tiene de “candente”: los naturalmente ardientes deseos del ego; las formas, también naturalmente ardientes, en que se excita la tendencia contrapuesta, o predisposición empática; así como el poder de la empatía y de las imágenes evocadas para “calentar” diversos aspectos de la cognición (como por ejemplo, el auto-reconocimiento, los guiones, las atribuciones, la internalización de normas morales). De este modo, los puntos de vista de Hoffman nos conducen a un entendimiento más amplio y balanceado del desarrollo moral (ver Gibbs, 2010, Capítulo 4).

Nuestra principal objeción ante la teoría de Hoffman, es que en cierto sentido lo “correcto” es tan primordial para la moralidad como lo es el “bien”. La construcción de una reciprocidad moral ideal y “necesaria” a través de la adopción de roles, por ejemplo, tiene un lugar en la motivación moral, que la primacía afectiva no logra capturar. Si la reciprocidad es afín a la lógica —“la moralidad del pensamiento”, según la famosa frase de Piaget— entonces la reciprocidad (o su violación), la equidad, y la imparcialidad, implican una fuerza motivacional en sí mismas, una que se puede sumar a la fuerza motivacional de la empatía. Aunque la teoría de Kohlberg puede subestimar las motivaciones egoístas y la empatía, sí reconoce las motivaciones morales que se generan ante las violaciones de la imparcialidad y de la justicia. Y lo que buscamos no es sólo dar cuenta de la moralidad prosocial, sino de todo el dominio moral.

Lo cierto es que incluso si las tomamos conjuntamente, las teorías de Kohlberg y de Hoffman no son suficientes para comprender plenamente el comportamiento moral. En otras palabras, conocer lo correcto o intuir el bien no necesariamente conducen a hacer lo correcto o lo bueno. De allí la necesidad de ciertos constructos adicionales, como la auto-relevancia moral —la medida en que los individuos perciben que la moralidad es central para su auto-concepto— que la investigación ha identificado como un factor de gran importancia al explicar el comportamiento prosocial y antisocial: altos niveles de auto-relevancia están asociados con comportamientos prosociales (ver Gibbs, 2010, Cap. 5), y bajos niveles de auto-relevancia moral con un comportamiento antisocial crónico. Pero ahora, una vez proporcionado este contexto introductorio, pasemos al foco central del presente artículo: el comportamiento antisocial en los jóvenes.

2. Comprendiendo el comportamiento de los jóvenes antisociales

Después de trabajar extensamente con jóvenes antisociales y agresivos, el profesor de secundaria de Ohio, Dewey Carducci (1980) llegó a tres conclusiones principales en cuanto a las limitaciones (tendencias problemáticas sería un término más apropiado) de tales adolescentes. Primero, según las impresiones de Carducci, el joven antisocial está “frecuentemente estancado en su desarrollo moral/ético/social/emocional, en un nivel donde lo prioritario es conseguir que sus rugientes necesidades (impulsos y deseos) sean satisfechas, independientemente de los efectos sobre otros”. Segundo, observó, tales

jóvenes “culpan a otros por su mal comportamiento”. Tercero, ellos “no saben qué pasos específicos dar [en un conflicto social]... a fin de que [el conflicto] se resuelva [constructivamente]” (pp. 157-158). La literatura científica sobre los trastornos de conducta, el trastorno de oposición desafiante (o negativista desafiante), y otros patrones de comportamiento antisocial (p.ej. Kazdin, 1995) corroboran de un modo sorprendente las impresiones de Carducci.

Nosotros (Gibbs, Potter, Barriga, y Liau, 1996) hemos denominado estas limitaciones, respectivamente, (a) retraso o demora evolutiva del juicio moral, (b) distorsiones cognitivas interesadas, y (c) deficiencias en habilidades sociales —en inglés, las “tres D” comunes entre los jóvenes antisociales. Tal como veremos más abajo, aunque distintas, estas limitaciones están interrelacionadas.

2.1. Retraso en el desarrollo del juicio moral

Con esto nos referimos principalmente a la persistencia de la inmadurez moral durante la adolescencia y la adultez. El comportamiento antisocial se origina en parte a raíz de percepciones morales basadas en una moralidad cuyo desarrollo se ha retardado: Una moralidad caracterizada en términos generales por un juicio moral superficial, o más específicamente, por un pronunciado sesgo egocéntrico.

El juicio moral superficial confunde lo moral con los rasgos superficialmente más llamativos de las personas, cosas o acciones: bien sea con lo más impresionante de la apariencia física o de las consecuencias físicas (Etapa 1), o con intercambios concretos, toma-y-dame, de favores o ataques, es decir, con una reciprocidad pragmática (Etapa 2). Al compararles con un grupo control, los adolescentes con desórdenes de conducta evidencian un rezago en cuanto al nivel de desarrollo moral (incluso después de controlar los efectos del estatus socioeconómico, inteligencia y otras variables correlacionadas) atribuible principalmente a un uso más extensivo de la Etapa 2 del juicio moral (Blasi, 1980; Palmer, 2003). Mediante una revisión trans-cultural (Gibbs, Basinger, Grime, y Snarey, 2007) nosotros encontramos que los jóvenes delincuentes estaban retrasados en el juicio moral (en comparación con los grupos de control seleccionados) en los siete países donde la cuestión fue investigada. Tal como se puede observar en la Tabla 3, casi no hay superposición alguna entre los promedios de desarrollo del juicio moral¹ de jóvenes que han incurrido en delitos y jóvenes que no lo han hecho, a través de los siete países.

También hemos estudiado el retraso del juicio moral según el área o valor involucrado (cumplir las promesas, ayudar a otros, el respeto a la vida). Aunque encontramos retrasos en *todas* las áreas (Gregg, Gibbs y Basinger, 1994; Palmer y Hollin, 1998), el área de mayor rezago era la relacionada con las razones para obedecer la ley. En ese sentido, los no-delincuentes generalmente daban razones propias de la Etapa 3 y de la transición entre las Etapas 3 y 4, por ejemplo, el típico egoísmo de las violaciones de la ley,

¹ Calculados a partir de las “Puntuaciones de madurez de la reflexión sociomoral” o Sociomoral Reflection Maturity Score: *SRMS*, (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992).

como el robar, y sus implicaciones sociales en materia de caos, inseguridad y pérdida de la confianza. En contraste, el razonamiento de los delincuentes se refería principalmente al riesgo de ser atrapados e ir a la cárcel.

Tabla 3

Muestras trans-culturales de jóvenes masculinos, delincuentes y no-delincuentes, ordenadas por rango según el promedio de desarrollo moral (SRMS)

País (y tamaño muestral)	Delincuentes	Promedio (o rango) de edad	Promedio SRMS
China (10)	Sí	(13-15)	182
Australia (38) ^a	Sí	16.5	211
Inglaterra (147)	Sí	15.9	223
Suecia (29)	Sí	15.5	228
Holanda (64)	Sí	16.5	241
Estados Unidos (89)	Sí	15.9	243
Alemania (39)	Sí	15.6	243
Holanda (81)	No	15.1	249
China (10)	No	(13-15)	251
Bahrein (30)	Sí	16.8	254
Alemania (309)	No	15.6	261
Inglaterra (149)	No	15.5	264
Suecia (29)	No	15.6	266
Estados Unidos (86)	No	15.7	272
Bahrein (30)	No	17.7	313

^a Puntuación en el pretest de un estudio de intervención (en el cual se incluyó a una joven).

Fuente: Basado en Gibbs, Basinger, Grime y Snarey (2007).

Conviene subrayar que la superficialidad o rezago de los juicios morales tiene que ver con las *razones* o *justificaciones* de las decisiones morales o valores, no con los valores en sí mismos. Por ejemplo, yo recuerdo haber discutido sobre los valores morales, a finales de los años ochenta, con Joey, un quinceañero en una secundaria para jóvenes con problemas de conducta. Joey parecía sincero y convencido al afirmar enfáticamente la importancia de

valores morales como cumplir las promesas, decir la verdad, ayudar a otros, salvar vidas, no robar y obedecer la ley. “¿Y por qué es tan importante obedecer la ley?” le pregunté. “Porque, [pausa], es como en una tienda, tú puedes pensar que nadie te está viendo, ¡pero podrían tener cámaras!” me contestó. Sus demás explicaciones fueron similares, en general. A pesar de que evalúan a los valores morales como algo importante, (Gregg et. al., 1994; Palmer y Hollin, 1998), muchos jóvenes antisociales tienen un retraso evolutivo en el sentido de que no evidencian mayor comprensión de las *razones* o bases más profundas en las cuales se fundamenta la importancia de los valores morales.

Comparados con adolescentes no-transgresores, los jóvenes antisociales responden a otras personas con menos frecuencia e intensidad, y hacen auto-referencias más a menudo (Robinson, Roberts, Strayer, y Koopman, 2007). Como los niños, tienden a “quejarse de que los están maltratando, si no se les da prioridad a sus deseos sobre los de otras personas” (Beck, 1999, p. 236).

[Su] energía tiende a invertirse en la reivindicación de *sus* necesidades y deseos y en hacer que el mundo se acomode a ellas. Tienen un Detector de Injusticias extremadamente sensible, a la hora de descubrir todas las formas en que la gente ha sido injusta con ellos. Pero tienen un enorme punto ciego a la hora de ver todas las formas en que ellos no han sido justos con los demás, y todas las formas en que sus padres y otras personas han hecho cosas por ellos (Lickona, 1983, p. 149; cf. Redl y Wineman, 1957, pp. 153-154).

Tal como lo ha mostrado la literatura sobre el desarrollo moral, es normal que haya un sesgo egocéntrico muy pronunciado durante la temprana infancia; los niños pequeños no se han descentrado aún respecto de sus muy sentidas necesidades, deseos o impulsos. Mediante las oportunidades para adoptar perspectivas tales como las que ofrecen la interacción con los compañeros y la disciplina inductiva, el sesgo egocéntrico normalmente va declinando. En una investigación sobre el desarrollo de las razones de los niños para ser obedientes, Damon (1977) encontró algunos de los motivos para ser menos egocéntrico a medida que se crece: “El bienestar propio sigue siendo importante, pero a . . . niveles posteriores, el auto-interés es visto cada vez más dentro del contexto del bienestar de todos los que participan en la relación” (p. 221). Sin embargo, si el estilo de crianza es rudo y despótico (Kadzin, 1995), las oportunidades para asumir las perspectivas de otros serán escasas, y en consecuencia, el sesgo a favor del sí mismo y en detrimento de otros, así como la superficialidad del juicio moral seguirán estando muy pronunciados durante la adolescencia.

2.2. Distorsiones cognitivas interesadas

Las etapas del juicio moral no son los únicos esquemas relevantes para la percepción social y el comportamiento. El comportamiento antisocial puede originarse a partir de percepciones estructuradas mediante esquemas cognitivamente distorsionados por el interés propio. Las distorsiones cognitivas (cf. “errores de pensamiento”, Yochelson y Samenow, 1976, 1977, 1986; “creencias defectuosas”, Ellis, 1977) son esquemas imprecisos o faltos de veracidad para percibir los eventos. A continuación pasaremos revista a algunas

distorsiones cognitivas que, cuando son predominantes, facilitan la agresión y otros comportamientos antisociales.

a) Auto-centramiento: La distorsión primaria

Mientras más tiempo persista el sesgo egocéntrico durante la infancia, más probable es que se consolide en una distorsión cognitiva interesada y primaria que hemos llamado “auto-centramiento”. A falta de oportunidades para adoptar perspectivas y ejercitar el juicio moral, la auto-centración característica de la temprana infancia (incluyendo la centración temporal “¡Lo quiero ahora!”) puede convertirse, en edades posteriores, en una red de esquemas sesgados a favor del sí mismo que guían las percepciones y explicaciones de eventos, así como el enfoque básico de la vida o la cosmovisión. Nosotros (Gibbs et al., 1996) hemos definido la red de esquemas del auto-centramiento como el “acordarle un estatus tal, a las propias opiniones, expectativas, necesidades, derechos, sentimientos inmediatos y deseos, que las legítimas opiniones, expectativas, etc., de los demás (o incluso el interés superior de uno mismo a largo plazo), son escasamente considerados o totalmente descartados”¹ (p. 108).

El vínculo entre el comportamiento antisocial y una actitud auto-centrada frente a las relaciones sociales, ha sido observado por numerosos terapeutas que laboran con jóvenes antisociales. Stanton Samenow (1984) citaba a un transgresor de catorce años: “Yo nací con la idea de que podía hacer lo que quisiera. Siempre sentí que las reglas y reglamentos no eran para mí” (p. 160). En uno de nuestros grupos de trabajo, uno de los miembros consideró que había justificado suficientemente el hecho de haber robado un carro, con la siguiente explicación: “Yo necesitaba ir a Cleveland”. Otros miembros del grupo, al reflexionar sobre sus hurtos en tiendas y otras infracciones a la ley, casi nunca hicieron referencia a las perspectivas de las víctimas. Una omisión que se ha vuelto a documentar en estudios recientes (Waynrib, Komolova, y Florsheim, en prensa; cf. Carr y Lutjemeier, 2005). De hecho, aun cuando los transgresores victimizan a otros, generalmente perciben equivocadamente la situación, como si sus víctimas fuesen los agresores y ellos mismos las víctimas. Después de todo, ellos sienten que se ha actuado mal al contrariarlos o al irrespetar sus (egocéntricamente exagerados) privilegios y derechos.

Este inflado sentido de la autoestima y de las prerrogativas de uno, así como esta predisposición a sentir que se le está tratando injustamente, reflejan un ego autocentrado que o bien es (a) grandioso a causa de un sentido de superioridad, o (b) vulnerable a causa

¹ El auto-centramiento a nivel grupal es denominado *sesgo etnocéntrico o hacia el endogrupo* (cf. sesgo empático). Si bien el sesgo o favoritismo hacia el endogrupo no necesariamente conduce hacia una hostilidad o desprecio de los que no pertenecen al mismo [o exogrupo] (Brewer, 2007), a menudo lo hace. Tal como lo señaló Edgerton (1992), “Muchas sociedades [tribales] se refieren a sí mismas como “la gente” y contemplan a todas las demás como extrañas y repelentes, o incluso como claramente subhumanas . . . Mucha gente cree que su forma de vida es la única” (p. 148). Cuando las creencias del grupo se perciben como superiores o las únicas puras (tal como ocurre en los grupos ideológicos extremistas), los miembros del grupo hasta pueden llegar a considerar que es su “deber” matar a los que no pertenecen al mismo. Después de todo, la sola existencia de esos seres inferiores e impuros —especialmente si parecen estar prosperando— es en efecto una afrenta hacia el grupo superior y su legítima dominación (Husain, 2007).

de un sentido de ser posiblemente inadecuado. En la versión grandiosa del ego autocentrado, el individuo percibe y trata a los demás como seres más débiles que no deberían atreverse a interferir, y que pueden ser manipulados o controlados mediante la violencia. La agresión, en consecuencia, es un componente básico de su manera de ver la vida. En la versión vulnerable del ego autocentrado, el individuo ve al mundo más que nada como un sitio en el cual la gente no le respeta lo suficiente (y pueden estar tratando de humillarle); volviéndose propenso a la violencia cuando percibe (justificadamente o no) una amenaza o insulto (Beck, 1999). De acuerdo a la terminología que empleamos, la agresión es o bien (a) *proactiva* (a niveles clínicos severos, psicopática), o (b) *reactiva* (Dodge y Coie, 1987). En cualquier caso, la visión autocentrada del mundo es un factor de riesgo en cuanto al comportamiento agresivo o antisocial en general.

Los hombres que suelen maltratar a sus parejas, pueden ser reactivos o proactivos (Chase, O’Leary, y Heyman, 2001). La mayoría son reactivos; esto es, golpean “impulsivamente, por rabia, después de sentirse rechazados o celosos, o por el temor a ser abandonados” (Goleman, 1995). En cambio, los agresores proactivos golpean

... fría y calculadoramente . . . a medida que su furia aumenta . . . sus pulsaciones cardíacas bajan, en lugar de subir, como sucede comunmente . . . Esto significa que fisiológicamente están cada vez más calmados, aún cuando actúen cada vez más beligerantes y abusivos. Su violencia parece ser un acto de terrorismo calculado, un método de controlar a sus esposas mediante el miedo (Goleman, 1995, pp. 108-109; ver también Gottman et. al., 1995).

De cualquier modo, no es inusual encontrar casos mixtos o de comorbilidad. Aunque en efecto, cualitativamente parece haber distintos tipos de agresores, la frecuencia de casos mixtos entre los individuos agresivos ha llevado a algunos investigadores a proponer un modelo continuo-de-rasgos, más que una dicotomía-de-tipos, para el estudio del comportamiento agresivo (Bushman y Anderson, 2001).

b) Distorsiones secundarias

Tal como lo he subrayado, la actitud autocentrada es la distorsión cognitiva primaria de los transgresores. Pero en la mayoría de los casos, derivadas a partir de allí, los agresores (o al menos los agresores reactivos) desarrollan ciertas racionalizaciones protectoras, o lo que podríamos llamar distorsiones cognitivas *secundarias*. Al hacerle daño a otros, los agresores pueden experimentar ciertos tipos de estrés psicológico. Un tipo, primordialmente afectivo, se refiere a un incipiente malestar empático, o a un sentimiento de culpa basado en la empatía (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Redl y Wineman, 1957). De hecho, según Hoffman (véase también a Lykken, 1995), la psicopatía endógena o primaria, caracterizada por una total ausencia de predisposición empática, debería ser relativamente rara. Otro tipo de estrés, primordialmente cognitivo, se genera a partir de la posible inconsistencia o disonancia entre la imagen de sí mismo y el hecho de hacerle daño a otros en una forma llamativamente clara o injusta. Es decir, ya que incluso los agresores proactivos procuran mantener alguna clase de “buena imagen”, necesitan creer que sólo le hacen daño a otros cuando hay buenas razones para ello (Beck, 1999; Samenow, 1984; Blasi, 1995; Kelman & Baron, 1968; Swann et. al., 1999). No obstante, a través de distorsiones secundarias, el

individuo antisocial puede reducir el estrés que le produzcan la empatía y la inconsistencia (y también otros tipos de estrés, como la humillación), y preservar su autoestima y su orientación primaria, marcadamente egoísta. De acuerdo a nuestra tipología (Barriga, Gibbs, et. al., 2001; Gibbs, Barriga y Potter, 2001), estos mecanismos de defensa, perversamente efectivos, se denominan “culpando a otros”, “asumiendo lo peor”, y “minimizando/tergiversando”.

Culpar a otros. Tal como lo apuntó Carducci (1980), los individuos antisociales o agresivos tienden a culpar a otros de su propio mal comportamiento. Por ejemplo, discutiendo una situación hipotética en la que un joven hombre y su novia tienen una pelea en la cocina, y él la apuñala con un cuchillo, un adolescente opinó: “Si ella se hubiera preocupado por tener la cocina acomodada, no habría salido lastimada con ese cuchillo”. De hecho, hubo un caso real de un hombre acostumbrado a que los demás se adaptaran a cada uno de sus caprichos, quien tuvo un ataque de ira y apuñaló a su esposa, al enterarse de que después de esperarle mucho rato ella y sus niños habían empezado a cenar sin él. Mientras moría, le dijo: “Tú me llevaste al límite. Tú te hiciste esto a ti misma” (Aloniz, 1997, p. 5A). Harry Vorrath y Larry Brendtro (1985), por su parte, han llamado la atención sobre los “elaborados sistemas” que desarrollan los jóvenes antisociales

... para desplazar la responsabilidad de sus problemas a alguna otra persona o circunstancia. Al preguntarle a uno de estos jóvenes por qué se metió en problemas, dirá que sus padres estaban todos echados a perder, o que tenía malas compañías, o que la policía lo quería agarrar, o que los profesores lo odiaban, o que empezó a tener mala suerte. Proyectando, negando, racionalizando y evitando, se convierten en expertos evadiendo sus responsabilidades (p. 37).

En general, culpar a otros se puede definir como “la falsa atribución de la culpa, por las acciones dañinas de uno mismo, a fuentes externas, especialmente a otra persona, grupo, o a una aberración momentánea (uno estaba bebido, drogado, de mal humor, etc.), o la falsa atribución de los hechos de los que uno haya sido víctima, o de otros infortunios, a otros inocentes” (Gibbs et. al., 1995, p. 111). La falsa atribución de agresiones ilegítimas, a las autoridades militares (“Yo sólo estaba cumpliendo órdenes”) ha sido llamada “autorización” (Kelman, 1973; Kelman y Hamilton, 1989).

El rol ego-protector de las distorsiones cognitivas secundarias, como el culpar a otros, quiere decir que éstas sirven como estrategias para regular o neutralizar las interferencias afectivas, en pro de las metas de la conducta antisocial. Rememorando sus robos y sus víctimas, un delincuente reflexionaba: “Si me empezaba a sentir mal, yo me decía a mí mismo, ‘Mala suerte para él. Ha debido cerrar mejor la casa y dejar la alarma encendida’” (Samenow, 1984, p. 115). De modo que, en términos especializados, este delincuente pareciera estar diciendo “Al experimentar sentimientos de culpa originados por la empatía, y un mal autoconcepto por hacer sufrir a gente inocente, yo neutralizaba esos afectos aversivos culpando a las víctimas por su sufrimiento; ellas habían sido negligentes al proteger sus hogares, y por lo tanto se merecían cualquier cosa que les sucediera”.

Además —en el caso del ego reactivo— la externalización de la culpa puede precipitar asaltos concebidos como actos punitivos, los cuales sirven como un alivio temporal para los sentimientos de humillación, debilidad o inferioridad. Para algunos transgresores reactivos, “sólo un acto violento sería suficiente para neutralizar su profundo sentido de humillación. Golpear y matar son formas contundentes de empoderamiento, y fuertes antídotos contra una autoimagen degradada (Beck, 1999, p. 266). Lo mismo ocurre con la violencia sexual. Un sádico violador que creía que las mujeres le despreciaban, atribuyó su “excitación” criminal a “la posibilidad de tener una muchacha joven, pura, de clase alta, y bajarla a mi nivel —un sentimiento como ‘Bien, hay una perra bonita y presumida que [ha sido humillada] . . . Apuesto que ahora no se siente tan gran vaina” (Groth y Birnsbaum, 1979, pp. 45-46). Timothy Kahn y Heather Chambers (1991) encontraron mayores tasas de reincidencia en delitos sexuales entre jóvenes delincuentes que culpaban a sus víctimas, que entre los delincuentes que no lo hacían.

Vale la pena notar que la víctima en el ejemplo anterior ni siquiera conocía al agresor, mucho menos le había despreciado en modo alguno; sin embargo, en la mente del agresor, su sola pertenencia a la parte ofensiva de la humanidad (las mujeres), era suficiente para justificar el asalto. Muchos transgresores generalizan de modo exagerado sus agravios y los blancos de sus venganzas (Wilson y Herrnstein, 1985). Un muchacho de dieciséis años que acababa de dispararle mortalmente a varios compañeros de clase, le explicó así tal violencia al maestro que le estaba reteniendo mientras llegaba la policía: “El mundo ha sido injusto conmigo, Sr. Myrick” (Lacayo, 1998). El retraso en el desarrollo del juicio moral y una tendencia a externalizar la culpa pueden ser una combinación fatal.

Asumir lo peor. Esta distorsión secundaria la definimos como “la atribución gratuita de intenciones hostiles a otras personas, considerar en una situación social el peor caso o escenario posible como si fuese inevitable, o asumir que resulta imposible lograr mejoramientos en el comportamiento de uno o de los demás” (Gibbs et. al, 1996, p. 290). Discutiendo la situación hipotética de una pelea entre un joven y su novia, los jóvenes antisociales suelen interpretar que ella le odia; que le va a dejar; o que está tratando de matarle. De un modo parecido a lo que ocurre con el culpar a otros, tales atribuciones exageradas pueden funcionar entonces como racionalizaciones facilitadoras o protectoras de la violencia contra la víctima. Kenneth Dodge y sus colegas (Dodge, Coie y Lynan, 2006; Dodge, Price, Bachorowski, y Newman, 1990) han recolectado evidencias de que ese tipo de falsas atribuciones preceden a la agresión.

Los niveles extremos del asumir lo peor, pueden observarse entre los pacientes de los servicios de salud mental. El diagnóstico psiquiátrico de “delirio paranoide” se aplica cuando los individuos asumen lo peor en relación a eventos y comportamientos que no guardan relación alguna con ellos. Un agitado paciente paranoide de Beck, interpretó las risas de un animado grupo de desconocidos, en una esquina de la calle, “como una prueba de que estaban conspirando para avergonzarlo” (Beck, 1999, p. 28).

Según parece, el abuso físico es un factor de riesgo para el desarrollo de los sesgos y agresiones auto-protectoras relacionadas con la asunción de lo peor. En un estudio longitudinal, Dodge, Bates, y Pettit (1990) encontraron que niños de cuatro años que habían sido víctimas de abuso físico, evidenciaban sesgos de atribuciones hostiles y otras

distorsiones, en evaluaciones mediante viñetas, y posteriormente altas tasas de comportamiento agresivo en el jardín de infantes.

Al igual que el culpar a otros, el asumir lo peor distorsiona la realidad en la medida en que incurre en generalizaciones excesivas (p.ej., “todo el mundo está en mi contra”. Se ha comprobado que los adolescentes altamente agresivos frecuentemente están de acuerdo con afirmaciones como “Si te echas para atrás ante una pelea, *todo el mundo* va a pensar que eres un cobarde” (Slaby y Guerra, 1988, énfasis añadido), y “*Todo el mundo* roba —así que no tiene nada de malo que también uno se lleve su parte” (Gibbs, Barriga y Potter, 2001; énfasis añadido).

Entre las distorsiones cognitivas secundarias, el asumir lo peor es distintiva en el sentido de que no sólo es agresogénica, sino también *depresogénica*: los individuos antisociales (al menos los agresores reactivos) a menudo asumen lo peor no sólo en relación a otros, sino también sobre sí mismos (sus capacidades, su futuro, etc.). Nosotros (Barriga, Landau, Stinson, Liau y Gibbs, 2000) hemos estudiado no sólo las distorsiones cognitivas auto-interesadas, sino también las auto-denigrantes (p.ej., “Yo nunca puedo hacer nada bien”). En esencia, el culpar a *otros* exageradamente es *agresogénico*, mientras que el culparse a *uno mismo* exageradamente es *depresogénico*.

Minimizando/tergiversando. El comportamiento antisocial puede ser protegido de los factores inhibitorios (empatía, inconsistencia con el autoconcepto) no sólo culpando o atribuyéndole las peores intenciones a la víctima, sino también desacreditando a la víctima o minimizando la victimización. Nosotros (Gibbs et al., 1995) definimos al minimizar/tergiversar¹ así: “describir el comportamiento antisocial como si éste en verdad no causara un daño significativo, o como si fuese aceptable y hasta admirable, o referirse a otros mediante calificativos despectivos o deshumanizantes” (p. 113). Un joven de uno de nuestros grupos terapéuticos, que se había apoderado de un bolso que colgaba de un carrito de supermercado, recordaba haber pensado que el robo le enseñaría una buena lección a la dueña del bolso, haciendo que fuese más cuidadosa en el futuro. Los actos vandálicos a veces son minimizados como “travesuras” o “bromas pesadas” (Sykes y Matza, 1957), y los crímenes violentos como “equivocaciones” (Garbarino, 1999, p. 134). Slaby y Guerra (1988) encontraron que los adolescentes altamente agresivos tendían más que otros a mostrarse de acuerdo con afirmaciones como “La gente que es golpeada fuertemente probablemente no sufre mucho”. Beck (1999) observó que una creencia común entre violadores, es que la mujer “gozará” siendo violada (p. 141; cf. McCrady et al., 2008).

El abuso lingüístico involucrado en el minimizar/tergiversar puede ser bastante obvio tanto en delitos no-violentos como en los violentos. En cierto caso, el ejecutivo y los ingenieros de una fábrica alteraron los resultados del control de calidad, de modo que un proyecto para producir equipos de frenos para aviones militares, que en realidad había fallado en todas las pruebas, fuese aún así aprobado y se iniciara su producción masiva. Tomando prestada —y abusando de— la noción de licencia poética, el ejecutivo le explicó a los fiscales federales que él y sus asociados “en realidad no mentimos. Todo lo que

¹ *Minimizing/mislabeling*, en inglés [N.d.T.].

estábamos haciendo era interpretar las cifras del modo en que nosotros sabíamos que debían ser. Tan sólo estábamos haciendo uso de la licencia ingenieril” (Vandivier, 2002, 163).

El minimizar/tergiversar deshumanizante, es un rasgo característico de los “crímenes de obediencia” ideológicos (Kelman y Hamilton, 1989). Una práctica común durante el entrenamiento de combate de los soldados —o, para el caso, de los miembros de una pandilla que van a pelear contra otra— es el uso de etiquetas despectivas y deshumanizantes aplicadas a la clase de seres humanos que hará las veces de enemigo, de manera que el herirles o matarles resulte más fácil. Muchos torturadores gubernamentales, para ser capaces de continuar, necesitan que se les recuerde con frecuencia que sus víctimas son “sabandijas” (Haritos-Fatouros, 2003; cf. Moshman, 2004, 2007).

Al comandante de un campo de concentración Nazi, se le preguntó por qué los Nazi llegaban a semejantes extremos para degradar a sus víctimas, a quienes iban a matar de todos modos. Con absoluta frialdad el comandante explicó que no se trataba de una cuestión de crueldad sin sentido. Lo que ocurría es que las víctimas debían ser degradadas al nivel de objetos subhumanos, para que quienes operaban las cámaras de gas se sintieran menos agobiados (Bandura, 1999, p. 200).

Además de deshumanizar a sus víctimas, el glorificar o ennoblecer el propio comportamiento puede ser esencial para que los individuos que no son psicópatas puedan continuar involucrándose en actos que de otro modo serían obviamente inmorales. También se puede tratar de minimizar la gravedad de las propias acciones, o de desvincularse de ellas, mediante su “rutinización” (Kelman, 1973; Kelman y Hamilton, 1989) o “deconstrucción” (Baumeister, 1991; Ward, Hudson, y Marshall, 1995), esto es, mediante una visión de tunel o atención selectiva a los detalles concretos, repetitivos y mecánicos de la actividad agresora. El término de Beck (1999) para esta estrategia cognitiva es “pensamiento procedimental”, el cual era “típico de los burócratas en el aparato Nazi y Soviético”.

c) Un instrumento: El cuestionario Cómo Pienso o HIT [How I Think]

Dado el importante rol de las distorsiones cognitivas interesadas, en el comportamiento antisocial, la necesidad de una medida válida y confiable para evaluar tales distorsiones es obvia. Construyendo a partir de avances previos (p.ej., Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Paciello et al., 2008), nosotros (Barriga, Gibbs, Potter, y Liau, 2001; cf. Barriga, A. Q., Gibbs, Potter, Konopiso, y Barriga, K. T. 2008) desarrollamos el cuestionario Cómo Pienso, o HIT por sus siglas en inglés (Gibbs, Barriga, y Potter, 1992, 2001). Esta es una medida, tipo papel y lápiz, susceptible de ser administrada grupalmente, compuesta por ítems que básicamente representan las cuatro categorías de las distorsiones cognitivas auto-interesadas; y también de algunas de las principales categorías del comportamiento antisocial derivadas de los síndromes de trastorno de conducta, y trastorno de oposición desafiante, tal como se les incluye en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*DSM-IV*; American Psychiatric Association, 1994). La estructura factorial, la consistencia interna, y diversos tipos de

validez del cuestionario *Cómo pienso*, o HIT, han sido evaluadas con resultados muy satisfactorios, pero en aras de la brevedad aquí no me detendré sobre esos detalles (el lector interesado puede consultar a Barriga et al., 2001; Barriga, Morrison, et al., 2001; Barriga et al., 2008; McCrady et al., 2008).

2.3. Deficiencias en habilidades sociales

Además de lo anterior, en los jóvenes antisociales también se observan deficiencias en cuanto a sus habilidades sociales. Con el término “habilidades sociales” típicamente se hace referencia a los esquemas mentales consolidados e implícitos que activan y regulan el comportamiento constructivo y equilibrado en situaciones interpersonales difíciles. Un ejemplo es el comportamiento de un joven que maneje constructivamente la presión de sus compañeros para que asuma conductas desviadas, sugiriendo una alternativa no-desviada. Otro ejemplo es el de un joven que calmada y sinceramente ofrezca explicaciones o disculpas a un acusador furioso. Tal comportamiento “no es ni agresivo ni servil” (Carducci, 1980, p. 161; cf. Jakubowski y Lange, 1978); es decir, alcanza un justo balance entre la perspectiva de uno y la del otro. De modo semejante, Robert Deluty (1979) conceptualizó las habilidades sociales como respuestas apropiadamente asertivas, intermedias entre las amenazas o la agresión, por un lado, y la sumisión o la huida, por el otro (aunque irse tranquilamente de la escena puede ser apropiado o equilibrado en algunas circunstancias). Al mismo tiempo que afirma o explica su perspectiva, la persona socialmente hábil también comunica que está consciente del punto de vista, sentimientos y legítimas expectativas de la otra persona. Es de suponer que el uso de habilidades sociales por parte de quienes dialogan, reduce la autocentración y promueve el respeto mutuo. Arnold Goldstein y Ellen McGinnis (1997) operacionalizaron varios tipos de solución constructiva o equilibrada de problemas sociales, en términos de secuencias concretas y finitas de “pasos”, o de esquemas componentes.

La investigación sobre las habilidades sociales generalmente ha encontrado deficiencias entre los jóvenes antisociales, en comparación con los grupos de control, corroborando así la impresión de Carducci (1980), quien afirmaba que estos jóvenes, típicamente, “no saben qué pasos específicos dar [en un conflicto social]” . . . para resolverlo” (pp. 157-158). Quizás estas deficiencias no resultan sorprendentes, dada la frecuente ausencia de modelos constructivos de solución de problemas, en su ambiente hogareño (Kadzin, 1995). Empleando la forma corta del Inventario de Problemas de los Adolescentes, o IAP-SF según sus siglas en inglés, nosotros (Gibbs, Swillinger, Leeman, Simonian, Rowland, y Jaycox, 1995) encontramos que las habilidades sociales se correlacionan inversamente con numerosos índices de comportamiento antisocial (la falta más grave cometida, el número de instituciones correccionales por las que ha pasado, autorreporte de problemas con el alcohol, y fugas o intentos de fuga).

Ya que hemos conceptualizado las habilidades sociales como un comportamiento interpersonal equilibrado y constructivo ante situaciones difíciles, la deficiencia de esas habilidades comprende dos categorías: (a) comportamiento irresponsablemente sumiso, en situaciones de presión por parte de los pares o compañeros (un desequilibrio que favorece a otros y equivale a una falta de respeto por sí mismo) y (b) comportamiento

irresponsablemente agresivo, en situaciones generadoras de ira (se favorece al sí mismo a costa de irrespetar a otros). Mediante técnicas de análisis factorial, Susan Simonian y sus colegas (Simonian et al., 1991) confirmaron la validez de estas categorías, a las cuales denominaron “Presión antisocial de los pares”, y “Presión de provocación”.

2.4. Un caso ilustrativo: Timothy McVeigh

Para ilustrar los méritos de este enfoque del comportamiento antisocial que mis colegas y yo hemos desarrollado, en mi libro (Gibbs, 2010) lo apliqué al caso de Timothy McVeigh, y en menor medida al caso de Osama Bin Laden¹. McVeigh es el hombre que en 1995 colocó una bomba en un edificio federal de la ciudad de Oklahoma City, asesinando a 168 personas, incluidos diecinueve niños. Condenado a muerte, fue ejecutado en 2001.

Siendo caritativos, podríamos caracterizar a estos dos hombres como personas preocupadas e imbuidas de un poderoso sentido de la justicia; pues en apariencia se preocupaban intensamente por personas relativamente indefensas, que según su percepción estarían sufriendo injusticias a mano de crueles abusadores, o de arrogantes gobiernos. Cada uno se dedicó por entero a una campaña en contra de esas crueldades o injusticias percibidas. Según los términos empleados por Colby y Damon (1992), cada uno de ellos fundió su sentido del sí mismo y sus metas personales en su campaña. En el proceso, ambos pusieron en evidencia algunas cualidades impresionantes, como la perseverancia o fuerza del ego, así como la autoeficacia o un locus de control interno. Ambos procuraban hacer algo grande o espectacular por su causa, y ambos tuvieron éxito. Sin embargo, a pesar de que en sus historiales están presentes algunos factores que han sido asociados con el comportamiento prosocial, ambos hombres no son ejemplares de percepción madura o precisa, amor y compasión, sino más bien de furia desatada, venganza y odio (Damon, comunicación personal, 14 de octubre, 2001). Son ejemplares “morales” espurios, que nos empujan a refinar nuestras distinciones entre el comportamiento prosocial y el antisocial. De nuevo, no puedo extenderme mucho en el análisis, pero creo que unos pocos ejemplos serán suficientes para mostrar las llamativas coincidencias entre estos terroristas y el perfil de comportamiento antisocial que he delineado más arriba.

Primero, es claro que un retraso en el desarrollo moral no es la base más adecuada para un comportamiento prosocial, sino un riesgo de comportamiento antisocial, puesto que la diferencia entre una reciprocidad primitiva o pragmática y una reciprocidad ideal (asociada con el perdón) es crucial. La empatía por sí sola no marca la diferencia. De niño, McVeigh amaba a los animales. “Lloró . . . días enteros”, después de ver unos gatitos ahogados; “soltó un grito de terror, y llorando, conmocionado, corrió hacia sus padres” (Michel y Herbeck, 2001, p. 17) para que ayudaran a un conejo herido. Más o menos una década después, en la vida de McVeigh, la violencia de los agentes federales contra la secta de los Davidianos, activó de nuevo su empatía, pero esta vez mediante una filosofía de venganza tipo Etapa 2: “[Las muertes de personas inocentes que yo causé, estuvieron

¹ Estos dos casos presentan varios paralelismos importantes, pero ya que los detalles de la vida de Bin Laden no están tan claros, me he basado más que nada en lo que sabemos sobre la biografía de McVeigh.

justificadas porque] se mataron mujeres y niños en Waco y Ruby Ridge. Tú les tiras a la cara [del gobierno] exactamente lo que ellos estaban repartiendo . . . *Cochinada por cochinada* —pensó—. *Cosechas lo que siembras. Es hora de pasar factura*” (pp. 2, 225). La inmadurez moral de las percepciones sociales de McVeigh difícilmente podría ser más explícita. Aunque en una carta a su hermana escribió: “Toda mi mentalidad ha cambiado, de intelectual . . . animal, ¡Arrancarle las cabezas a los bastardos [sic] y cagarse en sus cuellos!”

El retraso en el desarrollo moral de McVeigh se puede entender —aunque sólo hasta cierto punto— a partir de lo que sabemos sobre su historia familiar. Si bien la historia familiar de McVeigh no presenta abusos significativos, bordeaba el abandono, y según parece no le proporcionó oportunidades para asumir la perspectiva de otros. McVeigh tenía “muy pocos recuerdos de interactuar” con sus padres, y nunca se sintió “realmente cerca” de ellos o de la mayoría de sus demás familiares (Michel y Herbeck, 2001, p. 21). Su padre no le ofreció apoyo o consejo, ni siquiera después de un incidente en el cual McVeigh fue humillado por un buscapleitos. McVeigh sí experimentó cierto cariño gracias a una estrecha relación con su abuelo; sin embargo, su relación “giraba sobre un interés que los dos tenían en común: su mutuo disfrute de las armas” (p. 23).

Segundo, tanto la distorsión cognitiva primaria como las derivadas eran muy evidentes en la vida mental de McVeigh. Al abandonar la universidad, declaró que sabía más que los profesores; y en el Ejército se expresaba con desdén y arrogancia de quienes —incluso siendo oficiales— pareciesen saber menos de armas y de manuales de procedimiento (Michel y Herbeck, 2001, pp. 38, 103). Estaba convencido de que los “historiadores le iban a considerar como un mártir, tal vez hasta como un héroe” (p. 166). Pero en ocasiones también evidenciaba una inseguridad y vulnerabilidad que sugieren se trataba de un agresor reactivo. En una muy desordenada carta a su hermana, le expresó la urgente necesidad de que “alguien en la familia me entienda”. Y hasta hizo referencia a su “comportamiento y actitud fuera de la ley” (Michel y Herbeck, 2001, p. 145), aunque rápidamente se lo atribuyó a un (falso) encontronazo con agentes gubernamentales corruptos.

Su lista de actores condenables incluía “políticos ladrones, funcionarios gubernamentales fanáticos, los altos impuestos, lo políticamente correcto, y las leyes tontas” (Michel y Herbeck, 2001, p. 2). Hasta culpaba a las “mujeres americanas” por “jugarle sucio sexualmente al sexo opuesto” (p. 114). En su juicio, intentó presentar una “defensa por necesidad”, aduciendo que “Waco, Ruby Ridge, y otros excesos del gobierno . . . le habían *forzado*” a responder en concordancia (p. 227, énfasis añadido).

Veía al mundo como un lugar peligroso, que requería una vigilancia y preparación constantes. Guardaba armas “por todas partes” (Michel y Herbeck, 2001, p. 89) de su casa y en el carro, a causa del peligro permanente, en su cabeza, de ser atacado. Mientras estuvo en el Ejército, alquiló un depósito donde almacenó cientos de galones de agua potable, raciones de alimentos, armas y otras provisiones en caso de que “se desatara todo el infierno en el mundo” (p. 60). Estas reacciones exageradas pueden haber tenido un componente hereditario, según lo sugiere el posterior ingreso de su madre a un hospital psiquiátrico, en parte por alucinaciones paranoides (un grado extremo de Asumir lo Peor).

El propio McVeigh notó que “ella se la pasaba desconectando los cables de los enchufes. Al principio, él pensó que estaba tratando de ahorrar electricidad; sólo después se dio cuenta de que tenía miedo de los problemas de salud que le podrían causar los campos electromagnéticos” (Michel y Herbeck, 2001, p. 381).

Por lo que respecta a minimizar/tergiversar sus actos, McVeigh abusaba de las metáforas militares. “Guerra significa acción. Decisiones difíciles. Vida y muerte” (Michel y Herbeck, 2001, p. 212). En esta difícil guerra, él era un valiente patriota, o quizás un Robin Hood. A veces, se refería a sí mismo como “nosotros”, como si fuese parte de un grupo político u organización militar, obscureciendo el hecho de que en definitiva estaba solo con su bomba, en su camión. Las personas inocentes que mató eran, después de todo, “parte del imperio maligno” (p. 225), destinados a proporcionar el “conteo de cuerpos” (p. 300) que deseaba; los bebés muertos eran “daño colateral” (p. 331). Como muchos otros terroristas ideologizados, McVeigh se concebía a sí mismo como alguien que necesita cumplir con un “deber”, en términos del cual la empatía hacia las víctimas constituía un signo de debilidad o cobardía. McVeigh también minimizó su afecto empático, alejando sus pensamientos y percepciones del crimen. La extraordinaria atención que le prestó a los detalles de la preparación de la bomba, como si fuese “un proyecto de ciencias” (Michel & Herbeck, 2001, p. 228), recuerda la estrategia de adoptar una visión de tunel, sobre la cual hablamos antes.

Tercero, McVeigh era, para decir lo menos, socialmente torpe en las situaciones interpersonales difíciles. Sus biógrafos (Michel & Herbeck, 2001) no informan de un solo caso en el cual McVeigh haya mantenido una perspectiva equilibrada, capaz de resolver un problema constructivamente. En lugar de eso, él (a) se retiraría prematuramente, (b) amenazaría o atacaría, o (c) haría una retirada estratégica a fin de planear un ataque. Como ejemplo de esto último, después de oír las quejas de un amigo, McVeigh se puso extremadamente furioso, pero “nunca dijo nada. Repuesto de su sorpresa, se sentó, tomó una revista y comenzó a leer” (Michel & Herbeck, 2001, p. 152). Puede que incluso en ese instante haya estado pensando en vengarse; pues de hecho luego fue el autor intelectual de un robo brutal y salvaje. Aunque complacido por el éxito del robo, McVeigh estaba sumamente decepcionado por el hecho de que el hombre no había sido asesinado, sino tan sólo gravemente golpeado y aterrorizado.

En líneas generales, entonces, McVeigh era un individuo muy autocentrado, vengativo y amenazante. Entre las posesiones de McVeigh para el momento de su arresto, estaba una copia de la Constitución de los Estados Unidos, en cuya contraportada él había escrito: “Obedece la Constitución de los Estados Unidos y no te dispararemos” (Michel & Herbeck, 2001, p. 228). Traducción: “O estás de acuerdo conmigo o te mato”¹. Ahí tenemos un epítome de la autocentración y de las limitaciones asociadas, tal como se suelen manifestar entre los jóvenes seria o crónicamente antisociales: el sesgo egocéntrico y la moralidad de pase de facturas (demora del desarrollo moral); la arrogante actitud de quien

¹ Percibir erróneamente cualquier desacuerdo como una provocación no es inusual entre extremistas. Se dice que Bin Laden y sus seguidores “seguían expandiendo su lista de enemigos,” definidos como cualquiera que “no comparta precisamente su visión del mundo” (Bergen y Cruikshank, 2008, junio 11, p. 21).

se siente juez, jurado y verdugo, apoyada en externalizaciones de la culpa, atribuciones hostiles y eufemismos (distorsiones cognitivas interesadas); y la costumbre de amenazar o atacar en lugar de comunicarse equilibradamente, para lograr una resolución constructiva de los conflictos (deficiencias en cuanto a las habilidades sociales).

3. El Programa Equipo para el tratamiento del comportamiento antisocial

A la luz del diagnóstico del comportamiento antisocial juvenil que acabamos de ofrecer, naturalmente se plantean algunas preguntas: ¿Qué se puede hacer? ¿Son remediabiles tales limitaciones? ¿Cómo se puede tratar? Las respuestas son sí, esto se puede superar a través de intervenciones con múltiples componentes. Es decir, el principio que rige el tratamiento del comportamiento antisocial no difiere del que se aplica al promover el desarrollo moral: a saber, remediar la autocentración o lograr una descentración mediante la adopción de perspectivas sociales. Sin embargo, los procesos de tratamiento son necesariamente más concentrados, sistemáticos y a corto plazo que los procesos de desarrollo moral o socialización. Además, puesto que hay *múltiples limitaciones* asociadas con el autocentramiento, que contribuyen al comportamiento antisocial juvenil, para lidiar efectivamente con esas limitaciones los programas de tratamiento deben así mismo contemplar *múltiples componentes* (Kadzin, 1995).

Siguiendo ese orden de ideas, y construyendo a partir de avances previos, varios colegas y yo hemos desarrollado un programa de tratamiento con múltiples componentes que incorporan una amplia variedad de oportunidades para adoptar perspectivas sociales: lleva por nombre EQUIPO (DiBiase, Gibbs, y Potter, 2005; Gibbs, 1994; Gibbs, Potter, y Goldstein, 1995; Gibbs, Potter, DiBiase, y Devlin, en prensa; Horn, Shively, y Gibbs, 2007; Potter, Gibbs, y Goldstein, 2001; cf. Glick y Gibbs, en prensa). El doble sentido de su nombre, se corresponde con los dos enfoques básicos que integra: el enfoque de la ayuda mutua y el enfoque cognitivo conductual. El enfoque cognitivo conductual, a su vez, también incluye múltiples componentes, abarcando áreas como el desarrollo del juicio moral, el manejo de la ira, la corrección de distorsiones cognitivas y entrenamiento en materia de habilidades sociales (ver, p.ej., Glick, en prensa). Como se comprenderá, por razones de extensión no puedo pasar revista a los numerosos detalles técnicos involucrados aquí, pero confío que el resumen y la selección de ejemplos que presentamos a continuación, basten para que el lector se haga una idea general de nuestro programa.

3.1. Los programas de ayuda mutua: alcances y limitaciones

Si bien las personas han estado motivadas a ayudarse unas a otras durante miles de años, la concepción moderna del grupo de apoyo, o movimiento de ayuda mutua se originó en 1935 con la fundación de Alcohólicos Anónimos. Un tipo de grupos que proliferó rápidamente. Solamente en los Estados Unidos han surgido unos 500.000 grupos de ayuda mutua, con más de 12 millones de participantes (Hurley, 1988; Wuthnow, 1994). Como Alcohólicos Anónimos, algunos de estos grupos asumen la lucha contra un comportamiento

adictivo (p.ej., Apostadores Anónimos). Otros se componen de individuos que enfrentan situaciones estresantes o dolorosas (padres o madres solteras, personas que han enviudado, con enfermedades cardíacas, cáncer de mama, víctimas de violación, incesto); y algunos (como Al-Anon, p.ej.), intentan proporcionar ayuda a los amigos y familiares de la persona con el problema.

A comienzos de los años cuarenta, el enfoque de ayuda mutua empezó a aplicársele a individuos que victimizan regularmente a otras personas y a la sociedad. En un hospital psiquiátrico de Gran Bretaña, Maxwell Jones (1953) generó técnicas innovadoras para cultivar una “comunidad terapéutica” entre pacientes sociopáticos. De modo independiente y coincidente, en Nueva Jersey, Lloyd McCorkie, Albert Elias, y Lovell Bixby (1958) aplicaron técnicas similares a muchachos delincuentes en un tipo de intervención que denominaron *interacción grupal guiada*. Estas técnicas fueron refinadas luego por Vickie Agee (1979) para su uso con adolescentes violentos, y por Harry Vorrath y Larry Brendtro (1985) para su uso con una población más amplia de jóvenes antisociales. Estos últimos llamaron a su programa de ayuda mutua, Cultura de Compañerismo Positivo¹.

Los jóvenes agresivos o antisociales le plantean al enfoque de la ayuda mutua un reto formidable. Pues a diferencia de la mayoría de los grupos de apoyo, en los que el ingreso y la participación es voluntaria, los grupos para los jóvenes antisociales se forman por iniciativa de los adultos y el ingreso puede ser ordenado por los tribunales. De allí que la formación de tales grupos usualmente encuentre como mínimo cierta resistencia inicial (de hecho, las “revueltas” o “pruebas-de-límites” constituyen una fase temprana del desarrollo grupal; Vorrath y Brendtro, 1985). Más aún, los investigadores y terapeutas han observado la naturaleza negativa (y distorsionada, añadiríamos nosotros) de las normas grupales de los jóvenes antisociales: “Usar drogas es una nota [minimizar/tergiversar]; la explotación sexual es una prueba de hombría [minimizar/tergiversar]; y tú tienes que esforzarte por ser el número uno [autocentración]” (Brendtro y Wasmund, 1989, p. 83).

Al analizar la “atmósfera moral” o “clima moral” de una escuela secundaria del Bronx, en Nueva York, Kohlberg y Higgins (1987) identificaron ciertas “contra-normas” o normas oposicionales (según nuestra terminología, distorsiones cognitivas culturalmente normativas), tales como Asumir lo peor o Culpar a otros, p.ej., “Mírame como no es y te estarás buscando una pelea”, o “Es tu culpa si te roban algo —fuiste descuidado y me estabas tentando” (p. 110). En los ambientes correccionales, la cultura negativa juvenil generalmente se “caracteriza por su oposición a las reglas y metas institucionales, por normas contra el informar a las autoridades sobre la violación de reglas, y por el uso de la coacción física como forma de ejercer influencia entre los internos” (Osgood, Gruber, Archer, y Newcomb, 1985, p. 71). Aunque Kohlberg y Higgins (1987) no caracterizaron explícitamente a las normas oposicionales o negativas como distorsionadas, sí enfatizaron que tales normas menoscaban la capacidad de los adherentes para asumir perspectivas sociales o para “sentir empatía” (p. 110). En estudios longitudinales, el contenido oposicional o “violatorio de normas” en las conversaciones con compañeros antisociales,

¹ *Positive Peer Culture*, en inglés.

servió como predictor del comportamiento violento, de la delincuencia y del abuso de sustancias (Dishion, McCord, y Poulin, 1999).

Los programas de ayuda mutua aplicados a los jóvenes antisociales se plantean como objetivo transformar esta cultura autocentrada, distorsionada y dañina. La meta es crear una cultura de compañerismo *positivo* y de cuidado mutuo en la cual los miembros del grupo trabajen con las perspectivas de unos y otros, con lo cual se ayudan a sí mismos y a los demás, a cambiar en dirección a un comportamiento responsable. Las técnicas para lograr esto incluyen seleccionar para el grupo inicial de pares o compañeros, jóvenes de comportamiento relativamente positivo (o al menos no muy limitado); las técnicas cognitivo conductuales de re-etiquetar, re-contextualizar, re-enmarcar, o re-estructurar cognitivamente (p.ej., caracterizar el prestarle ayuda a otros, como una demostración de *fuera*, más que como un signo de debilidad o afeminamiento); confrontar o revertir responsabilidades (véase más abajo); alentar el intercambio franco de las historias personales (“relatos de vida”); aislar o redirigir a miembros específicos del grupo, que manifiesten comportamientos negativos; y prestar servicios comunitarios (cf. Hart, Atkins, y Donnelly, 2006), así como oportunidades para el desarrollo de la fe¹ (ver Vorrath y Berendtro, 1985).

Una técnica del programa Cultura de compañerismo positivo, especialmente relevante en cuanto a la adopción de perspectivas sociales y a la disciplina inductiva, se denomina Confrontar o revertir responsabilidades (corregir el Culpar a otros). Mediante la misma, los miembros del grupo se hacen conscientes de los efectos de sus acciones sobre otros. Básicamente, el grupo o el líder del grupo, respetuosa pero francamente, cuestiona al miembro del grupo con conductas antisociales, induciéndole a ponerse en el lugar de los demás, considerando sus legítimas expectativas, sentimientos y circunstancias.

Vickie Agee (1979) argumentaba que confrontar efectivamente a los agresores violentos, usualmente requiere técnicas concretas, personales y “contundentes”, para que ellos capten el daño que su violencia les ha causado a otros. Yochelson y Samenow (1977) sugerían que la confrontación debería incluir enseñarles la “cadena de heridas” (p. 223) —que se extiende a víctimas ausentes o indirectas— resultantes de cada crimen. De modo similar, Hoffman sugería que “estas confrontaciones deberían incluir también la condición de vida del otro, más allá de la situación inmediata . . . algo que los delincuentes tienden a ignorar, por sí solos” (p. 292). No obstante el énfasis de Agee en la contundencia, Vorrath y Brendtro (1985) han subrayado que, para ser efectivas, las confrontaciones deben llevarse a cabo de una manera constructiva, que transmita la preocupación de los terapeutas o del personal por el joven o el interno.

¹ La provisión de oportunidades para la construcción de una fe, contemplada en el Programa Cultura de Compañerismo Positivo, es una adición clave al enfoque cognitivo conductual de EQUIPO, tomando en cuenta la preocupación de James Garbarino (1999), quien afirma que “los programas cognitivo conductuales [por sí mismos] no son suficientes para iniciar y preservar los profundos cambios que se necesitan para lograr una rehabilitación a largo plazo. Los programas convencionales pueden tener éxito proporcionando algunos de los puntos de apoyo psicológicos y sociales que se requieren, pero no es probable que proporcionen los puntos de apoyo espiritual que se necesitan para tener éxito con los muchachos más traumatizados, problemáticos y violentos” (pp. 216-217).

Las investigaciones que han evaluado los resultados de la Cultura de Compañerismo Positivo y programas relacionados, en escuelas, instituciones correccionales, centros de detención, clínicas privadas y hogares comunitarios, han arrojado un balance desigual. Aunque se ha encontrado que estos programas generalmente promueven el autoconcepto o autoestima de los jóvenes, en los estudios rigurosamente controlados no ha sido frecuente comprobar reducciones de la reincidencia (ver Gibbs et al., 1996). Peor aún, algunos programas de apoyo entre compañeros, en realidad han *aumentado* los hechos delictivos de los participantes y su consumo de drogas (ver Dishion et al., 1999).

A nuestro modo de ver, una de las razones por las que los programas exclusivamente centrados en la ayuda mutua han tenido resultados desiguales, es porque estos no abordan adecuadamente las limitaciones de los jóvenes antisociales. Tales programas pueden tener éxito durante un tiempo, animando a jóvenes que antes se comportaban antisocialmente, a “engancharse con la idea de ayudar”. Esto tal vez sucede, como lo han sugerido Vorrath y Brendro (1985), porque durante el proceso, el joven que ayuda “crea su propia prueba de que vale como persona” (p. 6), o lo que es lo mismo, un fundamento genuino para respetarse a sí mismo. Sin embargo, al carecer de recursos constructivos para ayudar a compañeros recalcitrantes, los jóvenes eventualmente se frustran en sus intentos por ayudar y recaen sobre lo que mejor saben hacer: usar la fuerza y amenazar. A fin de investigar los problemas y necesidades de mejoramiento de los programas de ayuda mutua, Brendro y Albert Ness (1982) examinaron diez escuelas o instituciones que empleaban esta clase de programas. Uno de los problemas mencionados en nueve de los diez centros, fue el “abuso de confrontaciones”, es decir, “hostigamientos, uso de sobrenombres, gritarle en la cara a alguien, uso de obscenidades agresivas, e intimidación física” (p. 322). Con lo cual, sin duda, ¡exageran la “contundencia” recomendada por Agee! El hecho de que tales abusos se hayan hecho tan comunes no debería sorprendernos: ¿Cómo puede ser ayudado un joven con problemas de conducta antisocial, por compañeros que carecen de madurez y de habilidades para manejar tales problemas —y que justamente tienen el mismo tipo de problemas? ¿Cómo se puede minimizar esa “influencia negativa de los pares”? (Dodge, Dishion, y Lansford, 2006, p. 12) Para elevar su efectividad, el enfoque de la ayuda mutua necesita los recursos de ayuda proporcionados por un enfoque cognitivo conductual. En otras palabras, los delincuentes juveniles y otros jóvenes en riesgo no sólo deben ser adecuadamente motivados, sino también adecuadamente *equipados*, para que realmente puedan tener éxito al ayudarse unos a otros y a sí mismos.

3.2. Remediando las limitaciones: El enfoque cognitivo conductual

En correspondencia con los dos enfoques básicos, sinérgicamente integrados en EQUIPO, hay dos tipos fundamentales de reunión de grupo: reuniones de ayuda mutua, y reuniones de “equipamiento”. Una vez que un grupo está suficientemente motivado como para ser receptivo, las reuniones de ayuda mutua son complementadas o intercaladas con las reuniones de equipamiento, llamadas así porque le proporcionan al grupo las habilidades y madurez que necesitan para ayudarse y para lograr cambios cognitivos y conductuales. En consecuencia, los componentes del curriculum incluyen: (1) educación moral o toma de decisiones sociales maduras; (2) habilidades para corregir los errores de

pensamiento y para el manejo de la ira; y (3) habilidades sociales para un comportamiento constructivo y equilibrado. De manera que el programa EQUIPO es multi-componente, en el sentido de que integra los enfoques de ayuda mutua y cognitivo conductual, y también porque éste último enfoque, a su vez, involucra diversos elementos curriculares que se corresponden con las tres principales limitaciones de los jóvenes antisociales. En la Tabla 4 puede observarse el plan esquemático de algunas sesiones, y cómo estas se van concatenando progresivamente.

Tabla 4

Ejemplos (esquemáticos) de la integración curricular del programa EQUIPO

Manejo de la ira y corrección de errores de pensamiento	Habilidades sociales	Toma de decisiones sociales
<p>[...] Sesión 4: <i>Anatomía de la ira</i></p> <p>La mente como fuente de la ira. Primeros signos (corporales) de alerta. Cómo reducir la ira hablándose a sí mismo.</p>	<p>Sesión 5: <i>Cuidar de alguien triste o molesto</i></p> <p>Observar y pensar anticipadamente. Escuchar sin interrumpir. “Estar allí”.</p>	<p>Sesión 6: <i>Situación “el problema de Jerry”</i></p> <p>Lealtad y compromiso. Valor de los amigos cercanos vs. un grupo de amigos no tan cercanos.</p> <p><i>Situación “el problema de Mark”</i></p> <p>Cómo separarse de una pareja consideradamente. Desquitarse es inmaduro.</p>
<p>[...] Sesión 19: <i>Autoevaluación</i></p> <p>Autoevaluación, autorreflexión. Cómo responder a los errores de pensamiento. Manteniéndose constructivo.</p>	<p>Sesión 20: <i>Tratando constructivamente con alguien que está enojado contigo</i></p> <p>Escuchar con atención y paciencia. Pensar en algo con lo que estés de acuerdo; decirle a la persona que tiene razón en eso. Disculparse o dar una explicación, hacer una sugerencia constructiva.</p>	<p>Sesión 21: <i>Situación “el problema de Juan”</i></p> <p>¿Se debería alertar que un amigo está planeando suicidarse? El suicidio como error de autocentramiento. Preocupaciones existenciales o espirituales [...].</p>

Fuente: Potter, Gibbs y Goldstein (2001).

Un punto que conviene destacar aquí, es que si bien las distorsiones cognitivas egoístas se han asimilado con otro elemento del curriculum (el manejo de la ira), eso de ningún modo quiere decir que su relevancia se esté soslayando en la práctica. La idea de que tales distorsiones constituyen “errores de pensamiento”, se introduce mediante un juego de mesa, diseñado al efecto (Horn, Shively y Gibbs, 2007), y luego se recalca constantemente mediante el vocabulario o lenguaje empleado, el cual resulta crucial para el programa. No sólo por la importancia del lenguaje en la *cultura de los jóvenes* participantes, sino también por su incidencia en la *cultura del personal* a cargo del programa. En la Tabla 5, a modo de muestra, se recogen unos pocos ítems de un inventario

o instrumento dirigido a facilitar la autoevaluación de los jóvenes según la óptica y lenguaje del programa.

Tabla 5

Lista de problemas y errores de pensamiento (fragmentos ilustrativos)

<p>[Ejemplo de problema general]</p> <p><i>Falta de consideración consigo mismo</i></p> <p>La persona hace cosas que le hacen daño a él o a ella misma. Él o ella trata de huir de los problemas y a menudo los niega.</p> <p>Describe brevemente una situación donde tú o alguien que conozcas haya demostrado un problema de Falta de consideración consigo mismo.</p>
<p>[Ejemplo de problema específico]</p> <p><i>Problema con la autoridad</i></p> <p>La persona se mete en confrontaciones serias con los profesores, padres u otros en posiciones de autoridad, a menudo por cuestiones de poca importancia. Resiente que cualquiera le diga qué hacer, o hasta que le den consejos. No escucha. Incluso cuando obedece, lanza miradas desafiantes, se enfurruña o maldice.</p> <p>Conozco alguien que tiene este problema () sí () no</p> <p>Yo tengo este problema () sí () no</p>
<p>[Ejemplo de errores de pensamiento]</p> <p><i>Minimizar/tergiversar</i></p> <p>Minimizar significa que tú piensas que tus problemas o comportamientos no son tan malos o errados como realmente son. Tergiversar significa que llamas o etiquetas tus comportamientos incorrectos o dañinos de manera que parezcan aceptables o buenos. Minimizar/tergiversar también quiere decir que tal vez llamas a otras personas con nombres despectivos para que parezca que está bien hacerles daño. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Tan sólo fuimos a dar un paseíto”. Lo que realmente pasó: “Nos robamos un carro y rodamos por horas, hasta que se le acabó la gasolina, entonces lo dejamos allí”. • “En realidad no le dolió. Yo sólo la empujé”. Lo que realmente pasó: “La muchacha está muy adolorida porque la estrellé contra la pared”. • “Era un sapo y salió abollado”. Lo que realmente pasó: “Le caí a puños y patadas porque le dijo a su vecino la verdad, que fui yo quien le robó el equipo de sonido”. O, lo que realmente pasó: El joven fue golpeado brutalmente porque le dijo al Director que alguien llevaba una pistola y había amenazado a otros muchachos. <p>Escribe otro ejemplo y explícalo:</p>

Fuente: Potter, Gibbs y Goldstein (2001).

Retomando lo referido a la integración sinérgica de enfoques, las reuniones de equipamiento se introducen a los grupos explicándoles que lo que aprendan en esas

reuniones les permitirá ayudarse unos a otros más efectivamente. Dado ese énfasis en el potencial de ayuda de los miembros del grupo, más que en las limitaciones que se desea corregir, esa explicación por sí sola tiende a favorecer la apertura de los jóvenes al tratamiento. Litwack (1976) encontró que tanto la motivación de los jóvenes por aprender las destrezas impartidas, como el aprendizaje mismo, eran mejores cuando se les decía que luego usarían esas destrezas para ayudar a otros adolescentes. En contraste, la enseñanza o el entrenamiento terapéutico, presentados de modo tradicional o directo, pueden estigmatizar implícitamente a los estudiantes como dependientes e inadecuados, con lo que se les coloca a la defensiva y se exacerban los problemas de resistencia y falta de cooperación (Riessman, 1990).

Dicho de otro modo, los beneficios motivacionales derivados de justificar el currículum por su utilidad para el proceso de ayuda mutua, pueden aumentar la efectividad de los programas cognitivo conductuales. De hecho, los programas cognitivo conductuales o psicoeducativos tal vez no logren mucho si no se toma en cuenta la resistencia al tratamiento y las normas grupales negativas, es decir, si primero no se cultiva la receptividad del grupo¹. Sin embargo, según se ha señalado ya, los beneficios también fluyen en la dirección opuesta. Para que las buenas intenciones que se han cultivado lleguen a buen puerto, los samaritanos en potencia deben adquirir destrezas, conocimiento y madurez que les permitan ayudar constructivamente. Esta interdependencia o bidireccionalidad debe subrayarse: los dos enfoques se necesitan el uno al otro. Así emerge cierta clase de sinergia entre programas terapéuticos. Adaptando la famosa cita de Einstein sobre la religión y la ciencia, uno podría decir que la motivación sin conocimiento es ciega; mientras que el conocimiento sin motivación es cojo.

Desde su introducción a comienzos de los años 90, el programa EQUIPO ha sido implementado, adaptado y (en cierta medida) evaluado en diversas instituciones de Norteamérica, Europa (especialmente en Holanda), y Australia. Las instituciones incluyen institutos correccionales para jóvenes, correccionales comunitarios —o de transición, para adultos— y escuelas secundarias. De ese modo, en cuanto a la edad, el rango de los participantes va desde la preadolescencia hasta adultos jóvenes. También está disponible una versión preventiva del programa, dirigida a educadores que trabajan con jóvenes en situación de riesgo (DiBiase, Gibbs y Potter, 2005).

Por lo regular, las implementaciones del programa EQUIPO implican algunas adaptaciones. Algunas implementaciones han sido parciales, o han asimilado parte de nuestros materiales al núcleo de otros programas. Pero como era de esperar, la efectividad de EQUIPO depende de la calidad con que se le implemente. Mark Lipsey y sus colegas (Lipsey, Chapman, y Landenberger, 2001; cf. Landenberg y Lipsey, 2005) han llevado a cabo meta-análisis de investigaciones en las que se comparaba a los programas cognitivo-conductuales, con programas conductuales sin el componente cognitivo. Así encontraron que la tasa promedio de reincidencia en los programas cognitivo conductuales era

¹ Cultivar una “cultura” grupal positiva o receptiva hacia el cuidado mutuo y el cambio es importante incluso para grupos de menor edad que estén meramente en riesgo. Por suerte, tales grupos pueden ser menos recalcitrantes y por lo tanto requerir menos trabajo de preparación o fortalecimiento grupal (véase a DiBiase et al., 2005).

sustancialmente menor a la de los otros programas (37% vs. 53%, respectivamente). Lipsey y sus colegas observaron que los peores resultados, en materia de reincidencia, se daban en los programas cognitivo conductuales “de escasa fuerza y poca fidelidad de implementación” (p. 155). Esto es, con inadecuado entrenamiento del personal; dos o tres reuniones grupales a la semana, en vez de cinco; y una alta rotación de los participantes. En contraste, una implementación muy rigurosa del programa EQUIPO, produjo mejoras sustanciales en cuanto a la conducta en la institución y la tasa de reincidencia un año después del egreso (15,0% vs. 40,5% en el grupo control; véase a Leeman, Gibbs, y Fuller, 1993; Devlin, 2008).

Las investigaciones evaluativas sobre el programa EQUIPO, sugieren entonces que — dada una adecuada implementación— este programa puede inducir un comportamiento responsable entre grupos relativamente amplios, de jóvenes que al inicio de la intervención demostraban comportamientos antisociales. Sin embargo, para ser efectivo con grupos más restringidos, cuyas manifestaciones antisociales sean más graves o crónicas, puede hacer falta alguna clase de suplementación. En otras palabras, el programa puede ser fortalecido mediante la integración con programas que enfatizan de un modo aún más intenso o variado, la adopción de perspectivas sociales. Son enteramente compatibles con EQUIPO, por ejemplo, los programas de doce pasos, y de conciencia de las víctimas (p.ej., California Department of the Youth Authority, 1994; Hildebran y Pithers, 1989; Mendelson, Quinn, Dutton, y Seewonarain, 1988; Murphy, 1990; pero compárese con Hilton, 1993). Estos programas procuran inducir la adopción de perspectivas y la empatía con las víctimas, a través de la representación de situaciones específicas, y de otros estímulos, así como mediante diversos recursos educativos: videos o películas, artículos de prensa o revistas, oradores invitados (especialmente víctimas en proceso de recuperación o familiares sobrevivientes de víctimas de homicidio), dramatizaciones o juegos de roles, diarios personales, asignación de tareas y afiches recordatorios.

4. Observaciones finales: verdades morales y democracia

Una variedad particular de juego de roles, muy poderosa o intensa, y que merece especial atención, contempla el revivir o dramatizar el crimen perpetrado. Revivir el crimen, desempeñando primero el papel de perpetrador y luego el de víctima, se ha utilizado en el Programa Grupal de la Comisión Juvenil de Texas para Crímenes Capitales (Alvarez-Saunders y Reyes, 1994), una terapia intensiva, de cuatro meses de duración, diseñada para “quebrar las defensas psicológicas del participante y forzarle a ver el sufrimiento de su víctima, ayudarlo a descubrir su conciencia y a sentir remordimiento” (Woodbury, 1993, p. 58). Mediante juegos de roles, los jóvenes dramatizan muchos aspectos de sus vidas, incluyendo las relaciones familiares y los eventos homicidas mismos. Al dramatizar un crimen, el perpetrador debe permanecer en la escena, aunque en la vida real generalmente ya se haya escapado. Así debe escuchar los ruegos y el sufrimiento de la víctima (representada por algún compañero), experimentando el malestar y la culpa empáticas. (Sin embargo, “hay que tener sumo cuidado” para que el juego de roles no vaya más bien a despertar deseos violentos o depredadores entre otros miembros del grupo,

Marshall, Anderson, y Fernandez, 1990, p. 90). En una segunda dramatización o juego de roles, el perpetrador debe asumir directamente el papel de la víctima: esta vez el perpetrador descubre lo que se siente ser la víctima, colocándose en sus zapatos (véase la actividad de juego de roles en reversa, Beck, 1999). La evaluación de resultados de ese programa para el tratamiento de homicidas y agresores particularmente violentos, ha arrojado reducciones sustanciales en cuanto a nuevos arrestos o reingresos a la cárcel. A saber, un 15.0% de reincidencia, comparado con un 40.6% del grupo control (Texas Youth Commission, 2007; cf. Heide, 2003).

Desde otro ángulo, más personal, algunos casos de rehabilitación, individualmente considerados (cf. Agee, 1979, pp. 292-93), son realmente inspiradores. Aunque la reconstrucción y dramatización de los crímenes cometidos nos impacta, por su depravación, la redención de los delincuentes ilustra vívidamente el movimiento “De la oscuridad a la luz” sobre el cual habla Aaron Beck en su libro *Prisoners of Hate* [Prisioneros del odio] (1999; véase también a Garbarino, 1999). A través de la adopción de perspectivas sociales, la conciencia finalmente emerge en la mente de quienes han perpetrado actos espantosos. Esta clase de casos no sólo reivindica el énfasis de Beck sobre la racionalidad, sino también el énfasis de Kohlberg (o de Piaget) sobre la descentración social, el énfasis de Hoffman sobre la confiabilidad de la predisposición empática, y el énfasis de todos ellos en cuanto a la posibilidad de lograr una percepción moral veraz.

Mediante el análisis de experiencias que bordean con la muerte (Gibbs, 2010, Capítulo 8), yo he llevado este énfasis a lo que cabe considerar como sus consecuencias últimas, u ontológicas. Pero aquí, dado el especial interés de *Postconvencionales* en cuanto a la relación entre desarrollo moral y democracia, concluiremos destacando más bien las implicaciones democráticas del Programa Equipo, o en términos más generales, las implicaciones de asumir las instituciones correccionales mediante los enfoques del desarrollo moral. En las palabras de Kohlberg y sus colaboradores:

Un principio básico de la teoría del desarrollo moral es que todo el mundo —joven o viejo, funcionario o interno, [inmaduro o maduro]— puede crecer, y que el mejor modo de lograr ese crecimiento se da a través del proceso grupal. La teoría del desarrollo moral no es algo que los funcionarios deban ocultarle a los internos, o usar “por su propio bien” sin que los internos se den cuenta o lo entiendan. Por el contrario, los principios de la confianza, la justicia y la democracia implican que la teoría debería convertirse en un marco de referencia compartido por todos los miembros de la comunidad. Debería convertirse en un estándar mediante el cual los individuos puedan juzgar su propio progreso y el de los demás . . . (Kohlberg, Kauffman, Scharf, y Hickey, 1974, pp. 36-37).

Como espero que el lector haya notado, las contribuciones de las teorías del desarrollo moral a la comprensión y tratamiento del comportamiento antisocial han venido aumentando de modo consistente durante las últimas décadas. Pero a pesar de las numerosas añadiduras, avances o reformulaciones, ese postulado central, esa ecuación entre el desarrollo moral y la justicia democrática, no ha cambiado un ápice.

Referencias

- Agee, V.L. (1979). *Treatment of the violent incorrigible adolescent*. Lexington: Lexington Books.
- Aloniz, V. (1997, April 27). Fort Worth man charged in wife's slaying. *The Dallas Morning News*, p. 5A.
- Alvarez-Saunders, C., & Reyes, L. S. (1994). *Capital offender group program*. Giddings: Giddings State Home and School of the Texas Youth Commission.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-371.
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Liau, A. K. (2001). *How I think (HIT) questionnaire manual*. Champaign: Research Press.
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., Konopisos, M., & Barriga, K. T. (2008). *How I Think about Drugs and Alcohol (HIT D & A) Questionnaire*. Champaign: Research Press.
- Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K., & Gibbs, J.C. (2000). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal Justice and behavior*, 27, 333-343.
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.
- Baumeister, R. F. (1991). *Escaping the self: Alcoholism, spirituality, masochism, and other flights from the burden of selfhood*. New York: Basic Books.
- Beck, A. T. (1999). *Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility, and violence*. New York: HarperCollins.
- Bergen, P., & Cruikshank, P. (2008, junio 11). The unraveling: Al Qaeda's revolt against Bin Laden. *The New Republic*, pp. 16-21.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 229-253). Boston: Allyn y Bacon.
- Brendtro, L. K., & Ness, A. E. (1982). Perspectives on peer group treatment: The use and abuse of Guided Group Interaction/Positive Peer Culture. *Children and Youth Services Review*, 4, 307-324.

- Brendtro, L. K., & Wasmund, W. C. (1989). The Positive Peer Culture model. In R. Lyman, S. Prentice-Dunn, y S. Gabel (Eds.), *Residential treatment of emotionally disturbed children*. (pp. 81-93). New York: Plenum.
- Brewer, M. B. (2007). The importance of being *we*: Human nature and intergroup relations. *American Psychologist*, *62*, 728-738.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, *108*, 273-279.
- Carducci, D. J. (1980). Positive Peer Culture and assertiveness training: Complementary modalities for dealing with disturbed and disturbing adolescents in the classroom. *Behavioral Disorders*, *5*, 156-162.
- Carr, M. B., & Lutjemeier, J. A. (2005). The relation of facial affect recognition and empathy to delinquency in youth. *Adolescence*, *40*, pp. 601-620.
- Chase, K. A., O'Leary, D., & Heyman, R. E. (2001). Categorizing partner-violent men within the reactive-proactive typology model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *69*, 567-572.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deluty, R. H. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *47*, 1061-1071.
- Devlin, R. (2008). *Responsible Adult Culture (RAC): Cognitive and behavioral changes at a community-based correctional facility*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- DiBiase, A.M., Gibbs, J. C., & Potter, G. B. (2005). *EQUIP for educators: teaching youth (grades 5-8) to think and act responsibly*. Champaign: Research Press.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, *54*, 755-764.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp.719-788). New York: Wiley.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, *250*, 1678-1685.

- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006). *Deviant Peer influences in programs for youth: Problems and Solutions*. New York: John Wiley.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. A., & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 99*, 385-392.
- Edgerton, R. B. (1992). *Sick societies: Challenging the myth of primitive harmony*. New York: Free Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th. ed., pp. 614-718). New York: John Wiley.
- Ellis, A. (1977). Rational-emotive therapy: Research data that support the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavioral therapy. *Counseling Psychologist, 7*, 2-42.
- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. New York: The Free Press.
- Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive critique. *Harvard Educational Review, 47*, 43-61.
- Gibbs, J. C. (1979). Kohlberg's moral stage theory: A Piagetian revision. *Human Development, 22*, 89-112.
- Gibbs, J. C. (1994). Fairness and empathy as the foundation for universal moral education. *Comenius, 14*, 12-23.
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. 2nd., ed., Boston, Allyn y Bacon.
- Gibbs, J. C., Barriga, A. Q., & Potter, G. (1992). *How I Think questionnaire*. Unpublished manuscript, The Ohio State University.
- Gibbs, J. C., Barriga, A. Q., & Potter, G. B. (2001). *How I Think (HIT) questionnaire*. Champaign: Research Press.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental review, 27*, 443-500.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., Barriga, A. Q., & Liau, A. K. (1996). Developing the helping skills and prosocial motivation of aggressive adolescents in peer group programs. *Aggression and Violent Behavior, 1*, 285-305.

- Gibbs, J. C., Potter, G., & Goldstein, A.P. (1995). *The EQUIP Program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign: Research Press.
- Gibbs, J. C., Potter, G., & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign: Research Press.
- Gibbs, J. C., Swillinger, A., Leeman, L. W., Simonlan, S. S., Rowland, S., & Jaycox, C. (1995). Inventory of Adolescent Problems – Short Form (IAP-SF). Appendix B. In J. C. Gibbs, F. B. Potter, y A. P. Goldstein, *The EQUIP program* (pp. 293-328). Champaign: Research Press.
- Goldstein, A. P., & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (Rev. ed.). Champaign: Research Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gottman, J.M., Jacobson, N. S., Rushe, R. H., Shortt, J. W., Badcock, J., La Taillade, J. J., & Waltz, J. (1995). The relationship between heart rate reactivity, emotionally aggressive behavior, and general violence in batterers. *Journal of Family Psychology*, 9, 227-248.
- Gregg, V. R., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (1994). Patterns of developmental delay in moral judgment by male and female delinquents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 538-553.
- Gregg, V. R., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S., (1994). Patterns of developmental delay in moral judgment by male and female delinquents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 538-553.
- Groth, A. N., & Birnsbaum, J. J. (1979). *Men who rape*. New York: Plenum.
- Guisinger, S., y Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*. 49, 104-111.
- Haritos-Fatouros, M. (2003). *The psychological origins of institutionalized torture*. New York: Routledge.
- Hart, D., Atkins, R. & Donnelly, T. M. (2006). Community service and moral development. In M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 633-656). Mahwah: Erlbaum.
- Heide, K. M. (2003). Youth homicide: A review of the literature and a blueprint for action. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 47, 6-36.
- Hildebran, D., & Pithers, W. D. (1989). Enhancing offender empathy for sexual – abuse victims. In D. R. Laws (Ed.), *Relapse prevention with sex offenders*. New York: Guilford.

- Hilton, N. Z. (1993). Childhood sexual victimization and lack of empathy in child molesters: Explanation or excuse? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 27, 287-296.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. Havilland-Jones, & Lisa F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd. ed.; pp. 440-455). New York: Guildford Press.
- Horn, M., Shively, R. & Gibbs, J. C. (2007). *EQUIPPED for Life* (3rd ed.; therapeutic board game). Champaign, Research Press.
- Hurley, D. (1988, January). Getting help from helping. *Psychology Today*, pp. 63 ff.
- Husain, E. (2007). *The Islamist: Why I joined radical Islam in Britain, what I saw inside, and why I left*. New York: Penguin Books.
- Jakubowski, P., & Lange, A. J. (1978). *The assertive option: Your rights and responsibilities*. Champaign: Research Press.
- Jones, M. (1953). *The therapeutic community*. New York: Basic Books.
- Kahn, T., & Chambers, H. J. (1991). Assessing recidivism risk with juvenile sex offenders. *Child Welfare*, 70, 333-345.
- Kane, R. (1994). *Through the moral maze: Searching for absolute values in a pluralistic world*. New York: Paragon House.
- Kazdin, A. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kelman, H. C. (1973). Violence without restraint: Reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues*, 29, 25-61.
- Kelman, H. C., & Baron, R. M. (1968). Determinants of modes of resolving inconsistency dilemmas: A functional analysis. In R. P. Abelson, E. Aronson, W. J. McGuire, T.M. Newcomb, M, J. Rosenberg, & P. H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook* (pp. 670-683). Chicago: Rand McNally.
- Kelman, H. C., & Hamilton, V. L. (1989). *Crimes of obedience: Toward a social psychology of authority and responsibility*. New Haven: Yale University Press.
- Kohlberg, L., & Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction* (pp. 102-128). New York: Wiley-Interscience.
- Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P., & Hickey, J. (1974). *The Just Community Approach to Corrections: A Manual, Part I*. Cambridge, Moral Education Research Foundation.
- Lacayo, R. (1998, April 6). Toward the root of evil. *Time*, pp. 34-35.

- Landenberger, N., & Lipsey, M. (2005). The positive effect of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology, 1*, 451-476.
- Leeman, L. W., Gibbs, J. C., & Fuller, D. (1993). Evaluation of a multi-component group treatment program for juvenile delinquents. *Aggressive Behavior, 19*, 281-292.
- Lickona, T. (1983). *Raising good children*. New York: Bantam.
- Lipsey, M. W., Chapman, G. L., & Landenberger, N. A. (2001). Cognitive-behavioral programs for offenders. *Annals of the American Academy of Political & Social Sciences, 578*, 144 -157.
- Litwack, S. E. (1976). *The use of the helper therapy principle to increase therapeutic effectiveness and reduce therapeutic resistance: Structured learning therapy with resistant adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University. NY.
- Lykken, D. T. (1995). *The antisocial personalities*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace.
- Marshall, W. L., Anderson, D., & Fernandez, Y. (Eds.). (1999). *Cognitive behavioral treatment of sexual offenders*. Chichester: Wiley.
- McCorkle, L. W., Elias, A., & Bixby, F. L. (1958). *The Highfields story: An experimental treatment Project for youthful offenders*. New York: Holt.
- McCrary, F., Kaufman, K., Vasey, M. W., Barriga, A. Q., Devlin, R. S., & Gibbs, J. C. (2008). It's all about me: A brief report of incarcerated adolescent sex offenders' generic and sex-specific cognitive distortions. *Sexual abuse: A Journal of Research and Treatment, 20*, 261-271.
- Mendelson, E. F., Quinn, M., Dutton, S., & Seewonarain, K. (1998). A community treatment service for sex offenders: An account at two years. *Bulletin of the Royal College of Psychiatrists, 12*, 416-421.
- Michel, L., & Herbeck, D. (2001). *American terrorist: Timothy McVeigh the Oklahoma City bombing*. New York: HarperCollins.
- Moshman, D. (2004). False moral identity: Self-serving denial in the maintenance of moral-selfconceptions. In D. Lapsley & Narvaez, D. (Eds.), *Morality, self, and identity* (pp. 83-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Moshman, D. (2007). Us and them: Identity and genocide. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7*, 115-135.
- Murphy, W. D. (1990). Assessment and modification of cognitive distortions in sex offenders. In W. L. Marshall, D. R. Laws, & H. E. Barbaree (Eds.), *Handbook of sexual assault: Issues, theories, and treatment of the offender* (pp. 331-342). New York: Plenum.

- Osgood, D. W., Gruber, E., Archer, M. A., & Newcomb, T. M. (1985). Autonomy for inmates: Counterculture or cooptation? *Criminal Justice and Behavior*, *12*, 71-89.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, *79*, 1288-1309.
- Palmer, E. J. & Hollin, C. R. (1998). A comparison of patterns of moral development in young offenders and non-offenders. *Legal and Criminological Psychology*, *3*, 225-235.
- Palmer, E. J. (2003). *Offending behavior: Moral reasoning, criminal content, and the rehabilitation of offenders*. Devon, Willan Publishing.
- Potter, G. B., Gibbs, J. C., & Goldstein, A. P. (2001). *The EQUIP implementation guide*. Champaign: Research Press.
- Potter, G. B., Gibbs, J. C., & Goldstein, A. P. (2001). *The EQUIP implementation guide*. Champaign, Research Press.
- Redl, F., y Wineman, D. (1957). *The aggressive child*. New York: Free Press.
- Riessman, F. (1990). Restructuring help: A human services paradigm for the 1990s. *American Journal of Community Psychology*, *18*, 221-230.
- Robinson, R., Roberts, W. L., Strayer, J., & Koopman, R. (2007). Empathy and emotional responsiveness in delinquent and non-delinquent adolescents. *Social Development*, *16*, 555-579.
- Samenow, S. E. (1984). *Inside the criminal mind*. New York: Random House.
- Simoniam, S. J., Tarnowski, K. J., & Gibbs, J. C. (1991). Social skills and antisocial conduct of delinquents. *Child Psychiatry and Human Development*, *22*, 17-21.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, *24*, 580-588.
- Swann, W. B. Jr., Griffin, J. J. Jr., Predmore, S. C., & Gaines, B. (1999). The cognitive-affective cross-fire: When self-consistency confronts self-enhancement. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 391-401). Philadelphia: Psychology Press.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, *22*, 664-670.
- Vandivier, K. (2002). Why should my conscience bother me? In M. D. Erman & R. J. Lundman (Eds.), *Corporate and governmental deviance: Problems of organizational behavior in contemporary society* (6th. ed.; pp. 146-166). New York: Oxford University Press.
- Vorrath, H. H., & Brendtro, L. K. (1985). *Positive Peer Culture* (2nd ed.). New York: Aldine.

- Ward, T., Hudson, S. M., & Marshall, W. L. (1995). Cognitive distortion in sex offenders: An integrative review. *Clinical Psychological Review*, 17, 470-507.
- Wilson, J. Q., & Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon y Schuster.
- Woodbury, R. (1993, October 11). Taming the killers. *Time*, pp. 58-59.
- Wuthnow, R. (1994). *Sharing the journey: Support groups and America's new quest for community*. New York: Free Press.
- Yochelson, S., & Samenow, S. E. (1976). *The criminal personality: Vol. 1. A profile for change*. New York: Jason Aronson.
- Yochelson, S., & Samenow, S. E. (1977). *The criminal personality: Vol. 2. The Change process*. New York: Jason Aronson.
- Yochelson, S., & Samenow, S. E. (1986). *The criminal personality: Vol. 3. The drug user*. Northvale, New York: Jason Aronson.

Adaptación y traducción de Levy Farías