

LA PREVENCIÓN TEMPRANA DE LA VIOLENCIA: UNA REVISIÓN DE PROGRAMAS Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

JUANITA HENAO ESCOBAR*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA – UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Recibido: febrero 18 de 2005

Revisado: marzo 30 de 2005

Aceptado: abril 27 de 2005

ABSTRACT

The article presents a review of different kinds of international early violence prevention-intervention programs, which have shown effectiveness in the reduction of preschooler's aggression, and in some cases, in the prevention of violent behavior during adolescence and youth. The central matter of this article is what we can learn from the experiences on this field of knowledge around the world. First, the target intervention problem is presented and framed in the colombian context. After presenting the main research findings about aggressive behavior in children and the risk factors associated with it, the related intervention modalities will be analyzed and described. Finally, the article derives some pragmatic conclusions and recommendations.

Key words: Aggression, violence, risk factors, prevention, early childhood

RESUMEN

Se presenta una revisión de modalidades de prevención temprana de la violencia realizadas a nivel internacional, las cuales han mostrado ser efectivas en la reducción de la agresión en niños pre-escolares, y en algunos casos, en la prevención del comportamiento violento durante la adolescencia y la juventud. ¿Qué podemos aprender de la experiencia internacional en este campo? Ésta es la pregunta central que el artículo pretende responder. En primer lugar se plantea el problema que se pretende intervenir, enmarcándolo en el contexto colombiano; en segundo lugar, se presentan evidencias de la investigación sobre el comportamiento agresivo en los niños durante la primera infancia y sobre los factores de riesgo asociados con éste, ya que las intervenciones que se vienen realizando buscan incidir sobre algunos de estos factores. Posteriormente se describen y analizan las modalidades de intervención revisadas y se culmina con algunas conclusiones y recomendaciones de carácter programático.

Palabras clave: Agresión, violencia, factores de riesgo, prevención, primera infancia.

* Trabajo auspiciado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Correspondencia: jhenao@uniandes.edu.co

El fenómeno de la violencia en Colombia es diverso en sus manifestaciones, es complejo y tiene múltiples causas. Sin desconocer la gravedad de la violencia política que surge del conflicto armado, actualmente se reconoce también el peso que tiene la violencia cotidiana en nuestro país. Según Duque, Klevens y Ramírez (1998), dentro de la violencia cotidiana existen dos modalidades: la que es fruto de la actividad del crimen organizado y la denominada violencia común, dentro de la cual se encuentran la violencia verbal, la violencia física sin arma, la violencia física con arma, el homicidio, el suicidio, la violencia doméstica o intrafamiliar (VIF) y la violencia sexual. En la vida cotidiana estas distintas modalidades de violencia se entremezclan y se potencializan entre sí.

Aunque en el país existen dificultades para medir con precisión la incidencia de las diferentes formas de violencia y las cifras arrojadas por distintas entidades no son consistentes, algunas de ellas las podemos presentar como indicadores que nos muestran la magnitud del fenómeno que nos ocupa. En efecto, las estadísticas consolidadas para el año 2003 por el Instituto de Medicina Legal (2005) arrojan un total de 10.211 de casos de niños maltratados, 14.268 casos de violencia entre familiares, 37.952 casos de violencia conyugal y 14.208 delitos sexuales denunciados. Por otra parte, durante el 2003 se produjeron 66.398 lesiones personales (violencia física con arma y sin arma), de las cuales el 29% fueron causadas por amigos y el 20,5% por vecinos. En este mismo año ocurrieron 22.172 homicidios. De hecho, se estima que en el país cerca del 80% de los homicidios se deben a la violencia cotidiana y menos del 20% al conflicto armado en sí (Presidencia de la República, 2000).

Todo acto de violencia constituye una vulneración a los derechos y las libertades fundamentales de las personas y una ofensa a su dignidad. Además, las consecuencias de estas formas de violencia son enormes en el ámbito individual y social, por lo que se considera que esta crisis de convivencia al interior de las familias y por fuera de ellas constituye un grave problema de salud pública. Adicionalmente, algunos estudios realizados en los últimos años en Colombia y América Latina reportan los altos costos económicos que genera la violencia (Badel y Trujillo, 1998; Londoño y Guerrero, 2000; Rubio, 1997); por ejemplo, la reciente investigación de Llorente, Chau y Ribero (2005) concluyó que en Colombia “los costos anuales totales asociados a la violencia intrafamiliar alcanzarían el 3,93% del PIB, cifra para nada despreciable y que merece mayores acciones de política” (p 38).

Ahora bien, tres tendencias han podido evidenciarse a partir de la investigación científica nacional e internacional relacionada con la violencia doméstica o intrafamiliar y la violencia ejercida por fuera del hogar. En primer lugar, una tendencia a la reproducción de la violencia doméstica, de tal modo que se ha podido establecer la existencia de

un proceso de transmisión intergeneracional de este tipo de violencia (Straus, Gelles y Steinmetz, 1980; Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder 1984; Widom 1989; Dodge, Bates & Pettit, 1990 y 1997; Kalmuss 1994; Huesmann, 2002). A nivel nacional, el estudio de Klevens, Bayón y Sierra (2000a) arroja evidencias que corroboran esta tesis sobre población colombiana, al igual que la investigación de Llorente et al. (2005) y la de Salas (2004).

En segundo lugar, también se han encontrado evidencias empíricas que señalan una tendencia a reproducir por fuera del hogar la violencia vivida en la familia (e. g. Fernández, Pérez & Carrasco, 2002). Diversos estudios realizados a nivel internacional han hallado una correlación positiva entre la exposición a la VIF y el desarrollo de comportamientos criminales y violentos por fuera del hogar (McCord, 1979; Widom, 1989; Margolin y Gordis, 2000). Aunque las evidencias que sustentan esta tendencia son menos consistentes, en el estudio realizado por Llorente et al. (2005) en nuestro país se pudo constatar que “para el caso colombiano la violencia intrafamiliar, en particular el maltrato infantil severo, juega un papel importante en el trayecto hacia la violencia común y hacia la vinculación a grupos armados irregulares” (p. 101).

En tercer lugar, algunos estudios también han puesto en evidencia la tendencia a una transmisión intergeneracional de la criminalidad. En efecto, Nagin (1999a) reporta un estudio realizado en Londres en el cual se constató que los jóvenes cuyos padres registraban antecedentes criminales tenían más probabilidades de ser arrestados que los otros. Si la madre también tenía antecedentes criminales, el riesgo aumentaba aún más. Lo mismo ocurrió con los jóvenes cuyos hermanos poseían este tipo de antecedentes. Por su parte, Farrington (1996) cita siete estudios longitudinales realizados en Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña que arrojan evidencias sobre esta tendencia. Si bien el fenómeno no ha sido documentado suficientemente en nuestro medio, el estudio de Klevens, Restrepo, Roca y Martínez (2001) encontró como factores de riesgo de la criminalidad en adultos de sexo masculino los antecedentes criminales de sus padres.

En conjunto, los hallazgos presentados sugieren que la génesis de la problemática que nos ocupa se produce en muchos casos durante la niñez, en el seno de la familia. De hecho, en diversos estudios se ha encontrado que la agresión excesiva en la primera infancia, especialmente la agresión física, es un factor predictor de primer orden de comportamientos violentos en la adolescencia y en la juventud (Dodge, 2003; Nagin y Tremblay, 1999b; Klevens, 2000b). Los estudios longitudinales que se han realizado sobre el tema documentan la continuidad que hay entre la agresión en la infancia temprana y los comportamientos violentos en la juventud (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984; Tremblay et al., 1996; Farrington y Hawkins,

1991). Adicionalmente, también se ha demostrado que una agresión física elevada a los seis años de edad es predictiva de muchos comportamientos posteriores como la deserción escolar, la actividad sexual precoz y el consumo de alcohol y de drogas (Nagin, 1999c). Por esta razón, diversos autores recomiendan que los esfuerzos de prevención se orienten a frenar la trayectoria de desarrollo hacia la violencia y la delincuencia interviniendo en los primeros años de la vida.

Por ello, en las últimas décadas a nivel internacional se han venido realizando distintos esfuerzos en el campo de la prevención temprana de la violencia que han dado lugar a distintas modalidades de intervención. ¿Qué podemos aprender de la experiencia internacional en este campo? Esta es la pregunta central en este artículo, que se pretende responder a manera de conclusión. Para hacerlo, inicialmente se presentan las evidencias de la investigación acerca del comportamiento agresivo en la primera infancia y sobre los factores de riesgo asociados con éste; posteriormente se describen y analizan los programas revisados.

La agresión en los primeros años de vida del niño

¿Cuándo aparece el comportamiento agresivo en los niños? Las investigaciones realizadas indican que en las interacciones que progresivamente los niños van estableciendo con los demás a partir del nacimiento, el comportamiento agresivo aparece muy tempranamente. En efecto, Landy y Peters (1992) reportan manifestaciones de agresión en respuesta a emociones intensas en bebés de cinco meses (por ejemplo, halar el pelo). De acuerdo con Tremblay (1999), a la edad de 17 meses cerca de la mitad de los niños que ellos estudiaron empujaban a otros y el 25% daba patadas. A los 2 años, alrededor del 80% de los niños había sido alguna vez físicamente agresivo con otros. De esta forma, se considera que la agresión es normal y común en la primera infancia.

Adicionalmente, Tremblay (2002) logró constatar que la agresión física se incrementa durante los 30 primeros meses de vida, presenta su pico más alto a los 2 años y medio, y posteriormente declina. Menos niñas que niños alcanzan los niveles más altos de agresión y las niñas tienden a reducir la frecuencia de su comportamiento agresivo más temprano. Esta última tendencia también se encontró entre niños y niñas de la ciudad de Medellín. (Agudelo et al., 2002)

De esta forma, Tremblay (2002) hace notar el uso espontáneo de la agresión en la muy temprana infancia y señala que los años preescolares constituyen el período en el que los niños aprenden a regularla. En efecto, durante la primera infancia generalmente el contexto social socializa a los niños para modificar sus comportamientos agresivos y contribuye a que desarrollen competencias que incrementan su capacidad para regular sus emociones y desa-

rollar conductas alternativas a la agresión. Cuando por diversos factores los niños no desarrollan estas competencias, presentan un déficit considerable en sus relaciones sociales con sus cuidadores y pares. A juicio de Keenan (2002), los niños pre-escolares que fallan en el desarrollo de competencias que regulan su agresión están en un alto riesgo de presentar problemas de conducta y un comportamiento agresivo y antisocial crónico.

Klevens (2000b) considera que la agresión se configura como un problema de comportamiento cuando es persistente y los niños la exhiben en diferentes contextos. Además, junto con los comportamientos agresivos, los niños presentan otras características como destructividad, impulsividad, desobediencia, comportamiento oposicionista, reacciones agresivas a la frustración como las "pataletas" y las "rabieta", las mentiras o trampas, errores en la interpretación de los estímulos con tendencia a atribuirles hostilidad, hipervigilancia y alta sensibilidad a los estímulos negativos, repertorio limitado de alternativas frente a la solución de conflictos y percepción de las soluciones violentas como las más efectivas. Adicionalmente, es frecuente que los niños con problemas de comportamiento agresivo presenten también hiperactividad y déficit de atención, así como algunos de los trastornos del aprendizaje que inciden en el rendimiento académico.

Aunque en nuestro medio no existen estudios epidemiológicos que señalen la prevalencia de niños menores de seis años con problemas de comportamiento sobre muestras nacionales, Campbell (1995) plantea que en los Estados Unidos, en un grupo de niños de edad pre-escolar, entre el 7% y el 15% presentan este tipo de problemas. De ellos, no todos se vuelven adultos violentos o criminales pero su probabilidad es bastante alta. Puede agregarse que en un estudio realizado en la ciudad de Medellín con 714 niños y niñas de pre-escolar y primero de primaria, se encontró una prevalencia del 13% de alumnos con comportamientos agresivos, ya que 92 de ellos recurrían a algún tipo de agresión, ya sea directa (física y verbal) o indirecta (relacional o a través de otros) (Agudelo et al., 2002). Dos años más tarde, en la evaluación del modelo de prevención temprana de la agresión que se viene desarrollando en esta ciudad, se encontró en el pre-test que en una muestra de 699 niños entre los 3 y 11 años, la prevalencia de agresividad directa e indirecta fue de 6,2% y que entre los niños de edad pre-escolar, de 3 a 5 años, ésta fue de 4,9% (Hernández, Gómez, Morales y Arias, 2005).

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando un niño no logra aprender a regular su agresión durante la primera infancia ni en la etapa escolar, y presenta los problemas de comportamiento antes descritos? Infortunadamente el pronóstico que se puede hacer sobre estos niños es muy negativo, ya que tienen mayores probabilidades de sufrir

más adelante diversos problemas. Dentro de éstos se encuentran un pobre desempeño académico, deserción escolar, consumo de alcohol, adicción a sustancias psicoactivas, precocidad y promiscuidad sexual, infracción de normas de tránsito, inestabilidad laboral y afectiva, violencia intrafamiliar, delincuencia y criminalidad adulta (Klevens, 2000b). Así, es evidente que prevenir este tipo de trayectorias vitales es muy conveniente, no sólo teniendo en cuenta la situación de quienes las viven, sino también por los efectos psicosociales y los costos económicos que generan en la sociedad.

Factores de riesgo

¿A qué se debe que algunos niños no aprendan a regular la agresión y desarrollen problemas de comportamiento? Más que ofrecer una explicación causal, lo que distintos investigadores sostienen es que existen un conjunto de factores interactuantes que aumentan la probabilidad de que un niño presente problemas de comportamiento agresivo, los cuales, además, tienen un efecto acumulativo (Domitrovich y Greenberg, 2003). De ahí que en la literatura sobre el tema algunos autores aborden el problema desde un enfoque ecológico, pues los factores de riesgo asociados con los problemas de conducta tienden a agruparse y a influir de manera interrelacionada, así como a incrementar el riesgo en fases del desarrollo subsiguientes. A continuación se hace una presentación de los principales factores individuales, familiares, escolares y sociales que se encuentran asociados con el desarrollo de comportamientos agresivos y violentos en los niños y en los adolescentes.

En cuanto a los factores individuales, la consistencia de la evidencia empírica acumulada por distintos investigadores ha permitido generar consenso en cuanto a que existen algunas características individuales que se observan muy tempranamente en los niños y que influyen en la emergencia de problemas de comportamiento agresivo. Dentro de éstas se encuentran el género, los problemas de tipo neurocognitivo y algunos rasgos de personalidad.

El género parece ser un factor influyente, ya que los hombres, en especial los jóvenes, son una gran mayoría tanto entre las víctimas como entre los agresores de todo tipo de violencia, con excepción de la agresión verbal y la indirecta. Este predominio aparece desde los primeros años de la vida y se considera que no es atribuible únicamente a factores biológicos, sino también a los procesos de socialización y a factores culturales (Klevens, 2000b). Los estudios longitudinales con diversas poblaciones muestran que los niños presentan frecuencias más altas que las niñas en su conducta agresiva, especialmente en la agresión física (Tremblay, 2003).

Dentro de los problemas de tipo neurocognitivo se encuentran la impulsividad, la hiperactividad, el déficit de atención y bajos niveles de inteligencia, los cuales constituyen rasgos del temperamento o rasgos heredados que presentan estabilidad. En efecto, Farrington, Loeber y Van Kammen (1990) señalan que el síndrome de Hiperactividad y Déficit de Atención se asocia con el comportamiento agresivo, y Klevens et al. (1997) reportan en su estudio epidemiológico -el cual fue realizado en cinco ciudades de Colombia- la presencia de hiperactividad e impulsividad durante la niñez en el 60% de los casos de delinquentes cuyos problemas de comportamiento aparecieron tempranamente.

En lo que se refiere a los bajos niveles de inteligencia, Moffit (1993) revisó 47 estudios sobre factores relacionados con la delincuencia. En esta revisión encontró que uno de los factores consistentemente asociado es el menor cociente intelectual, que el déficit se encuentra especialmente en la inteligencia verbal y que la asociación es independiente del estrato socioeconómico. No obstante, otros autores sugieren que el déficit se encuentra en la baja capacidad para manejar conceptos abstractos, y para explicar la asociación que se ha encontrado entre bajos niveles de inteligencia y criminalidad, Farrington (1996) plantea que la propensión hacia el crimen y la violencia puede explicarse porque los individuos presentan una baja capacidad para reflexionar y predecir las consecuencias de sus comportamientos.

Con respecto a los rasgos de personalidad, Farrington y Hawkins (1991) encontraron en su estudio longitudinal una mayor propensión entre los niños identificados como más temerarios a ser posteriormente delinquentes. Al respecto, Tremblay (1999) reporta que en un estudio realizado en Montreal se encontró que aquellos niños que en el pre-escolar tenían una alta búsqueda de estímulos y sensaciones, un bajo nivel de ansiedad (no temían a nada) y baja dependencia a la gratificación social (no les interesaba la aprobación ni el reconocimiento de los demás), eran los que más alto riesgo tenían de ser antisociales posteriormente. Por el contrario, aquellos niños que también tenían una alta búsqueda de sensaciones y tampoco le temían a las cosas, pero que se diferenciaban de los primeros porque eran dependientes de lo social, tenían menor riesgo de presentar problemas de comportamiento. Así, Tremblay (1999) sugiere que la sensibilidad a la gratificación social, y por ello la empatía y la prosocialidad, son factores protectores y mediadores que disminuyen el riesgo de desarrollar comportamientos agresivos.

Acerca de los factores familiares existe consenso entre los investigadores en cuanto a que las características de la familia pueden proteger o predisponer al desarrollo de comportamientos agresivos y violentos en los niños y los adolescentes. Dentro de estas características las que más se destacan son el nivel socioeconómico, los

estilos y prácticas de crianza, la exposición a la violencia intrafamiliar como víctima o como testigo, las familias separadas o desmembradas y el conflicto entre los padres, las características de los vínculos afectivos con los padres y la pérdida o separación de alguno de ellos, así como los antecedentes criminales de los padres.

El bajo nivel socioeconómico de la familia es un factor reportado por varios investigadores (Webster-Stratton, 2003; Klevens, 1998; Dodge, 2003). Aunque es difícil aislar la influencia de este factor, las condiciones de pobreza producen una situación de vulnerabilidad que, junto con otros factores, predispone al desarrollo del comportamiento agresivo. Klevens (2000b) sugiere que la pobreza parece actuar a través de su influencia sobre la calidad y cantidad de las interacciones de los padres con los hijos. Por su parte, Tremblay y sus colaboradores (1996) demostraron que en una cohorte de niños, en aquellos que provenían de familias de bajos recursos económicos, las características de la familia explicaban el 53% de la variación en el comportamiento agresivo, mientras que en las familias de estrato socioeconómico alto estas mismas características sólo explicaban el 3% de la variación.

En cuanto al papel que juegan las prácticas de crianza, es necesario considerar el proceso de socialización que viven los niños y tener presente que el aprendizaje de la regulación de la agresión durante la primera infancia comprende un amplio espectro de procesos. Idealmente, éste empieza con la responsividad de los cuidadores y se expande hasta incluir la socialización del autocontrol del comportamiento, las respuestas empáticas y prosociales y las habilidades para resolver problemas. Respuestas inapropiadas de los padres y cuidadores a la desregulación emocional y comportamiento de los niños incrementan el riesgo de subsecuentes problemas de agresividad (Keenan, 2002).

Bates, Pettit, Dodge, y Ridge (1998) evaluaron los resultados de niños pre-escolares con problemas y niños sin problemas en el contexto de patrones de socialización pasivos y autoritarios en sus padres. Hacia el final de la infancia, los niños pre-escolares con problemas y con padres pasivos o permisivos presentaban los peores resultados en una escala de valoración realizada por sus padres y maestros. En general, la disciplina errática e inconsistente y la actitud pasiva o negligente de los padres son factores que asociados con la emergencia del comportamiento agresivo en los niños.

Las anteriores evidencias señalan que un niño o niña está en alto riesgo de desarrollar un comportamiento agresivo cuando sus padres y cuidadores responden de manera inapropiada a su conducta, especialmente cuando el niño tiene un temperamento difícil. Se ha podido establecer que los padres de niños con problemas de conducta tienden a tener mayores dificultades para ma-

nejar el comportamiento de sus hijos. Algunos padres son más laxos e inconsistentes en su disciplina y toleran comportamientos como la desobediencia, las pataletas y la agresión, mientras que otros son especialmente hostiles o punitivos. Estos estilos también pueden encontrarse combinados. Muchos padres que exhiben patrones de disciplina punitivos tienen relaciones con sus hijos que son denominados como *aclos coercitivos* descritos en detalle por Patterson y Reid (1984; citados por Chau, 2005) en los cuales, ante la conducta agresiva de los hijos, los padres responden de maneras punitivas violentas (psicológicas o físicas) que a su vez contribuyen a escalar el nivel de agresión.

En general, el maltrato vivido durante la primera infancia, especialmente el maltrato físico severo ejercido por el padre o el padrastro, se considera un factor fuertemente asociado con el desarrollo de comportamientos agresivos y delictivos, tal como lo constató el estudio de Llorente et al. (2005) sobre población colombiana. De hecho, ya se ha planteado la consistencia de los hallazgos de distintas investigaciones que le dan soporte empírico a lo que se conoce como la transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar, así como a la tendencia a reproducirla por fuera del hogar.

Adicionalmente, dentro de las prácticas de crianza y de socialización se pudo establecer que la falta de supervisión de los padres juega un papel muy importante. Vitaro, Brendgen y Tremblay (2000) encontraron que la falta de supervisión de los padres aumentaba la probabilidad de desarrollar comportamientos antisociales y que en la adolescencia este factor estaba mediado por las características de los amigos. A este respecto, los autores plantean que la falta de supervisión paterna y materna puede favorecer el establecimiento de amistades con jóvenes vinculados a actividades delinuenciales, y que por la fuerte influencia que ejercen los pares durante la adolescencia, este tipo de amistades pueden incidir en el desarrollo de comportamientos antisociales.

Estas prácticas de crianza se implementan en el marco del vínculo afectivo que establecen los padres con sus hijos desde el momento del nacimiento. Al respecto, distintos autores han planteado desde tiempo atrás la importancia de la relación que el niño establece con su madre o sustituta en sus primeros años de vida (Spitz, 1974; Lorenzer, 1972; Bowlby, 1974; Ainsworth, 1989 y 1991). A partir del patrón de interacción predominante en la diada madre-hijo y de la calidad de esta primera relación, que depende tanto de la sensibilidad de la madre a las necesidades del niño y de su capacidad de responder a ellas, el niño construye una imagen positiva o negativa de sí mismo, de los otros y del mundo (modelo interno de trabajo), así como un sentimiento básico de confianza o desconfianza y de seguridad o

inseguridad, que influyen en la manera como interactúa con los demás.

Una atención insensible, inconsistente o negligente por parte de los padres o cuidadores puede llevar a que el niño perciba su mundo como hostil e impredecible y a que desarrolle un sentimiento de desconfianza. Como ya se ha dicho, los niños con comportamientos agresivos presentan déficit en su interpretación de los estímulos y tienden a codificarlos como hostiles. Por eso muchos de ellos son hipervigilantes e hipersensibles, sobre todo a estímulos negativos, frente a los cuales reaccionan de manera impulsiva y agresiva (Klevens, 2000b). A su vez, una atención fría, distante, rechazante o abusiva también conduce al desarrollo de un vínculo afectivo inseguro del niño con su madre o cuidador, el cual Ainsworth (1989) caracteriza como un patrón de interacción evitativo y/o desorganizado que se asocia con retraso en el desarrollo mental, baja tolerancia a la frustración, despreocupación por los sentimientos y sufrimientos de otros, comportamiento oportunista, agresión y mayor probabilidad de delincuencia (Klevens, 2000b). En general, cuando el modelo mental que el niño construye sobre sí mismo y sobre los demás a partir de la relación con su madre o cuidador es de desconfianza, este modelo puede conducir al desarrollo de comportamientos agresivos y antisociales.

Por otra parte, Llorente et al. (2005) señalan que haber crecido en una familia desmembrada es un factor de riesgo para el desarrollo de comportamientos agresivos en la infancia y violentos en la juventud. Esta asociación entre familia desmembrada y comportamientos agresivos en los hijos se ha hecho más nítida en la situación de maternidad adolescente y de familia monoparental materna. Sin embargo, dado que estas características de la familia se presentan simultáneamente en hogares de bajos ingresos, no es posible determinar si lo que influye es la estructura de la familia o la situación socioeconómica del hogar. Igualmente, teniendo en cuenta que esta asociación tiende a marcarse más cuando la ruptura familiar se produce por los conflictos entre la pareja y no cuando se da por la muerte de alguno de los padres, se ha planteado que lo que subyace a la relación entre familia desestructurada y el desarrollo de comportamientos agresivos es estar expuesto al conflicto entre los padres.

Ahora bien, lo arriba planteado no debe conducir a considerar que la separación o la pérdida de alguna de las figuras parentales no constituya un factor de riesgo. De hecho, en el estudio de Llorente et al. (2005) en nuestro medio se encontraron diferencias significativas entre los jóvenes infractores urbanos y los desvinculados del conflicto armado con sus respectivos grupos de control, en lo que se refiere a las separaciones temporales y permanentes de la mamá, pero especialmente a las permanen-

tes, las cuales habían ocurrido antes de los nueve años. Adicionalmente, este estudio también mostró que existían diferencias significativas entre los jóvenes desvinculados del conflicto armado y los del grupo control en lo que se refiere a haber vivido con una madrastra o un padrastro la mayor parte de la infancia. En conjunto, estos hallazgos ponen en evidencia el papel que juegan los vínculos afectivos inseguros en el desarrollo del comportamiento agresivo.

Finalmente, ya se ha dicho que los antecedentes criminales constituyen un factor de riesgo de gran peso en la medida en que ha podido constatarse empíricamente lo que se ha denominado la reproducción intergeneracional del crimen (Nagin, 1999a). Para el caso colombiano, el estudio de Llorente et al. (2005) constató que el hecho de que algún miembro de la familia hubiera cometido alguna acción violenta como matar o herir a alguien diferenciaba significativamente a los jóvenes desvinculados del conflicto armado y a los infractores urbanos de aquellos jóvenes que no habían cometido delito alguno ni se habían vinculado a algún grupo armado ilegal.

Ahora bien, aunque las investigaciones que abordan las características del contexto escolar como factores que pueden influir en el desarrollo de comportamientos agresivos y violentos son reducidas en su número, algunos autores se refieren a ellas.

Por una parte, se ha señalado que el tipo de prácticas disciplinarias de los maestros, tanto las punitivas y coercitivas, como las laxas o inconsistentes, pueden influir en el comportamiento agresivo de los niños, al igual que la falta de retroalimentación positiva y la ausencia de normas claras y de información precisa sobre las consecuencias que puede traer infringirlas (Klevens, 2000b). Adicionalmente, los estudios realizados en Medellín señalan que una escuela orientada hacia logros individuales y la tolerancia a los comportamientos agresivos son también características del entorno escolar que favorecen el desarrollo de la agresión entre los niños (Agudelo et al., 2002; Hernández et al., 2005).

Por otra parte, se ha encontrado que los niños que son temporalmente más impulsivos, desatentos e hiperactivos con frecuencia reciben menos estímulos y apoyo por parte de sus maestros, y son castigados con mayor frecuencia. Igualmente, los niños que presentan elevados niveles de agresión, especialmente en distintos contextos, están más propensos a tener una transición difícil en la escuela y dificultades para el aprendizaje escolar. En general, estos niños presentan pobres competencias sociales y emocionales que los colocan en riesgo de ser rechazados por sus pares y su comportamiento negativo también afecta su habilidad para tener relaciones positivas con sus maestros. Por otra parte, el com-

portamiento negativo, pobres relaciones y el rechazo de los maestros y de otros niños influyen en el desempeño académico, y bajos logros a este nivel se convierten en un factor de riesgo que se agrega y se asocia con desajustes futuros (Domitrovich y Greenberg, 2003).

Finalmente, la revisión que Llorente et al. (2005) realizan sobre estudios que abordan la relación entre la violencia y el lugar o el vecindario en el que habitan quienes presentan comportamientos antisociales, arroja luces sobre algunos factores de tipo social y contextual que pueden incidir en el desarrollo del comportamiento agresivo. En efecto, se ha propuesto que para entender el crimen y la reproducción social de la violencia, es necesario tomar en cuenta las variables del contexto como el barrio y el vecindario, considerando que éstas interactúan con otros microsistemas como lo son la familia y el grupo de pares y amigos.

Llorente et al. (2005) reportan estudios realizados en Chicago y otras ciudades de los Estados Unidos en 1942 y 1969 que indicaron que las tasas de delincuencia juvenil eran muy superiores en las zonas del centro caracterizadas por deterioro físico, desorden en el barrio y una alta movilidad de los residentes. Estudios posteriores desarrollaron la teoría de las “ventanas rotas”, según la cual un entorno de deterioro físico, caracterizado por edificios y parques abandonados, calles oscuras, graffitis, etc., así como de deterioro social, es decir, con alta frecuencia de riñas callejeras, habitantes de la calle, trabajadoras sexuales y pandillas, favorece el desarrollo de la delincuencia (Wilson y Kelling, 1982; Skogan, 1990; Kelling y Coles, 1996; citados por Llorente et al., 2005). Sin embargo, algunos autores consideran que esta relación entre entorno desordenado y crimen es espuria ya que ambas variables tienen causas comunes o están mediadas por otros factores como las condiciones de pobreza y la falta de capital social, es decir, se derivan de la ausencia de redes y conexiones sociales y de bajos niveles de regulación social, en el sentido de que la comunidad ejerce un bajo control sobre los comportamientos de sus miembros.

Ahora bien, dada la dificultad que existe para aislar la contribución de los factores contextuales al desarrollo del comportamiento violento y antisocial, desde la perspectiva ecológica se considera que los factores de distinto nivel que se han presentado antes median en esta relación. Así, se cree que en las comunidades en las que existe deterioro físico y social también se concentran familias conflictivas con presencia de violencia intrafamiliar, así como hogares monoparentales con jefatura femenina y bajos ingresos, lo cual incide negativamente en el control que ejercen los padres sobre los hijos, en parte debido a que en muchos casos se trata de mujeres solas que deben salir a trabajar y dejar a sus hijos sin supervisión (Llorente et al., 2005).

Finalmente, dentro de los factores sociales también se ha analizado la influencia que la televisión ejerce sobre la conducta agresiva. Los estudios que se han llevado a cabo indican que una fuerte exposición a mensajes televisivos saturados de contenido violento está asociada con la aceptación de la violencia como un elemento inherente a las relaciones interpersonales (National Institute of Child Health and Human Development, 1998). Igualmente, señalan que los niños tienden a imitar las acciones violentas que ven en la televisión, a ser más tolerantes con la agresividad y a aceptarla mejor, así como a desarrollar otras formas de agresión aunque no se hayan presentado como modelo en la pantalla. Además, se ha observado que en las familias en las que se ha instaurado un patrón agresivo de interacción, los padres y los niños escogen preferentemente programas con contenidos violentos y que hay más niños que niñas adictos a este tipo de programaciones (Geen & Thomas, 1986).

En conjunto, las evidencias de la investigación presentadas hasta aquí indican que intervenciones durante los años pre-escolares que traten de actuar sobre los factores de riesgo descritos, pueden prevenir la emergencia de problemas de comportamiento agresivo o tener un impacto sobre la situación de los niños que ya los presentan, antes de que factores de riesgo adicionales se acumulen en la trayectoria hacia el comportamiento antisocial por fuera del hogar o hacia la reproducción de la violencia intrafamiliar.

Los programas de prevención temprana

¿Qué tipo de prevención es la más pertinente, efectiva y suficiente de cara al problema que nos ocupa? Sin duda, el análisis de las modalidades de prevención que se revisaron y que se presenta a continuación ofrece elementos para responder esta pregunta. Debe aclararse que en este análisis solamente se tuvieron en cuenta aquellos programas que habían sido evaluados con diseños controlados (experimentales o cuasiexperimentales).

Comencemos señalando que dentro de las intervenciones dirigidas a niños pre-escolares o en los primeros grados de la educación primaria que se han venido desarrollando en los Estados Unidos y el Canadá se encontraron programas de prevención primaria, dirigidos a toda la población, así como programas de prevención secundaria, es decir, focalizados en quienes tienen mayor riesgo de presentar problemas de conducta más adelante, por ejemplo, quienes temprano en la vida ya han demostrado problemas de agresividad. Dentro de las experiencias revisadas existen las siguientes modalidades: intervenciones dirigidas a los padres, aquellas dirigidas directamente a los niños, los programas dirigidos a los maestros y las intervenciones que son denominadas

multimodales, las cuales combinan algunas o todas las anteriores. En general, los programas son de carácter educativo y buscan intervenir sobre los factores de riesgo asociados con el desarrollo de problemas de comportamiento agresivo focalizándose en algunos o en varios de ellos.

Los programas dirigidos a los niños

Según Domitrovich y Greenberg (2003), pocos programas dirigidos a los niños son conducidos solos, puesto que la mayoría incluye un componente para padres. En general, las intervenciones dirigidas a los niños son conducidas como programas universales en el aula de clase (prevención primaria) o como acciones focalizadas en pequeños grupos de niños que han sido detectados por su comportamiento agresivo y se encuentran en riesgo (prevención secundaria).

Los programas de prevención primaria típicamente buscan que los niños desarrollen competencias sociales, emocionales, cognitivas o para resolver conflictos. En Estados Unidos uno de los programas educativos de prevención primaria es el denominado *I Can Problem Solve*, el cual se ha desarrollado con niños de pre-escolar y escolar en distintas escuelas y está orientado a desarrollar competencias cognitivas y habilidades para resolver problemas. Este programa fue evaluado a través de una prueba clínica con una muestra de niños de pre-escolar. Aquellos niños que recibieron la intervención presentaron soluciones más efectivas a sus problemas y menos comportamientos disruptivos en comparación con el grupo control (Shure & Spivack, 1980).

También existen otros tipos de intervenciones dirigidas a los niños que buscan intervenir sobre los factores de riesgo individuales. En primer lugar, con base en los hallazgos sobre déficit en cociente intelectual (especialmente verbal y en procesos de abstracción) en los niños con problemas de comportamiento y en delinquentes, así como en sobre su pobre desempeño académico, un primer grupo de intervenciones busca promover un mejor desarrollo cognitivo y competencias académicas en lectura y matemáticas en niños con problemas de comportamiento agresivo. En general, los programas orientados al mejoramiento del desempeño escolar ayudan a disminuir los problemas de agresión y comportamiento antisocial, pero parecen tener más impacto entre más tempranamente se desarrollan y cuando se desarrollan en aulas de clase de tamaño pequeño o en pequeños grupos. Las intervenciones con niños pre-escolares (de enfoque piagetiano y grupos pequeños) con seguimiento de largo plazo muestran reducciones en delincuencia juvenil y criminalidad adulta. Un elemento importante de este tipo de programas es involucrar a los padres de

familia en el desarrollo académico de los niños (Wasserman & Miller, 1998).

Un segundo grupo de programas busca mejorar las habilidades o competencias psicosociales de los niños y busca intervenir sobre algunos de los factores de riesgo individuales (Rotheram, 1982; Lochman, 1992; Webster-Stratton, 2003). Así, este tipo de intervenciones busca que los niños desarrollen competencias sociales, comportamientos prosociales, asertividad, el manejo de las emociones (expresión, comprensión y regulación), el autocontrol de impulsos y del comportamiento, la comunicación, el desarrollo de amistades y la capacidad de resolver problemas y conflictos interpersonales a través de alternativas diferentes a la agresión.

En algunos casos son dirigidos por el maestro en el aula de clase, y participan todos los niños con la ayuda de materiales didácticos variados (marionetas, cuentos, juegos de roles, etc.) por lo que se convierten en una estrategia de prevención primaria; otras veces se trabaja con pequeños grupos conformados por niños con comportamientos prosociales y agresivos dirigidos por especialistas. El número de sesiones es variable, así como su duración, pero tanto Klevens (2000b) como Tremblay (citado por Chaux, 2005) señalan que las intervenciones deben ser lo suficientemente largas para cambiar los patrones de comportamiento de los niños y por ello deben tener uno o dos años de duración. En los distintos estudios revisados este tipo de intervención genera reducciones significativas en los comportamientos agresivos de la población en general (prevención primaria), así como en niños que ya presentan problemas de comportamiento (prevención secundaria), especialmente los que se desarrollan en pequeños grupos.

Los programas dirigidos a los padres

Teniendo en cuenta los factores familiares asociados con el desarrollo de la agresión en los niños y del comportamiento violento y antisocial en los jóvenes, existe una fuerte tradición de trabajo con los padres, el cual se considera imprescindible cuando se trata de programas de prevención secundaria para niños que ya exhiben problemas de comportamiento y, especialmente, cuando son niños menores de seis años, dada la importancia que en este momento de la vida tienen los padres como agentes de socialización.

Dentro de los estudios revisados que habían sido evaluados sistemáticamente, se identificaron dos tipos de intervenciones dirigidas a los padres de niños menores de edad pre-escolar:

En primer lugar, intervenciones realizadas mediante visitas domiciliarias a la mujer embarazada y su infante y que pueden considerarse de prevención primaria, aun-

que se desarrollan especialmente con mujeres de bajos recursos económicos (Olds et al., 1998; Sietz, Rosebaum y Apfel, 1985; Lochman, 2003). Este tipo de programas se caracterizan por el establecimiento de una relación individualizada de una persona (enfermera, trabajadora social, maestra de pre-escolar o no profesional previamente capacitada) que se preocupa por el bienestar de la madre y el bebé y sirve de puente con el mundo externo. En las visitas se desarrollan contenidos sobre comportamientos saludables en la madre (evitar el cigarrillo, el alcohol y la droga), cuidados apropiados para el recién nacido, un mejor entendimiento del desarrollo infantil y las características de una buena interacción madre-hijo. Algunos de estos programas solamente sirven de soporte social. También buscan modificar el trayecto de vida de la madre, por ejemplo, espaciando los embarazos, terminando sus estudios y consiguiendo empleo. El número de visitas de estos programas varía entre 19 y 170. La mayoría se inician en el embarazo y continúan hasta los dos años de edad del niño. Los principales resultados de estos programas son: menos niños de bajo peso al nacer, un mejor ambiente de estimulación, mejor interacción madre-hijo, menos lesiones durante los primeros años de la vida y menos problemas de comportamiento entre los niños. En las mujeres se logra mayor espaciamiento de los embarazos, mayor nivel educativo y menos desempleo. Los que tuvieron seguimiento lo suficientemente largo (10 años) mostraron índices de 2,3 a 3,7 veces menores en comportamiento antisocial entre los niños intervenidos en comparación con los niños sin tratamiento durante la adolescencia (Sietz et al., 1985).

Un segundo tipo de intervenciones de prevención secundaria busca influir sobre los factores familiares, especialmente sobre las prácticas de crianza de los padres. Este tipo de programas involucran al padre y a la madre como intermediarios centrales en la modificación del comportamiento del niño. Se basan en los principios del aprendizaje social y se centran en mejorar las técnicas de disciplina y supervisión de los padres con el fin de desarrollar normas claras para el comportamiento del niño, incentivar los comportamientos prosociales e ignorar o desincentivar (sin recurrir al maltrato) de manera sistemática los comportamientos agresivos. En pequeños grupos, los padres aprenden a: a) comunicarle claramente al niño sus expectativas frente a comportamientos prosociales o agresivos, b) identificar aspectos positivos o negativos de los comportamientos de los niños, c) identificar factores que anteceden o precipitan estos comportamientos en los niños, d) responder positivamente (con atención, elogios, privilegios o premios) ante los comportamientos positivos del niño, y e) proveer consecuencias negativas no abusivas a sus comportamientos negativos (Strayhorn y Weidman, 1991;

Webster-Stratton, 1985; Webster-Stratton, Kolpacoff y Hollinsworth, 1987; Webster-Stratton y Hammond, 1997 y Webster-Stratton, 1998).

Uno de los programas más conocidos en Estados Unidos que tiene una extensa base investigativa es el denominado *Incredible Years Training for Parents*. Este utiliza videos y materiales escritos para promover relaciones positivas entre padres e hijos, para enseñar a los padres cómo utilizar estrategias de disciplina positivas y para ayudarles a saber cómo apoyar a sus hijos en su aprendizaje y desempeño general. En una evaluación clínica realizada, se seleccionó una muestra de padres que habían participado en el programa. Los hallazgos indicaron que los niños de los padres intervenidos presentaban menos problemas de conducta y demostraban más afecto, tanto al final como un año después de haber finalizado la intervención (Webster-Stratton et al., 1987).

Algunos de estos programas realizan la intervención en sesiones en las que participan los padres con sus hijos (*parent-child dyads*), en las cuales se busca enriquecer y hacer más efectivas las formas de interacción de los padres con los niños durante situaciones naturales de juego. Schuhmann, Foote, Eyberg, Boggs y Algina (1998) encontraron que en la aplicación de Terapia de Intervención Padre-Niño (*Parent-Child Intervention Therapy*) los padres intervenidos presentaban una mejor interacción con sus hijos y eran más exitosos en conseguir que los niños respondieran a sus instrucciones que los del grupo control. Por su parte, Strayhorn y Weidman (1991) desarrollaron un programa similar de apoyo y entrenamiento a la interacción padres-hijos y hallaron que los niños pre-escolares intervenidos presentaban niveles más bajos de comportamientos disruptivos que los del grupo control, incluso un año después de la intervención.

Algunos de estos programas también promueven compartir actividades positivas en la familia y la apoyan en la resolución de problemas cotidianos, manejo de conflictos y de crisis. Se han desarrollado tomando como base el centro de salud o la escuela y las sesiones son dirigidas por profesionales o paraprofesionales, entrenados previamente para ello. Padres que han participado previamente en el programa han desarrollado igual capacidad para desarrollar las técnicas que otros paraprofesionales. También se han utilizado estrategias de autoinstrucción con éxito. Usualmente es la madre la que asiste a estos programas pero, aunque la asistencia del padre no mejora los resultados en el corto plazo, sí parece contribuir con su mantenimiento.

A juicio de Webster-Stratton (2003), los programas dirigidos a los padres son los más efectivos para reducir la agresión en niños entre 2 y 5 años. Aproximadamente dos tercios de los niños con trastorno oposicionista y de conducta pueden ser conducidos a los rangos normales

de medidas estandarizadas a través de estos programas cuyos resultados se mantienen de 1 a 4 años después. Sin embargo, en algunos de los estudios se encontró que el impacto es un poco menor en niños con problemas de conducta muy severos y en familias con violencia o conflicto intrafamiliar agudo, de bajos recursos, sin soporte social y con poca educación formal.

Los programas dirigidos a los maestros

Con el fin de incidir sobre los factores escolares, varios de los programas revisados desarrollan acciones de capacitación con los maestros para la promoción de ambientes constructivos en el aula, el manejo acertado de la disciplina y la comunicación clara de normas y expectativas. En últimas, buscan que los maestros desarrollen habilidades para el manejo de las relaciones en el aula y de estrategias disciplinarias (Kellam, Rebok, Ialongo, y Mayer, 1994; Solomon, Watson, Delucchi, Schaps y Battistich, 1988). Otro tipo de programas trata de promover el crecimiento personal de los maestros y busca desarrollar en ellos la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, el manejo de la ira y del estrés, el control de sus impulsos y la solución de problemas. Algunos también promueven entre los maestros el uso del aprendizaje cooperativo, el desarrollo de actividades pedagógicas que promuevan valores como la tolerancia a la diversidad, la comunicación y la prosocialidad. Incluso, capacitan a los maestros para implementar en el aula un currículo orientado al desarrollo de competencias sociales en los niños (Greenberg, Kusche, Cook, y Quamma, 1995).

En forma aislada este tipo de intervenciones de prevención primaria reducen los problemas de comportamiento en el aula, mejoran el vínculo con el colegio y las expectativas educativas, pero por sí solas no parecen tener impacto sobre la delincuencia y su incidencia. De hecho, el estudio de Solomon et al. (1988) mostró que en el largo plazo, el grupo intervenido presentaba iguales niveles de consumo de marihuana y delincuencia que el grupo control, por lo que se considera que este tipo de programas no son suficientes.

Los programas multimodales o multicomponentes

Los programas multimodales o multicomponentes buscan influir sobre los distintos factores de riesgo, especialmente los familiares, escolares e individuales, y por ello tienen varios componentes dirigidos a los niños, a los maestros y a los padres. Algunos de ellos combinan solamente dos de esos componentes, como el dirigido a los padres y el que interviene directamente sobre los niños (Lally, Mangione y Honig, 1988; Johnson y Walter, 1987; Berruela-Clement, Schweinhart, Barnett, y Weikart,

1987; Reynolds et al, 1997; Walter et al., 1998), mientras que otros combinan el componente dirigido a los padres y el que actúa sobre los maestros (Webster-Stratton y Hammond, 1997; Klevens, 2000b). Por su parte, otros desarrollan estrategias que actúan simultáneamente sobre los niños -de manera directa-, sobre los padres y sobre los maestros (Chaux, 2005).

Un ejemplo de un programa efectivo de este tipo que reduce la agresión en los niños es el llamado *Primeros pasos (First Steps Program)* (Walker et al., 1998). Este programa incluye un proceso comprensivo protector que identifica los niños con notorios problemas de comportamiento en el pre-escolar. La intervención tiene dos componentes: uno dirigido a los padres y otro que actúa sobre los niños buscando desarrollar sus habilidades y competencias sociales en pequeños grupos. En una evaluación del programa, los maestros describieron a los niños como menos agresivos que los del grupo control en el post-test y más adelante, cuando los niños cursaban el primer grado de primaria.

En nuestro medio, el *Programa de prevención temprana de la agresión* que desde hace cinco años se viene desarrollando en la ciudad de Medellín es también un ejemplo de este tipo de intervenciones multimodales. En el caso de este programa, se desarrolla una intervención con los maestros de pre-escolar a quinto de primaria de las escuelas públicas de la ciudad orientada a mejorar su forma de interacción con los alumnos, así como otra dirigida a los padres de familia que voluntariamente deseen participar en una serie de talleres que se realizan a lo largo del año escolar. Aunque se detecta a los niños que presentan problemas de comportamiento con una prueba -COPRAG- que mide los comportamientos agresivos y los prosociales, con estos niños no se realiza una intervención especializada y no siempre se logra que sus padres asistan a los talleres mensuales de formación. Infortunadamente, una de las evaluaciones que se han realizado del programa reportó una deserción del 91% en los padres y no halló diferencias significativas entre los grupos de tratamiento y de control en lo que se refiere a la conducta agresiva directa e indirecta de los niños (Hernández et al., 2005).

Dentro de los programas multicomponentes revisados los más completos son el *Experimento de Prevención de Montreal* y el FLUPPY -desarrollados en Canadá (Chaux, 2005)- y el FAST TRACK desarrollado en Estados Unidos por el *Grupo de investigación sobre prevención de problemas de conducta* (1999), los cuales combinan estrategias de prevención primaria y secundaria. Por una parte, la prevención primaria se realiza actuando especialmente sobre los factores escolares a través de capacitación a los maestros y la implementación de currículos y estrategias pedagógicas en el aula que se dirigen a todos los niños (agresivos y no agresivos) y que buscan el desarrollo de sus habilidades sociales.

Por su parte, la prevención secundaria se efectúa detectando a los niños con comportamientos agresivos y actuando sobre los factores de riesgo familiar e individual. Sobre los factores familiares estos programas intentan influir a través de visitas domiciliarias y/o talleres con los padres de familia en los que buscan desarrollar sus habilidades para observar y hacer seguimiento al comportamiento de sus hijos, para manejarlo y promover los comportamientos prosociales y el autocontrol, y para resolver problemas y conflictos familiares o de la vida cotidiana. Igualmente, algunos de estos programas, como el FLUPPY, buscan contribuir al desarrollo de vínculos seguros entre los niños y sus padres. Y en cuanto a los factores individuales, estos modelos buscan desarrollar en los niños competencias sociales a través de sesiones en pequeños grupos o estrategias de promoción de amistades en el aula, así como promover su rendimiento académico realizando con ellos un acompañamiento y apoyo especial (tutorial) en el aprendizaje de la lectura y/o de las matemáticas.

Según Domitrovich y Greenberg (2003), estos programas son los que obtienen los mejores resultados en la medida en que buscan intervenir sobre distintos factores de riesgo. Además, lo hacen en el largo plazo, teniendo en cuenta que algunos de estos estudios han realizado un seguimiento sistemático tanto al grupo de niños intervenidos como al de los no intervenidos, encontrando diferencias significativas entre ambos grupos a favor del grupo intervenido. En el corto plazo, el Fast Track encontró mayores destrezas en los padres para manejar el comportamiento de sus hijos, mayores competencias psicosociales en los niños y menores niveles de agresión en los niños en distintos contextos, incluida el aula de clase (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Por su parte, el Experimento de Prevención de Montreal (EPM) de Richard Tremblay y su grupo mostró reducciones en delincuencia y otras variables en el grupo que fue intervenido en comparación con el grupo control. Estas reducciones fueron observadas inclusive hasta cuando tenían 17 años, es decir, 8 años después de haber terminado la intervención. En efecto, según Chaux (2005), el impacto del programa sobre el desarrollo de comportamientos antisociales se observó en que, si bien todos los adolescentes aumentaron cada año sus índices de delincuencia, quienes habían participado cuando niños en el programa tuvieron menores índices en cada uno de los años en comparación con los que también habían sido identificados como problemáticos cuando pequeños pero que no participaron en el programa. El efecto fue estadísticamente significativo.

Chaux (2005) señala que además de disminuir los comportamientos delincuenciales, el programa logró reducir –en quienes participaron en comparación con el grupo control– la pertenencia a pandillas, la frecuencia de

arresto, el uso y abuso de alcohol y otras drogas y la actividad sexual temprana. Igualmente, el programa también tuvo incidencia sobre la deserción escolar, ya que encontraron que, a la edad de 24 años, cerca del 50% de quienes habían participado en la intervención cuando niños se habían graduado del colegio. Aunque este es un porcentaje muy bajo, fue significativamente mayor al del grupo control que solamente alcanzó el 36%. Así, puede considerarse que el EPM es una modalidad de prevención genérica, en el sentido de que no sólo logró tener efectos sobre el comportamiento antisocial, sino sobre otras problemáticas que con frecuencia se encuentran asociadas.

Conclusiones

¿Qué podemos aprender de la experiencia internacional en el campo de la prevención temprana de la violencia? Esta es la pregunta que se pretende responder a manera de conclusión, sin desconocer que para utilizar dicha experiencia es necesario tener presentes las particularidades de nuestro contexto y las diferencias económicas, políticas y socioculturales que existen entre nuestro país y los países en los que se desarrollaron los programas revisados.

La primera enseñanza que se extrae es precisamente el carácter temprano de la prevención. Dado que con frecuencia los problemas de comportamiento agresivo se comienzan a externalizar en los años pre-escolares, y teniendo en cuenta que es en este período en el que se produce la socialización de la agresión, resulta muy conveniente actuar en este ciclo de la vida de tal manera que se frene tempranamente el desarrollo de una trayectoria hacia la violencia. Además, si se tiene presente que durante los años pre-escolares los niños presentan avances notorios en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, en este período presentan condiciones óptimas para desarrollar competencias sociales, cognitivas y emocionales que sirvan como factores protectores contra el desarrollo o la continuación de patrones de comportamiento agresivo. En nuestro medio la mayor parte de los esfuerzos en materia de prevención se vienen realizando con niños en edad escolar y con adolescentes.

La segunda reflexión que suscita la revisión realizada se relaciona con el tipo de prevención. Los programas de prevención primaria dirigidos a todos los niños al interior de la escuela en los que se promuevan factores protectores (como las competencias y habilidades sociales) son pertinentes, pero según las evidencias de la investigación no son suficientes cuando ya han aparecido problemas de conducta en los niños (prevención secundaria). Por eso la combinación de ambas modalidades resulta conveniente.

En términos de prevención primaria, es deseable que todo niño que asista a una guardería o a un pre-escolar

tenga un maestro o cuidador formado en estrategias pedagógicas orientadas a intervenir adecuadamente sobre la agresión y a desarrollar habilidades y competencias sociales en los niños, así como a detectar a aquellos que presenten problemas de conducta y se encuentren en riesgo. Sin duda, programas de prevención primaria dirigidos a maestros y jardineras son recomendables. Aunque en la revisión realizada los programas dirigidos a los padres son especialmente de prevención secundaria, puede pensarse que intervenciones orientadas a enriquecer las formas de interacción al interior de la familia, los vínculos afectivos y las prácticas de crianza de los padres, pueden prevenir la aparición de problemas de comportamiento en los niños, por lo que programas de prevención primaria dirigidos a los padres también son recomendables. Por eso vale la pena destacar los programas dirigidos a madres embarazadas o lactantes que se realizan a través de visitas periódicas a sus casas y los cuales han mostrado resultados tanto en las madres como en la prevención de problemas de comportamiento en los hijos. El programa de *Hogares Comunitarios FAMI* que actualmente desarrolla el *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF) en todo el país corresponde a este tipo de intervención, si bien no se conocen sus resultados en términos de prevención de la violencia. Por otra parte, en este tipo de programa se debe dar prioridad a las madres adolescentes.

Ahora bien, con respecto a los niños que se encuentran en riesgo de desarrollar una trayectoria vital hacia la violencia, es necesario detectarlos oportunamente y atenderlos a través de una estrategia de prevención secundaria que resulta más costosa, porque requiere una intervención más integral e intensiva. Sin embargo, dado que la prevalencia de niños de edad pre-escolar con problemas de comportamiento agresivo al parecer no es muy alta, resulta sensato y factible focalizar las intervenciones más costosas sobre los niños que más lo necesitan.

Aunque entre los expertos no existe consenso sobre cuáles de los programas de prevención secundaria son los más efectivos, pues algunos consideran que los que se dirigen a los padres son los más eficaces (Webster-Stratton, 2003), mientras que otros consideran que los programas multimodales son los que permiten obtener mejores resultados (Domitrovich y Greenberg, 2003; Chaux, 2005), es lógico pensar que en la medida en que se actúe sobre el mayor número de factores de riesgo y se ejerza influencia sobre los distintos contextos de socialización de los niños (familia, escuela, pares, etc.), se pueden conseguir mejores impactos. Infortunadamente, el estado del conocimiento no permite contar con una base empírica que sustente la anterior consideración, ya que no existen estudios que comparen los efectos de distintas modalidades de intervención (uni o multimodales),

ni de distintos componentes¹. Es necesario añadir que en la revisión realizada no se encontraron evaluaciones de costo-beneficio y costo-efectividad de las distintas modalidades de prevención cuyos resultados iluminen la toma de decisiones, lo que se considera necesario ante una situación de escasez de recursos como la que vivimos en nuestro medio.

A pesar de estos vacíos, el análisis de los factores de riesgo hace pensar que en la prevención secundaria es necesario ejercer influencia sobre los niños y los factores individuales, así como sobre los padres y los factores familiares. En cuanto a intervenciones dirigidas a los niños, aquellas que trabajan con niños en pequeños grupos parecen ser las más apropiadas. A este respecto, Chaux (2005) hace notar la importancia de que estos grupos estén compuestos no sólo por niños que presenten comportamientos agresivos, sino también por niños que presenten comportamientos prosociales, pues juntar niños agresivos puede tener efectos negativos, en la medida en que se refuerzan sus comportamientos agresivos. En cuanto al énfasis y los objetivos de las intervenciones, existe un vacío en la investigación. En efecto, no se cuenta con estudios que comparen si son más efectivas las intervenciones que se focalizan en el desarrollo de competencias cognitivas o aquellas que buscan promover las competencias emocionales y sociales. Aunque algunos estudios muestran reducciones del comportamiento agresivo en los niños y de los niveles de delincuencia en adolescentes y jóvenes tras intervenciones que promueven el desarrollo cognitivo y el desem-

¹ El programa FLUPPY, que actualmente está desarrollando en Canadá Richard Tremblay y su grupo, sí pretende evaluar el impacto de distintos componentes del programa, a través de la asignación de los niños a grupos con distintos tipos de tratamiento que varían según los componentes del programa y el número de ellos que reciben. Estos últimos son: a- Formación de habilidades sociales en todos los estudiantes de la clase y las actividades giran alrededor de una marioneta -Fluppy- que se enfrenta a diversas situaciones problemáticas. b- Visitas a los padres en las que se los capacita para interactuar acertadamente con los niños y se busca el desarrollo de vínculos afectivos seguros entre cuidadores principales e hijos. c- Apoyo a las relaciones de pares: a través de sesiones de juego en parejas o en grupos pequeños y supervisadas por un especialista, se busca promover amistades e interacciones sociales constructivas entre los niños problemáticos y sus compañeros prosociales. d- Apoyo a los docentes: se busca dar herramientas de manejo de clases a los docentes para que promuevan relaciones respetuosas y constructivas en sus clases. e- Apoyo académico: Por medio de apoyo individual en habilidades de lectura y en matemáticas se busca que los estudiantes con mayor riesgo de comportamientos agresivos o delictivos mejoren significativamente su motivación y sus capacidades académicas desde el comienzo de su vida escolar. Infortunadamente el estudio está en curso y todavía no se conocen sus resultados (Chaux, 2005).

peño académico de los niños, es posible plantear que las intervenciones orientadas a actuar sobre las variables cognitivas no son suficientes y que se requiere promover el desarrollo de competencias sociales y emocionales, de las cuales los niños con problemas de comportamiento agresivo presentan un déficit considerable. Nótese que se habla de competencias, es decir, de la capacidad de saber actuar. Se trata, entonces, tal como se viene planteando en nuestro medio, no de la adquisición de conocimientos o valores, sino del desarrollo de habilidades que se apliquen en la vida cotidiana.

En lo que se refiere a las intervenciones dirigidas a los padres, los programas cuyos resultados han mostrado resultados efectivos son recomendables. El gran reto de estos programas es lograr la participación de los padres, particularmente cuando se promueven desde la escuela. En nuestro medio, la asistencia de los padres a reuniones y talleres promovidos por el colegio, los jardines y los hogares infantiles suele ser muy baja. De hecho, en la experiencia de prevención realizada en Medellín a través de talleres con los padres que se efectuaban mensualmente en las escuelas, se presentó una deserción del 91% en los padres. Por eso Chau (2005) destaca como una estrategia particularmente apropiada del Experimento de Prevención de Montreal las visitas a los hogares, que si bien pueden resultar más costosas, pueden ser más efectivas. El ICBF viene desarrollando en nuestro país el *Programa de educadores familiares*, el cual, a través de visitas a los hogares y de talleres busca atender familias que presentan distintas problemáticas, entre ellas la violencia intrafamiliar. Aunque el programa no se ha enfocado de manera específica hacia la prevención temprana de la violencia, su implementación en nuestro medio muestra la viabilidad de las visitas domiciliarias como estrategia para el trabajo con padres.

Ahora bien, acerca de las intervenciones dirigidas a los padres, tanto en programas unimodales como multicomponentes, es importante hacer notar que ninguno de los programas analizados actúa sobre uno de los factores de riesgo que la investigación ha mostrado consistentemente asociado con el desarrollo del comportamiento agresivo y antisocial: el bajo nivel socioeconómico. El hecho de que los programas sean de carácter educativo y busquen mejorar las relaciones padres-hijos y en general la dinámica familiar, muestra una de las limitaciones de las modalidades de intervención analizadas y es que no permiten mejorar las condiciones socioeconómicas de la familia. Igualmente, los programas no actúan sobre los factores contextuales y sociales. Estas limitaciones generan cuestionamientos sobre la efectividad que puedan tener estas intervenciones en nuestro medio, teniendo en cuenta que nuestros niveles de pobreza son más altos que los de los países en los que se desarrollaron las experiencias revisadas. Sin embargo, el

cuestionamiento no conduce a descartar las intervenciones educativas, sino a pensar en estrategias que puedan complementarlas. De hecho, Dodge (2003) propone para la investigación que necesariamente se continuará realizando en el campo de la prevención temprana de la violencia, que se diseñen y evalúen intervenciones en las que se incluyan estrategias que permitan a los padres mejorar sus condiciones socioeconómicas.

Para terminar, vale la pena mencionar una recomendación formulada por Domitrovich y Greenberg (2003), según la cual en la replicación y difusión de programas ya evaluados es crucial la fidelidad a ellos para asegurar que los elementos esenciales se conservan. Sin embargo, estos autores también señalan que puede ser necesario adaptar las intervenciones a las necesidades de los contextos y de los participantes. Dado que en nuestro país no contamos con experiencia acumulada y sistematizada en el campo de la prevención temprana de la violencia, es conveniente que tengamos en cuenta la experiencia internacional, pero que realicemos esfuerzos sistemáticos y serios por poner a prueba modalidades de intervención que tengan en cuenta las características de nuestro contexto. Cualquiera que sea la modalidad de prevención que se ponga en marcha, es necesario que se evalúe y que la evaluación realmente permita determinar cuáles son los efectos que genera la intervención, no solamente cuando finalice, sino en el largo plazo. También es conveniente que las evaluaciones no sólo determinen los resultados de las intervenciones sino el proceso, de tal manera que logren identificar los factores internos y externos y las vicisitudes que influyen en su desarrollo. Infortunadamente en nuestro medio no existe una cultura de la evaluación y las evaluaciones que se realizan en muchos casos no utilizan diseños controlados. Aunque sin duda evaluar con rigor exige una inversión en tiempo y recursos, también permite determinar en qué tipo de intervenciones vale la pena invertir los escasos recursos con los que contamos y por eso evaluaciones de costo-efectividad y costo-beneficio también son necesarias. Ante las limitaciones financieras que vivimos y frente a un problema como la violencia, atinar no sólo es un problema de eficiencia, sino una responsabilidad social y un imperativo ético.

Referencias

- Agudelo, L. M., Giraldo, C. A., Gaviria, M. B., Sandoval, C. A., Rodríguez, M. A., Gómez, J. F., Gallón, A. & Pérez, A. (2002). *Características de las familias y de las escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3 a 11 años*. Medellín: Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad de Antioquia, Colciencias.
- Ainsworth, M. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. En C. M.

- Parkes, J. Stevenson, R., Hinde & P., Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. New York: Routledge.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Badel, M. E. & Trujillo, E. (1998). *Los costos económicos de la criminalidad y la violencia en Colombia: 1991 – 1996*. Colección Archivos de Macroeconomía, Documento 76. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to permissive and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology* 34(5): 982-995.
- Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. J., Barnett, W. S. & Weikart, D. P. (1987). The effects of early educational intervention on crime and delinquency in adolescence and early adulthood. En: Burchard, J. D & Burchard, S. N. (Eds.), *Prevention on delinquent behavior. Primary Prevention of Psychopathology*. Vol. X. pp. 220-240. Newbury Park, CA: Sage.
- Bowlby, J. (1974). *Maternal care and mental health*. New York: World Health Organization.
- Campbell, S. A. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Chaux, E. (2005). El Experimento de Prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. (En prensa)
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Tract Prevention Trial for Conduct problems: The high risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647
- Dodge, K., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms of the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1997). How the experience of physical abuse leads children to become chronically aggressive. En D. Cicchetti & S. L. Toth, S. L. (Eds.), *Development perspectives on trauma: Theory, research, and intervention. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (Vol. 8, pp. 263-288). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dodge, K., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2003, Abril 7). Preventing aggressive behavior early in life: Comments on Webster-Stratton, Lochman, and Domitrovich and Greenberg. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, RdeV Peters (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 25 de enero de 2005 de <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/DodgeANGxp.pdf>
- Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T. (2003, Junio 16). Preventive interventions that reduce aggression in young children. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, RdeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 25 de enero de 2005 de <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Domitrovich-GreenbergANGxp.pdf>
- Duque, L. F., Klevens, J. & Ramirez, C. (1998). *Estudio sobre epidemiología de la violencia en Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: Informe técnico presentado a Colciencias.
- Farrington (1996) Human development and criminal careers. En Maguire, M., Morgan, R. & Reiner, R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (2a ed., pp. 511-584). Oxford: Clarendon Press.
- Farrington, D. P., Loeber, R. & Van Kammen, W. B. (1990). Long-term criminal outcomes of hiperactivity-impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood. En Robins, L. N. & Rutter, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (2a ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Farrington, D. P. & Hawkins, J. D. (1991). Predicting participation, early onset, and later persistence in officially recorded offending. *Criminal Behavior and Mental Health*, 1, 1-33.
- Fernández, J. M., Pérez, D. & Carrasco, S. (2002). Impulsividad cognitiva en menores maltratados: factores influyentes. *Universitas Psychologica*, 1(2), 21-26.
- Geen, R.G. & Thomas, S.R. (1986). The immediate effects of media violence on behavior. *Journal of Social Issues*, 42, 7-27.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting social competence in school-aged children. The effects of the PATH curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Hernández, D., Gómez, A. M., Morales, N. Y. & Arias, S. A. (2005). *Evaluación del modelo de prevención temprana de la agresión*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaria de Educación, Universidad de Antioquia.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.

- Huesmann, L. R. (2002) *Continuities and discontinuities of aggression throughout the life course and across generations: Evidence from the 40-year follow-up of the Columbia County Longitudinal Study*. Documento presentado en la World Meeting of the International Society for Research on Aggression (pp. 97-112). Montreal, Canadá.
- Instituto de Medicina Legal (2005). Estadísticas y epidemiología. Instituto de Medicina Legal. Recuperado el 21 de abril de 2005 de http://www.medicinallegal.gov.co/paginanewz_crnv/crnv_ppal1.htm
- Johnson, D. L. & Walker, T. (1987). Primary prevention behavior problems en Mexican American children. *American Journal of Community Psychology, 15*, 375-385.
- Kalmuss, D. (1984). The intergenerational transmission of marital aggression. *Journal of Marriage and Family, 46* (1), 11-19.
- Keenan, K (2002, Junio 3) The development and socialization of aggression during the first five years of live. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, RdeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 25 de enero de 2005 de <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/KeenanANGxp.pdf> .
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N. & Mayer, L. S. (1994). The course of malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Psychology and Psychiatry, 35*, 259-281.
- Klevens, J., Restrepo, O., Roca, J. & Martínez, A. (1997). *Epidemiología de la delincuencia en cinco ciudades* (Informe técnico). Bogotá: COLCIENCIAS.
- Klevens, J., Bayón, M. C., & Sierra, M. (2000a). Risk factors and context of men who physically abuse in Bogotá, Colombia. *Child Abuse & Neglect, 24* (3), 323-332
- Klevens, J., (2000b). *Estrategias para la prevención temprana de la violencia en niños*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Programa de Convivencia Ciudadana, Secretaría de Educación y Cultura.
- Klevens, J., Restrepo, O., Roca, J. & Martínez, A. (2001). Risk factors for adult male criminality in Colombia. *Criminal Behavior and Mental Health, 1*, 73-85.
- Kolpacoff, M. & Hollinsworth, T. (1987). Self-administered videotape therapy families with conduct problem children. Comparison of two cost-effective treatments and a control group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 558-566.
- Kolpacoff, M. & Hammond, M. A. (1997). Treating children with early onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 93-109.
- Lally, J. R., Mangione, P. L. & Honig, A. S. (1988). The Syracuse University Family Development Research Program: Long range impact of an early intervention with low-income children and their families. En R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landy, S & Peters, R. D. (1992). Toward an understanding of a developmental paradigm for aggressive conduct problems during the preschool years. En R. D. Peters, R. J. McMahon & V. L. Quinsey (eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 1-30). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Llorente, M. V., Chaux, E. & Ribero, R. (2005). *Violencia en las familias colombianas. Costos socioeconómicos, causas y efectos*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, Banco Interamericano de Desarrollo y Universidad de los Andes.
- Lochman, J. (2004, Abril 4). Programs and services effective in reducing aggression in young children. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, RdeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 25 de enero de 2005 de <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/LochmanANGxp.pdf>
- Londoño, J. L. & Guerrero, R. (2000). Violencia en América Latina: Epidemiología y costos. En J. L. Londoño, A. Gaviria y R. Guerrero (comps.), *Asalto al desarrollo. Violencia en América Latina*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Lorenzer, A. (1972). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Margolin, G. & Gordis, E. B. (2000) The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology, 51*, 445-479.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1477-86.
- Moffitt, T. E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Journal of Development and Psychopathology, 5*, 135-151.

- Nagin, D.S. (1999a). Factores de riesgo familiares. En Alcaldía de Medellín. *Memorias del Seminario internacional sobre prevención temprana de la violencia* (pp. 39-43). Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación y Cultura, Programa de Convivencia Ciudadana e Instituto de Ciencias de la Salud.
- Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (1999b). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development, 70*, 1181-1196.
- Nagin, D. S. (1999c). Etapas en la vida de los agresores. En: Alcaldía de Medellín. *Memorias del Seminario internacional sobre prevención temprana de la violencia* (pp. 53-61). Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación y Cultura, Programa de Convivencia Ciudadana e Instituto de Ciencias de la Salud.
- National Institute of Chile Health and Human Development (1998). *The impact of media on adolescent behavior*. Documento de circulación interna. No. PA-98-079.
- Olds, D., Henderson, C. R., Cole, R., Eckenode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettit, L., Sidora, K., Morris, P. & Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior. *Journal of American Medical Association, 280* (14), 1238-1244.
- Presidencia de la República (2000). *Política nacional de construcción de paz y convivencia familiar – Haz paz*. Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social, UNESCO, PNUD, BID.
- Reynolds, A. J., Chang, H. & Temple, J. A. (1998). Early educational intervention and juvenile Delinquency: En L. A. Karoly, P. W. Greenwood & S. S. Everingham. *Investing in our children. What we know and what we don't know about the benefits of early childhood intervention*. Santa Monica, CA: Rand.
- Rotheram, J. E. (1992). Social skills training with underachievers, disruptive and exceptional children. *Psychology in the Schools, 19*, 532-539.
- Rubio, M. (1997). *Los costos de la violencia en Colombia*. (Documentos CEDE- N° 97-10). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Salas, L. M. (2004). *Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar: Evidencia para las familias colombianas*. Bogotá: Memoria de Grado PEG, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Schuhmann, E. M, Foote, R. C., Eyberg, S. M., Boggs, S. R. & Algina, J. (1998). Efficacy of parent-child interaction therapy: interim report of a randomized trial with short-term maintenance. *Journal of Clinical Psychology, 27*(1), 34-45.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology, 10* (3), 341-356.
- Sietz, V., Rosebaum, L. K. & Apfel, N. H. (1985). Effects of family support intervention: A ten year follow-up. *Child Development, 56*, 376-391.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E. & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal, 25*, 527-554.
- Spitz, R. (1974). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Strayhorn, J. M. & Weidman, C. S. (1991). Follow-up one year after parent-child interaction training: effects on behavior of preschool children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 138-143.
- Straus, M. A., Gelles, R. J. & Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors*. New York: Doubleday.
- Tremblay, R. (1999). Aparición del comportamiento violento. En *Memorias del Seminario internacional sobre prevención temprana de la violencia* (pp. 45-51). Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación y Cultura, Programa de Convivencia Ciudadana e Instituto de Ciencias de la Salud.
- Tremblay, R., Boulerice, B., Harden, P. W., McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R. O. & Zoccolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? En Human Resources Development Canada & Statistics Canada (Eds.), *Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp. 127-137). Ottawa: Statistic Canada.
- Tremblay, R., (2002, Diciembre 19). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. DeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 25 de enero de 2005 de <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/TremblayANGxp.pdf>
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 313-325.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B. Golly, A., Severson, H. H. & Fiel, E. G. (1998). First step to

- success: and early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6 (2), 66-80.
- Wasserman, G. A. & Miller, L. S. (1998). The prevention of serious and violent juvenile offending. En Loeber, R & Farrington, D.P. (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions* (pp. 197-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Webster-Stratton, C. (2003, Abril 4). Aggression in young children perspective: services proven to be effective in reducing aggression. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, RdeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 25 de enero de 2005 de <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Webster-StrattonANGxp.pdf>.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competences. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 66 (5), 715-730.
- Webster-Stratton, C. (1985). The effects of father involvement in parenting training for conduct problem children. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 26, 801-810.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-165.