

**PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE CARENCIAS ESPECÍFICAS.  
INTERVENCIÓN CRIMINOLÓGICA EN EL ÁMBITO  
EDUCATIVO DE PRIMARIA.**

**Elsa Ruiz Sáenz<sup>1</sup>**

**RESUMEN**

Con el objetivo de fomentar el desarrollo de actitudes prosociales en esta marcada sociedad de cambio y política de reacción, se elabora en el presente trabajo un programa de prevención de carencias específicas bajo la finalidad última de lograr una reducción de la criminalidad futura. Enfocado en el ámbito educativo de primaria, este programa parte del análisis de los rasgos de personalidad y características propias de individuos jóvenes con psicopatía (PCL:YV, Rober Hare, et al. 1994). De esta forma se busca reconocer las carencias específicas de los sujetos sobre los que sea llevado a la práctica y poder trabajar así, desde los valores opuestos, su desarrollo moral. Previo a ello, resulta necesario realizar un recorrido a lo largo de las teorías y estudios elaborados en relación con este fin, destacando los nombres de Kohlber y Piaget con su teoría del desarrollo moral, así como los de Hare Lynam o Frick a la hora de hablar de la psicopatía y su evolución teórico-práctica. Este programa de prevención reconoce a los criminólogos como los sujetos mejor cualificados para su puesta en práctica. Con base en la pedagogía constructiva, este programa se plantea como una alternativa del futuro educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Kohlberg, Piaget, psicopatía juvenil, programa de prevención, PCL:YV (Hare), criminología, desarrollo moral, *role-taking*.

---

<sup>1</sup> Contacto con el autor: [elsacrim98@gmail.com](mailto:elsacrim98@gmail.com)

**ABSTRACT**

In order to develop pro-social attitudes in this society of change and reactionary politics, a specific deficiency prevention program is drawn up in this paper, with the ultimate goal of reducing future criminality. Focused on primary education, this program is based on the analysis of personality traits and characteristics of young individuals with psychopathy (PCL:YV, Rober Hare, et al. 1994). In this way, it seeks to recognize the specific deficiencies of the subjects on which it is carried out, so you can work on their moral development from the opposite values. Before that, it is necessary to go through the theories and studies that have been developed for this purpose. Among others, the names of Kohlber and Piaget with their theory of moral development, as well as those of Hare, Lynam or Frick when talking about psychopathy and its theoretical-practical evolution stand out. This prevention program recognizes criminologists as the best qualified professionals for its implementation, and it is introduced from the constructive pedagogical basis as an alternative for the future education.

**KEYWORDS:** Kohlberg, Piaget, juvenile psychopathy, prevention program, PCL:YV (Hare), criminology, moral development, *role-taking*.

*“Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres.”*

-Pitágoras

## **1. INTRODUCCIÓN:**

La sociedad tal y como hoy se conoce, no tiene nada que ver con la sociedad que existía apenas unos años atrás. Los numerosos y cada vez más complejos avances a los que deben hacer frente en su día a día cada una de las personas que la conforman, llevan a una única constante, el propio cambio. No podemos negar que nos encontramos ante una realidad globalizada que al igual que ha tenido su afección sobre actividades económicas, políticas y sociales, también la ha tenido sobre la propia delincuencia y los comienzos de multitud de carreras criminales.

Una muestra de esta realidad se refleja en el cada vez más temprano desarrollo moral al que deben enfrentarse los menores. La sociedad parece irse adelantando en tiempo y edad, pero no con ella las personas a las que de algún modo sobrecoge. Los cambios que está sufriendo la estructura familiar clásica educativa, sumados a un contexto que lleva por pilares el consumismo y la desconformidad en base a la necesidad inevitable de querer más, resultan ser un magnífico caldo de cultivo de futuras generaciones delictivas. Valores como la empatía, la verdad o el sentimiento de culpa, parecen no estar desarrollándose en la personalidad de muchos individuos y su hueco está siendo ocupado por otros como el egocentrismo, la mentira patológica o la superficialidad emocional.

### Objetivos:

Estos últimos rasgos citados, son rasgos reconocidos como propios de conductas o personalidades psicopáticas. Es por ello, que en este artículo se procede a elaborar un programa de prevención de carencias específicas con el objetivo de desarrollar actitudes prosociales mediante la aplicación del mismo en el ámbito educativo de primaria, partiendo para ello de un análisis de los rasgos de personalidad y

características propias de los sujetos con psicopatía. Más concretamente, de los rasgos descritos por el doctor Robert Hare en la PCL:YV (*Psychopathy Checklist: Youth Version*, Hare et al., 1994).

Bajo la obviedad de reconocer este objetivo como principal, cabría también, aunque en un segundo plano, estudiar a partir de su aplicación la psicopatía en estadios tempranos, lo que indirectamente podría ayudar a una mejor comprensión de este trastorno. El tratamiento de la psicopatía en adultos presenta grandes dificultades, viéndose en muchos casos ligado a un contexto de encarcelamientos, consumo de drogas y fracasos interpersonales que ponen en jaque una intervención efectiva. Un argumento más que delata la necesidad de ahondar en nuevas alternativas como pretende este programa.

Su posterior traslado a un ámbito práctico (no es materia de este trabajo, únicamente su desarrollo), reconocería los siguientes objetivos secundarios:

- Aplicar el programa como taller o asignatura (escolar/ extraescolar), sobre el grupo diana (grupo de menores que se encuentren en sus estudios primarios).
- Evaluar la aplicación del programa con el paso del tiempo, a través del seguimiento conductual de los sujetos sobre los que se aplicó el mismo. Estudio longitudinal del programa de prevención.
- Valorar su repercusión en relación con posibles comportamientos violentos y delincuenciales.

Como expectativa de dicha aplicación, evaluación y valoración posterior de la repercusión que haya tenido el programa, se espera que los índices de delincuencia y comportamientos criminógenos se vean reducidos en aquellas comunidades sobre las que se imparta.

#### Justificación:

Como criminólogos no podemos obviar la realidad de que, en su mayoría, los planteamientos Político-Criminales que recoge el modelo de Seguridad Pública Español dejan en un segundo plano la prevención de la actividad delincencial y la anticipación

a la misma (IsIe, 2012)<sup>2</sup>. Casi toda actividad policial a día de hoy es reactiva, lo que nos lleva a una actuación posterior a los hechos cometidos, una actuación sobre una situación en la que ya se ha producido la alarma social. Además, la violencia y las conductas agresivas parecen estar convirtiéndose en pautas de convivencia humana, comportamientos que van en aumento, conjuntamente con el número de casos en los que se trata de menores de edad cada vez más precoces quienes manifiestan estas conductas.

Esta es precisamente la razón que da sentido a este trabajo. Desarrollar un programa de prevención, teniendo como diana a los menores en el ámbito educativo de primaria, junto con su posterior aplicación y evaluación, podría llevarnos a disminuir la delincuencia y con ella la alarma social ya generada, antes incluso de que lleguen a producirse nuevos hechos delictivos. Dejemos de concebir la proactividad y la anticipación como actividades secundarias en el ámbito de la delincuencia y trabajemos desde la realidad social actual en la que vivimos para poder hacer frente a este problema con expectativas de solución. Y es más, hagámoslo desde las edades más tempranas sobre las que este tipo de comportamientos se puedan empezar a prevenir.

#### Metodología:

Para desarrollar a continuación el programa de prevención de carencias específicas en el ámbito educativo de primaria, se seguirán los siguientes pasos:

- 1º) Seleccionar los ítems del PCL:YV y determinar la conversión de los mismos para obtener los valores prosociales sobre los que se busca desarrollar el programa de prevención.
- 2º) Establecer el calendario y formato de aplicación del programa de prevención.
- 3º) Concretar el perfil de los sujetos sobre los que podrá ser aplicado, así como el perfil base de quién podrá llevarlo a cabo.
- 4º) Exponer las dinámicas y metodologías a seguir en el desarrollo del programa, así como algunas actividades a realizar en el mismo. Se sigue el modelo pedagógico constructivista.

---

<sup>2</sup> Instituto Universitario de Investigación sobre la Seguridad Interior.

Previo a la elaboración del programa propiamente dicho, se presentan y exponen los fundamentos teóricos que dan soporte al desarrollo del mismo. Así como un breve recorrido histórico del concepto de la psicopatía y su aplicación en los sujetos jóvenes.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:**

El presente apartado recoge las diferentes teorías y estudios que abalan los objetivos planteados y fundamentan el desarrollo del programa de prevención.

### **2.1. Teoría del Desarrollo Moral. Piaget y Kohlberg.**

Con el objetivo de lograr entender la moralidad de cada individuo, es decir, la razón por la que cada uno de nosotros determinamos qué está bien o qué está mal y cómo jerarquizamos nuestros valores, Jean Piaget explicó lo necesario que era definir una estructura cognitiva (Piaget, 1932). Esto es, identificar los patrones e ideas lógicas que rigen nuestro entendimiento moral. Piaget reconoció tres etapas consecutivas en el desarrollo moral: la etapa premoral, la etapa del realismo moral y la etapa moral autónoma, pero sería Kohlberg, su discípulo, quien apoyándose en los trabajos de su maestro e inspirándose en él, lograría elaborar un estudio propio del desarrollo moral que terminaría siendo aceptado por la inmensa mayoría de psicólogos y educadores a día de hoy. Ambos autores se encuentran entre los máximos representantes de las teorías estructuralistas o también denominadas cognitivo-evolucionistas, fundamentadas en la evolución de la comprensión moral.

La obra de Lawrence Kohlberg nos propone una teoría del desarrollo moral guiada por una serie de estadios, entendiendo como tal una forma determinada de pensar sobre un aspecto concreto de la realidad (Kohlberg, 1969). Las características más significativas que éstos presentan, pueden resumirse en las siguientes (Kohlberg, 1969):

- Cada estadio resulta diferente cualitativamente en el modo de pensar.
- Cada estadio forma un todo estructurado.

- La sucesión de estadios es siempre la misma, siguen una secuencia única e invariable, por lo que no se dan saltos entre dos estadios que no sean contiguos. Es jerárquica.
- Los estadios superiores integran a los inferiores, no los anulan.
- Cada estadio es irreversible.

Kohlberg reconoce seis estadios distintos y los agrupa por pares en tres etapas o niveles. Cada etapa recoge un modo de enfocar los problemas morales que se presenten, mientras que los estadios que la conforman, definen los criterios a través de los que se desarrollará el juicio moral (Kohlberg, 1969). En consecuencia, cada etapa da lugar a un cambio en la forma de respuesta social:

- 1ª) Nivel preconvencional: respuesta egocéntrica.
- 2ª) Nivel convencional: respuesta social.
- 3ª) Nivel postconvencional: respuesta moral.

Ampliando brevemente cada nivel y los estadios en los que se divide, obtenemos el siguiente esquema (Kohlberg, 1969, 1976, 1992):

#### Nivel I: Preconvencional

- Estadio 1: Sometimiento a reglas apoyadas por el castigo. Moralidad heterónoma. Enfoque egocéntrico.
- Estadio 2: Seguimiento de reglas solo cuando favorecen el propio interés inmediato. Fines instrumentales. Perspectiva individualista.

#### Nivel II: Convencional

- Estadio 3: Relaciones y conformidad interpersonal. Desarrollo de acuerdo con lo que la gente espera del rol que se tiene, hijo, hermano, jefe. Se valora la idea de “ser bueno”. Perspectiva del individuo en relación con los demás.
- Estadio 4: Cumplimiento de los deberes a los que uno se ha comprometido. Las leyes y normas se han de cumplir siempre, a

excepción de casos extremos en los que se contradigan con otras reglas sociales fijas. Hay una diferencia entre el punto de vista de la sociedad y los motivos personales de cada individuo. Perspectiva de un sistema y conciencia social.

### Nivel III: Postconvencional

- Estadio 5: Conciencia de la existencia de opiniones y valores diferentes entre individuos, generalmente relativos a su grupo. Otros valores son reconocidos como no relativos, como la vida o la libertad y siempre deben mantenerse independientemente de la sociedad y de la opinión de la mayoría. Idea de un contrato social y derechos individuales.
- Estadio 6: Respeto por la dignidad de los seres humanos. Principios éticos universales. Perspectiva moral de la que parten los acuerdos sociales.

Para desarrollar su teoría, Kohlberg, llevó a cabo multitud de investigaciones y estudios aplicados que terminarían por confirmar entre otros hallazgos, una de las ideas que Piaget ya planteaba: el nivel de razonamiento moral evoluciona con la edad y la madurez de cada individuo. A grandes rasgos, Kohlberg postula que el nivel preconvencional corresponde a las edades de hasta 9 años; el convencional, sería propio de adolescentes y algunos adultos; y el postconvencional, solo llegaría a ser alcanzado por algunos (adultos).

Otra de las relaciones a las que se llegaría con esta teoría consiste en que, de acuerdo con Kohlberg, la conducta antisocial y la delincuencia están asociadas a demoras en el desarrollo del razonamiento moral. Es decir, el rasgo de delincuencia está vinculado con el nivel preconvencional dentro de la teoría del desarrollo moral. Por un lado, los individuos delincuentes tienden a formar un razonamiento basado en el relativismo, en el oportunismo y en los intereses propios y por otro lado, presentan un marcado déficit en su pensamiento abstracto, requisito inequívoco para lograr alcanzar los estadios convencionales del desarrollo moral (Kohlberg, 1973). Por ello el estilo de



razonamiento que les caracteriza tiene sus fundamentos en el pensamiento concreto, propio de los estadios 1 y 2.

Precisamente este patrón comportamental hedonista y auto indulgente, carente de sentimiento de culpa y de preocupación por la evaluación social, propio del nivel de desarrollo moral preconvencional, resulta coincidente con el patrón de comportamiento de los sujetos psicópatas. Hay estudios que llegan incluso a concluir, a partir de las evidencias que relacionan este nivel de desarrollo con la conducta antisocial-delincuencial, que los niños con tendencias psicopáticas tienden a razonar en los niveles inferiores de razonamiento moral (Campagna y Harter, 1975). Presentarían además, grandes déficits de socialización.

Además de Kohlberg, han sido muchos otros los autores que han llegado a esta misma conexión entre la conducta delictiva y el nivel preconvencional del desarrollo moral. Es más, autores como Lee y Prentice (1988), no solo reconocen que los delincuentes presentan niveles inferiores de razonamiento moral respecto a los no delincuentes, sino que también presentan déficits en habilidades de toma de roles y razonamiento lógico.

Estas relaciones a las que se ha ido llegando gracias a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, sirven de base en el desarrollo del programa de prevención objeto de este artículo.

## **2.2. El constructo psicopatía.**

La personalidad psicopática o psicopatía consiste en uno de los trastornos psiquiátricos más estudiado y al mismo tiempo más problemático y complicado de conceptualizar. Sin duda alguna se trata de un constructo de gran relevancia criminológica. Son numerosos los estudios que, con el paso de los años, han ido relacionando la psicopatía con indicadores de una severa carrera criminal (Hare, McPherson y Forth, 1988).

A pesar de su estudio y relevancia, tal y como ya se venía afirmando, el desarrollo de la psicopatía tiene una larga y compleja historia. A razón de ello, se han venido reconociendo dos grandes tradiciones en el análisis de la psicopatía (Aluja, 1989; Luengo y Carrillo, 1995). Por un lado, encontramos un enfoque desde un perfil de

personalidad particular y concreto, basado en una serie de rasgos de la personalidad de los sujetos que la desarrollan. Esta tradición estaría representada por autores como Cleckley (1941), y recogida a su vez por los criterios de la *personalidad disocial* de la CIE-10 (OMS, 1992). La otra tradición viene mostrando una caracterización de la psicopatía básicamente conductual. Ésta, queda bien reflejada en las últimas versiones del DSM, especialmente en el llamado *trastorno antisocial de la personalidad* (TAP). Ahora bien, a pesar de las discusiones sobre la problemática conceptual de la personalidad psicopática, una concepción que ha venido generando cierto consenso a lo largo de los últimos años, es la propuesta por Robert Hare. En ella, como veremos a continuación, resultan confluir tanto los aspectos personales como los conductuales.

### 2.2.1. **Robert Hare.**

Tal y como ya se venía describiendo brevemente en el apartado de introducción, el doctor Robert Hare, uno de los mayores expertos en el campo de la psicopatía, desarrolló un sistema alternativo para la evaluación de las personalidades psicopáticas. Hare ha descrito a estos sujetos como “*depredadores de su propia especie*” (Hare, 2003).

Dicho modelo de evaluación de la psicopatía, conocido como PCL (*Psychopathy Checklist* o Lista de verificación de la Psicopatía, Hare 1991), tiene su aplicación sobre poblaciones de delincuentes institucionalizados y basa sus conclusiones en el desarrollo de una entrevista semiestructurada a la que se somete cada sujeto, más una revisión del historial de su caso.

Un tiempo después, Hare terminaría desarrollando la última versión de este instrumento, el PCL-R (*Lista de verificación de la Psicopatía Revisada*). Esta lista consta de 20 ítems que han de ser puntuados en una escala de 3 valores (0, 1, 2), en función del grado en que cada ítem puede ser aplicado al individuo concreto. La puntuación considerada como criterio para el diagnóstico de psicopatía está recogida a partir de 30 puntos.

La idea que Hare defiende con respecto a la psicopatía consiste en que ésta se diferencia de otros trastornos psicopatológicos por un patrón característico de síntomas afectivos, interpersonales y conductuales (Hare, 2003). En el plano afectivo, estos sujetos

experimentarían emociones superficiales, una marcada falta de empatía y sus sentimientos de culpa o de remordimiento son prácticamente nulos. Además, resulta característica su incapacidad para establecer vínculos duraderos con otras personas. A nivel interpersonal, estaríamos ante sujetos egocéntricos, manipuladores, enérgicos y arrogantes. Y en relación a su conducta, son impulsivos, irresponsables, siguen una constante búsqueda de sensaciones y trasgreden con facilidad las normas.

Todas estas características son precisamente las que quedan recogidas en los 20 ítems definidos por Hare en el PCL-R. Este instrumento de evaluación de la psicopatía muestra una estructura compuesta a su vez por dos factores, captando cada uno de ellos los aspectos de personalidad y de conducta, respectivamente (Moltó, Poy y Torrubia, 2000).

- Factor 1: definido por características como el egocentrismo, la falta de empatía, la insensibilidad y falta de remordimiento. Este factor estaría estrechamente relacionado con las características que señalaba Cleckley (1936).
- Factor 2: recoge los aspectos de la psicopatía relacionados con la conducta desviada y con un estilo de vida crónicamente inestable y antisocial. Comprende la propensión al aburrimiento, la baja tolerancia a la frustración y problemas conductuales en la infancia. Este segundo factor tiene su relación con el diagnóstico TAP del DSM.

### **2.2.2. Problemas en la detección temprana de la psicopatía.**

A pesar de los notables progresos que se han venido produciendo en relación a la evaluación y determinación de la naturaleza del constructo psicopatía, resulta todavía muy limitada la información con la que se cuenta con respecto a sus antecedentes evolutivos (E. Romero, 2001). Ahora bien, al mismo tiempo, parece que la mayoría de autores reseñables en la investigación sobre este constructo, parten de la convicción de lo crucial que es la detección temprana de la psicopatía.

Fue en 1909 cuando el concepto de psicopatía, unido a la idea de población joven, lograba empezar a salir a la luz. Se creó entonces en Chicago el Instituto Psicopático

Juvenil (Work, 1994), siendo uno de los primeros atisbos de un debate que a día de hoy continúa candente.

El psiquiatra estadounidense Benjamin Karpman, entre 1949 y 1950, llevó a cabo una serie de mesas redondas en las que precisamente uno de los puntos principales de discusión trataba la aplicabilidad del constructo psicopatía en los niños. Para Karpman, el desarrollo de la psicopatía vendría a darse entre los 6 y los 8 años, por lo que su prevención debería llevarse a cabo incluso en edades aún más tempranas (Karpman, 1949).

Sin lugar a dudas la actuación preventiva en esas edades, se revela como una alternativa de gran interés (McBurnett y Pfiffner, 1998), razón por la que resulta primordial elaborar instrumentos que nos ayuden a educadores, psicólogos, criminólogos y médicos, a identificar grupos de jóvenes que presenten un mayor riesgo a la hora de desarrollar una personalidad psicopática. De acuerdo con diversos estudios longitudinales llevados a cabo por Moffitt (1993), se hace notar la idea de que *los antecedentes de la psicopatía adulta deberían ser buscados en el tipo de inicio temprano*.

Mientras que algunos autores como Johnstone y Cooke (2004), afirman que muchos de los signos presentes en las personalidades psicopáticas son detectables ya desde la niñez, otros, como Seagrave y Grisso (2002), defienden que muchos de esos signos y características de los que se habla, no son más que aspectos normales del desarrollo de los menores, tendiendo a desaparecer cuando estos lleguen a la edad adulta.

Si recurrimos entonces a un carácter más científico, se puede argumentar que en base a diversos estudios sobre el temperamento de los menores (Kochanska, 1997), hay grupos de niños a los que les fallan los precursores tempranos del desarrollo de la empatía y del desarrollo afectivo. Este tipo de emociones se denominan emociones morales o sociales (Damasio, 1994), y tienen su inicio de desarrollo en torno a los 18 meses de vida. Es en ese mismo momento cuando los niños adquieren la autoconsciencia y comienzan a vivir como seres independientes del resto. Mediante la socialización a través de sus padres, profesores y el resto de personas de su entorno, este tipo de emociones van siendo

transmitidas y a su vez los menores van aprendiendo cómo deben experimentarlas. En el caso de los sujetos con carencias específicas, muchas de las emociones a las que deben hacer frente no las tienen desarrolladas y por ello son incapaces de experimentarlas.

Defender la realidad del constructo psicopatía juvenil, es lo que nos permitirá elaborar programas de prevención como el que recoge este trabajo y con ello lograr una intervención temprana. Autores como Frick (1998), ya venían señalando que aplicar el término “psicopatía” en niños tendría sus connotaciones negativas. Esta es la razón por la que en vez de hablar de un programa de prevención de la psicopatía en el ámbito educativo de primaria, hacemos referencia a una situación de “carencias específicas”. Esta es una de las limitaciones que ha puesto en jaque el desarrollo y la evolución de muchos de estos programas a la hora de ser llevados a la práctica, impidiendo así demostrar su verdadero valor y resultados en el ámbito criminológico.

Diversos estudios longitudinales como algunos de los desarrollados por Robins (1966), han constatado que existe una continuidad entre los problemas de conducta en la infancia y la conducta antisocial adulta. Además, aquellos sujetos sobre los que en una marcada temprana edad comienza a desarrollarse una conducta problemática y antisocial, ésta resulta tener una trayectoria evolutiva más persistente (Farrington et al., 1990; Patterson, Reid y Dishion, 1992).

### **2.2.3. Dos líneas de trabajo: Lynam y Frick.**

El estudio de la psicopatía juvenil ha dado lugar a dos grandes líneas de trabajo, una representada por Lynam (1996) y otra por Frick (1999). La primera de ellas, propone que la coocurrencia de un trastorno de conducta y un trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), podrían identificar lo que el propio Lynam denomina como “psicópata incipiente” (Lynam, 1996). Quedarían recogidos en dicho término los niños que por razón de sufrir los trastornos citados, tienden a desarrollar conductas antisociales persistentes en su edad adulta (Lynam, 1998). La intervención temprana sobre este subgrupo llevaría entonces a la prevención de la psicopatía adulta (Romero, 2001).

La segunda línea de trabajo, desarrollada por Frick, desmonta lo postulado por Lynam afirmando que la combinación de un trastorno de control de impulsos (TDAH) con una conducta antisocial, puede definir el perfil general de cualquier adulto antisocial y no de un grupo específico como correspondería a la psicopatía (Frick y Ellis, 1999). Frick decide partir del concepto de psicopatía en adultos e intenta comprobar si los rasgos y características que lo definen, permiten también delinear un subgrupo de niños sobre los que resulten característicos. Tal y como puede observarse, Frick asume el modelo de trabajo de Hare.

#### **2.2.4. Instrumentos de evaluación de la psicopatía juvenil.**

Una vez argumentada la existencia de características propias de las personalidades psicopáticas en la población juvenil e infantil, cabe conocer los instrumentos que se han ido desarrollando para su evaluación a lo largo de los años.

Partiendo entonces de la segunda línea de trabajo en el desarrollo del constructo psicopatía juvenil, Frick y sus colaboradores (Frick, O'Brien, Wooton y McBurnett, 1994) desarrollaron una nueva escala de evaluación inspirada en el PCL-R de Hare (ya estudiada anteriormente), el **PSD** (*Psychopathy Screening Device*). Esta herramienta reconoce los rasgos de *dureza* e *insensibilidad* como elementos diferenciadores de los niños con conductas problemáticas tempranas o psicopáticas (Frick et al, 1994).

Junto a este instrumento de evaluación de la psicopatía, pueden encontrarse también otros como el **CPS** (*Child Psychopathy Scale*), desarrollado por Lynam en 1997, el **PCS** (*Psychopathy Content Scale*), de Murrie y Cornell (2000), el **APSD** (*Antisocial Process Screening Device*) desarrollado por Frick y Hare (2001) o el **YPI** (*Youth Psychopathic Traits Inventory*), de Andershed, Kerr, Stattin y Levander (2002).

Junto a todos estos instrumentos de evaluación de la psicopatía juvenil se encuentra además el **PCL:YV** (*Psychopathy Checklist: Youth Version*), que fue desarrollado por Robert Hare, Forth y Kosson en 1994. Éste será en el que basaremos nuestro programa de prevención a desarrollar a continuación.

#### **2.2.5. PCL: YV.**

Esta estrategia de evaluación de la psicopatía en sujetos jóvenes, recoge, al igual que lo hacía el PCL-R, una lista de 20 ítems, pero que en este caso han sido ligeramente modificados para adaptarse a las edades sobre las que se aplica. Cada uno de ellos puntúa como 0, 1 y 2, donde 0 se corresponde con que el ítem no se aplica al sujeto; 1 implica que se aplica algunas veces; y 2, siempre. De la misma forma que ocurría con el PCL-R, el PCL:YV sigue una estructura definida por dos factores. El primero de ellos, en este caso aparece asociado con aspectos interpersonales y afectivos, consistiendo en un factor de desapego emocional. Mientras que el segundo, se relaciona concretamente con una conducta desviada. Los 20 ítems que lo conforman son los siguientes:

- |   |  |
|---|--|
| 1. Encanto superficial y locuacidad.                    | 11. Comportamiento sexual impersonal                   |
| 2. Sentimiento de grandiosidad personal.                | 12. Problemas de conducta precoces.                    |
| 3. Búsqueda de sensaciones.                             | 13. Falta de metas realistas.                          |
| 4. Mentira patológica.                                  | 14. Impulsividad                                       |
| 5. Manipulación.  | 15. Irresponsabilidad                                  |
| 6. Falta de sentimientos de culpa y de arrepentimiento. | 16. Incapaz de aceptar la responsabilidad de sus actos |
| 7. Emociones superficiales.                             | 17. Relaciones interpersonales inestables              |
| 8. Insensibilidad/ falta de empatía.                    | 18. Comportamiento criminal grave                      |
| 9. Orientación hacia estilo de vida parásito            | 19. Graves violaciones de la libertad condicional      |
| 10. Falta de autocontrol.                               | 20. Versatilidad criminal                              |

El ítem número 5 correspondiente a “manipulación”, se orienta ahora hacia el objetivo de ganar autoridad ante figuras de iguales. En el caso del ítem número 13, “falta de metas realistas”, el énfasis está ahora en el logro de dichas metas en el ámbito escolar. Estas son algunas de las variaciones llevadas a cabo en la adaptación del PCL-R dando lugar al instrumento de evaluación de la psicopatía sobre sujetos jóvenes, PCL:YV.

Tanto este instrumento de evaluación de la psicopatía juvenil como el resto de los que han sido citados, han logrado obtener unos resultados que muestran una correlación

directa con altos índices de conductas problemáticas. Algunos de ellos, también han recogido una relación entre los casos con mayor puntuación y el consumo de alcohol, otras drogas y la edad de inicio en conductas antisociales y delictivas (Forth, 1995).

### **2.3. Elección del ámbito educativo de primaria.**

Una vez reconocida la posibilidad de trabajar el constructo psicopatía en edades tempranas, se ha decidido centrar el desarrollo del programa de prevención objeto de este artículo, en el ámbito educativo de primaria.

En España, el sistema educativo está conformado por 5 niveles distintos de educación. La Educación Primaria constituiría el segundo nivel partiendo desde el de menor edad y en adelante. Este nivel recoge las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años y tiene un carácter obligatorio además de gratuito. A su vez queda compuesto por el desarrollo de 6 cursos anuales consecutivos.

La razón de focalizar este trabajo en la educación primaria viene definida por los siguientes dos motivos:

- El ámbito de la educación primaria delimita las edades claves sobre las que desarrollar el programa de prevención de carencias específicas. Si considerásemos también a niños y niñas que se hallen cursando su educación secundaria, la probabilidad de confundir conductas propias de la edad adolescente con algunos rasgos de las personalidades psicopáticas definidos por Hare aumentaría considerablemente.
- La educación primaria carece de la figura de un profesional encargado de la orientación y desarrollo de los alumnos sobre los que se imparte. Ese papel es desempeñado por el propio profesorado del centro (Eurydice, 2020).

Este trabajo pone de manifiesto lo importante que sería que existiera dicha figura en el ámbito de la educación primaria y reconoce la criminología como una de las carreras que cualifica a sus estudiantes para desempeñar dicho puesto.



### **3. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN:**

A diferencia de las propuestas llevadas a cabo hasta nuestros días y en relación con la evaluación de la psicopatía juvenil, mediante este programa de prevención no se pretende diagnosticar y señalar a sujetos concretos definiendo sus personalidades como psicopáticas o delincuenciales. El efecto que se busca a través del mismo, es el de desarrollar actitudes prosociales fomentando los valores y conductas opuestos a los rasgos definidos por Hare en el PCL:YV. Dichos valores deben verse fomentados de manera general sobre el total de los individuos a los que se aplique el programa. Algunos de los niños ya mostrarían un comportamiento empático y sincero antes de participar en el mismo, mientras que para otros, será su primera puesta en contacto con actitudes y conductas que pueden no estar acostumbrados a desarrollar. En consecuencia, en ningún caso la aplicación de este programa de prevención tendrá un resultado negativo sobre los niños y niñas, ni dará lugar a juicios directos que pudieran traducirse en “falsos positivos”, que no lograrían otra cosa que perjudicar y limitar la evolución y el desarrollo de futuros programas de prevención como este. Además, limitaría también la propia investigación sobre posibles tratamientos frente a la psicopatía a considerar en función de las respuestas obtenidas de la aplicación del mismo.

#### **3.1. Selección y conversión de los ítems del PCL:YV.**

Esta estrategia de evaluación de la psicopatía en sujetos jóvenes identifica los siguientes 20 ítems:

1. Encanto superficial y locuacidad.
2. Sentimiento de grandiosidad personal.
3. Búsqueda de sensaciones.
4. Mentira patológica.
5. Manipulación.
6. Falta de sentimientos de culpa y de arrepentimiento.
7. Emociones superficiales.
8. Insensibilidad/ falta de empatía.
9. Orientación hacia estilo de vida parásito
10. Falta de autocontrol.

- |  |  |
|--|--|
| 11. Comportamiento sexual interpersonal                | 17. Relaciones interpersonales inestables          |
| 12. Problemas de conducta precoces.                    | 18. Comportamiento criminal grave                  |
| 13. Falta de metas realistas.                          | 19. Graves violaciones de la libertad condicional. |
| 14. Impulsividad                                       | 20. Versatilidad criminal                          |
| 15. Irresponsabilidad                                  |  |
| 16. Incapaz de aceptar la responsabilidad de sus actos |  |

De entre todos ellos, se seleccionan ahora los más identificativos para el programa concreto aquí a desarrollar. Esta selección tiene su base en las teorías anteriormente desarrolladas, así como la consideración de las edades concretas sobre las que se aplicará (entre 8 y 12 años; últimos cursos de primaria):

- |  |  |
|--|--|
| - Encanto superficial y locuacidad.                    | - Falta de metas realistas.                          |
| - Mentira patológica.                                  | - Impulsividad                                       |
| - Manipulación.  | - Incapaz de aceptar la responsabilidad de sus actos |
| - Falta de sentimientos de culpa y de arrepentimiento. | - Relaciones interpersonales inestables              |
| - Insensibilidad/ falta de empatía.                    |  |
| - Falta de autocontrol.                                |  |

Estos son los rasgos en base a los que se decide desarrollar las actividades y metodologías educativas que conforman el programa de prevención. La selección de esos ítems permite además agrupar algunos de los 10 restantes (no seleccionados), como complementarios dentro de los que han sido seleccionados. Por ejemplo, el ítem número dos, “sentimiento de grandiosidad personal”, puede trabajarse ahora dentro del ítem que sí ha sido seleccionado de “encanto superficial y locuacidad”.

Contar con 10 ítems y no con 20, no solo facilita el desarrollo de las actividades a realizar, sino que también permite una lectura más rápida y sencilla de este modelo de trabajo a los futuros sujetos encargados de la puesta en práctica del mismo.

Véase ahora la contraposición de los valores prosociales a desarrollar, definidos a partir de los rasgos seleccionados. Se recoge a continuación una tabla resumen de esta conversión de valores:

**TABLA 1:** Tabla resumen de conversión de valores.

ÍTEMS SELECCIONADOS (PCL:VY)	VALORES PROSOCIALES OPUESTOS
Encanto superficial y locuacidad	Desarrollo de la escucha activa y la atención
Mentira patológica	Sinceridad
Manipulación	Sinceridad/ transparencia
Falta de sentimientos de culpa y de arrepentimiento	Capacidad de sentir culpa
Insensibilidad/ falta de empatía	Empatía/ sensibilidad
Falta de autocontrol	Autocontrol
Falta de metas realistas	Motivación y orientación hacia objetivos realistas
Impulsividad	Autocontrol
Incapaz de aceptar la responsabilidad de sus actos	Responsabilidad de las acciones cometidas
Relaciones interpersonales inestables	Relaciones prosociales en armonía; modelos positivos en sus compañeros

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.2. Calendario y formato de aplicación del programa de prevención

Habiéndose considerado el ámbito de educación primaria como contexto en el que desarrollar el programa de prevención, deberá seguirse el calendario escolar.

Este programa podría ser aplicado, bien como un taller extraescolar, o bien como una asignatura más. En ambos casos, se reconoce el desarrollo del mismo con carácter semanal y con una duración de una hora.

Véase como ejemplo el pasado calendario escolar en la comunidad de Salamanca (2019/2020):

**CALENDARIO 1:** Curso académico de educación primaria 2019/2020.

Junta de Castilla y León  
Consejería de Educación

CALENDARIO ESCOLAR 2019/2020

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
						1		1	2	3	4	5	6				1	2	3		
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	25	26	27	28	29	30					
30																					
DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
						1			1	2	3	4	5						1	2	
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29				
30	31																				
MARZO							ABRIL							MAYO							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
						1			1	2	3	4	5						1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	25	26	27	28	29	30	31				
30	31																				
JUNIO																					
L	M	X	J	V	S	D															
1	2	3	4	5	6	7															
8	9	10	11	12	13	14															
15	16	17	18	19	20	21															
22	23	24	25	26	27	28															
29	30																				

**Leyenda:**  
■ Vacaciones escolares  
■ Fiestas laborales  
■ Días no lectivos

**Fuente:** Ministerio de educación, Junta de Castilla y León 2019/2020.

Sobre este calendario se considera el inicio del curso en educación primaria el día 9 de septiembre, con finalización del mismo el 23 de junio. Así, valorando tanto las fechas de comienzo y fin, como las vacaciones del ciclo escolar, se deja espacio a un total de

30 semanas sobre las que desarrollar el programa de prevención. Esto es lo mismo que reconocer como duración del programa de prevención un marco de 30 horas, a desarrollar de forma semanal.

Los centros de educación primaria cuentan un máximo de 25 alumnos por unidad escolar<sup>3</sup>, lo que concreta el número de sujetos sobre los que sería aplicado este programa de prevención.

### **3.3. Perfil de los sujetos implicados en el programa de prevención.**

Los sujetos diana sobre los que aplicar este programa son los menor de edad de entre 8 y 12 años de edad, coincidiendo con los últimos cursos de educación primaria.

El perfil de los sujetos encargados de la aplicación del mismo, tal y como se adelantaba brevemente, reconoce a los criminólogos como una de las personas más cualificadas para el desarrollo de este programa. Por su formación, los criminólogos cuentan con el conocimiento más actualizado en la materia de psicopatía así como en el desarrollo de valores y conductas prosociales, objetivo principal de este trabajo. Además de la formación profesional, actitudes como la empatía, habilidades sociales y comunicativas, apertura y sensibilización, son características muy valoradas en este perfil.

### **3.4. Dinámicas, metodologías y actividades.**

En el desarrollo de este programa de prevención, se decide seguir el **modelo pedagógico constructivista**. Esta corriente, parte de los intereses y necesidades de los propios alumnos con el objetivo de dotarles de las herramientas necesarias para que sean ellos mismos quienes construyan su propio aprendizaje. Se trata de un proceso dinámico, participativo e interactivo.

El papel del profesor, orientador o cuál sea la figura que desempeñe esta función, deja en un segundo plano la idea de introducir conocimientos en abstracto en cada uno de los alumnos (Piaget, 1969). Su tarea consiste ahora en desarrollar actividades que permitan a los alumnos solucionar problemas que ellos mismos hayan planteado, mostrando diferentes perspectivas para su solución. Además, esta corriente tiene muy en cuenta el

---

<sup>3</sup> Ministerio de Educación «BOE» núm. 62, de 12 de marzo de 2010 Referencia: BOE-A-2010-4132

aprendizaje previo de cada uno de ellos, es decir, parte de lo que ya sabe cada alumno para a partir de ello, seguir construyendo (Piaget, 1969).

Entre los autores más representativos de este modelo pedagógico vuelve a surgir el nombre de Piaget. La concepción constructivista que plantea, reconoce un proceso de construcción de conocimientos a partir de la reestructuración y reconstrucción, generándose todo conocimiento nuevo a partir de otros previos. Esto es, todo lo nuevo se construye a partir de lo adquirido y lo trasciende (Piaget, 1969), ligándose esta concepción con su teoría del Desarrollo Moral.

#### **3.4.1. Día Cero. Presentación.**

Primer día de contacto entre los alumnos, sujetos sobre los que desarrollar el programa de prevención y la figura encargada de llevarlo a cabo. Esta primera puesta en escena está guiada por tres objetivos: presentación, organización y proyecto.

Este programa de prevención presenta una organización práctica y dinámica que consiste en la división de la clase en 5 grupos de 5 personas. Como anotábamos anteriormente, los centros de educación primaria tendrán un máximo de 25 alumnos por unidad escolar, lo que da sentido a esta división<sup>4</sup>. Para llevar a cabo esta distribución grupal, se dará un número del 1 al 5 a cada niño/niña. A continuación todos aquellos a los que se les haya asignado el número 1, pasarán a formar el primer grupo. Todos a los que se les haya asignado el número 2, pasarán a formar el grupo dos. Y así sucesivamente hasta quedar conformados los 5 grupos.

Hecha esta división, se dispondrán las mesas y sillas del mobiliario escolar de forma que permitan diferenciar cada grupo y den asiento a cada uno de sus respectivos cinco integrantes. Esta distribución quedará fijada desde este momento y hasta la finalización del programa de prevención. De esta forma, al comienzo de cada una de las sesiones semanales que se llevarán a cabo, se dispondrá de los cinco primeros minutos de la hora para la división de los grupos y sus asientos.

---

<sup>4</sup> El número de individuos que conforman cada grupo puede variar en base a cuantos sean.

Una vez dispuestos, se procederá con el desarrollo de la primer actividad didáctica de presentación.

Como lo más probable es que los alumnos se conozcan todos entre sí, el objetivo primero de esta práctica consistirá, desde el trabajo grupal, en presentarse cada uno y cada grupo al encargado de guiar esta asignatura. De aquí en adelante pasará a ser definido como el tutor. Para el desarrollo de la misma, cada alumno deberá elaborar un cartelito con su nombre además de elegir, en conjunto con sus compañeros, un nombre para el grupo asignado. El hecho de que cada grupo cuente con un nombre propio, facilitará el desarrollo de futuras actividades ayudando, por ejemplo, a la hora de reconocer una valoración grupal o de plantear preguntas también de carácter grupal. Además, podrá ser percibido por parte de los niños como un identificativo social, trabajándose así el sentimiento de pertenencia al grupo.

Esta tarea, por sencilla que resulte, servirá como una primera muestra ante el tutor de los tipos de relaciones y el ambiente de trabajo que rodea a la clase, una muestra de los modelos, positivos o inestables que puedan estar dándose entre unos alumnos y otros. La atención, así como la motivación de los diferentes sujetos, serán algunos de los valores que podrán empezarse a observar.

El siguiente paso, dentro de este día de presentación, consistirá en la explicación por parte del tutor, del objetivo final de este programa: elaborar un proyecto final. Será a través de este objetivo, utilizado como hilo conductor en el desarrollo de las siguientes 29 sesiones, que se busque poner en práctica los distintos valores a transmitir y experimentar por cada uno de los alumnos que asistan a las mismas. Más concretamente, esta idea de elaborar un proyecto final va ligada a la búsqueda de objetivos y metas realistas, uno de esos valores prosociales objeto de este trabajo.

Cada grupo pensará en un proyecto final a desarrollar. Cada uno de sus miembros deberá ponerse de acuerdo en la elección de su objetivo final. Las decisiones tomadas en base a la escucha activa entre unos y otros, así como la empatía y la motivación que pongan cada uno de los alumnos en su grupo, su involucración y participación en el proyecto, serán ahora el reflejo de esos valores prosociales que se busca trabajar.

Una vez planteado, el proyecto deberá ser aceptado por el tutor, dando cuenta de que se trata de un proyecto con metas realistas en tiempo, objetivos y material, si éste fuera necesario. Podemos encontrar desde la creación de un pequeño librito con historias que se les ocurran al grupo, hasta la construcción de un muñeco, por ejemplo, como mascota del equipo, a base de cajas de cartón y otros materiales básicos que puedan estar al alcance.

Los últimos minutos de cada sesión se utilizarán, por un lado, para disponer de nuevo el material utilizado, mesas, sillas, en el sitio en el que se encontraban antes, y por el otro, todas las sesiones deberán concluir con un pequeño debate. En él podría hablarse sobre lo que han hecho a lo largo de la semana, sobre la propia sesión u otros intereses que quieran plantear a la clase o inquietudes que hayan podido surgir.

Dar voz a los alumnos en el aula resulta fundamental para crear una atmósfera de trabajo e implicación que demuestre confianza, respeto mutuo, atención y escucha activa. El desarrollo de estas habilidades de escucha y comunicación, tanto alumno-alumno, como alumno-tutor, servirán de base en el desarrollo moral de cada uno de ellos (Kohlberg, 1975).

#### **3.4.2. Uso de experiencias y contenido.**

Siguiendo los postulados de Kohlberg (1975) en su intento por trasladar su investigación teórica a la práctica de la educación, puede concluirse que la interacción y socialización temprana, iniciadas como sencillas tareas grupales o situaciones de clase, actúan como base de todo fomento del desarrollo moral. De la misma forma se reconoce que los diferentes modelos de razonamiento moral de cada nivel o etapa, no pueden enseñarse como tal, sino que dichos modelos de pensamiento de una persona se autogeneran en interacción con el ambiente social (Kohlberg, 1975).

Sumando a esta idea la dinámica del modelo pedagógico constructivista, se crea una estructura de razonamiento que debe desarrollarse a partir de las propias oportunidades que la vida diaria ofrece a los alumnos. Siempre orientada a abrir la mentalidad de los niños, debe lograrse que su interacción con el tutor no sea vista como algo impuesto o algo que tolerar, sino como algo propio de su día a día, adaptado a sus inquietudes e



intereses. En cualquier momento los menores pueden enfrentarse a dilemas morales como lo pueden ser hacer trampas, la amistad, la obediencia, la venganza (Palomo, 1989). Este programa de prevención debe genera un ambiente que sin salir de lo escolar, resulte de utilidad para el desarrollo de la conducta moral de los alumnos.

Es por ello que se parte de tres premisas que actúan como hilo conductor de las sesiones a impartir: la interacción o trabajo en grupo, el desarrollo de actividades de *role-taking* y el planteamiento de conflictos o dilemas morales.

La interacción o trabajo en grupo será puesta en práctica desde la primera sesión. Son múltiples los autores y estudios realizados que concluyen que la participación en clase (en nuestro caso) e interacción con sus compañeros, hacen de los niños unos sujetos más sociales y populares. Al mismo tiempo, esta popularidad o papel de liderazgo resulta estar ligada a una mayor madurez en sus propios juicios morales (Keasey, 1971). Ahora bien, para que se dé esta interacción, no todo el peso recae en cada niño, sino en las oportunidades creadas por el tutor en el aula para que así ocurra. Los alumnos que carecen de oportunidades y no se les facilitan, se reconocerán en su mayoría como marginados o rechazados, relacionados indirectamente con juicios morales menos maduros (Vizarro, 1977). Es por ello que resulta de vital importancia el desarrollo de la interacción en el aula ya que dicha interacción social supone la oportunidad del niño para entrar en contacto con otros sujetos que pueden estar a un nivel de desarrollo moral distinto. La puesta en contacto con estructuras de razonamiento algo superiores al nivel en que se encuentre el niño, genera un desequilibrio cognitivo, provocando el desarrollo de una nueva estructura (Piaget, 1969).

Tanto Piaget como Kohlberg señalan dentro de la interacción la importancia que cobra la interacción no vigilada. Esta interacción entre iguales trabajada desde edades tempranas es la esencia del desarrollo moral (Palomo, 1989). En este programa, será a través del desarrollo de los proyectos propuestos por los grupos, que se dé a los alumnos la oportunidad de experimentar esa interacción no vigilada, adoptando valores de responsabilidad, autocontrol, respeto, atención y escucha activa. Además pueden generarse modelos positivos entre unos compañeros y otros.

Ahora bien, toda interacción social puede desembocar en la influencia y la búsqueda de aprobación. La actuación racional en las relaciones sociales entre los alumnos, potencia el autocontrol del niño, así como también lo convierte en un transmisor de normas morales frente a sus compañeros (Palomo, 1989). En este sentido Kohlberg afirma que según aumente la interacción entre iguales, lo hace también la influencia entre ellos (Kohlberg, 1982). En consecuencia, ante una situación en la que existan discrepancias por ejemplo entre los juicios morales desarrollados en casa (padres y familiares) y los del grupo de iguales (compañeros de clase), la aprobación de los compañeros resultará de mayor peso y será incluso mayor a medida que se avanza en edad (Kohlberg, 1982).

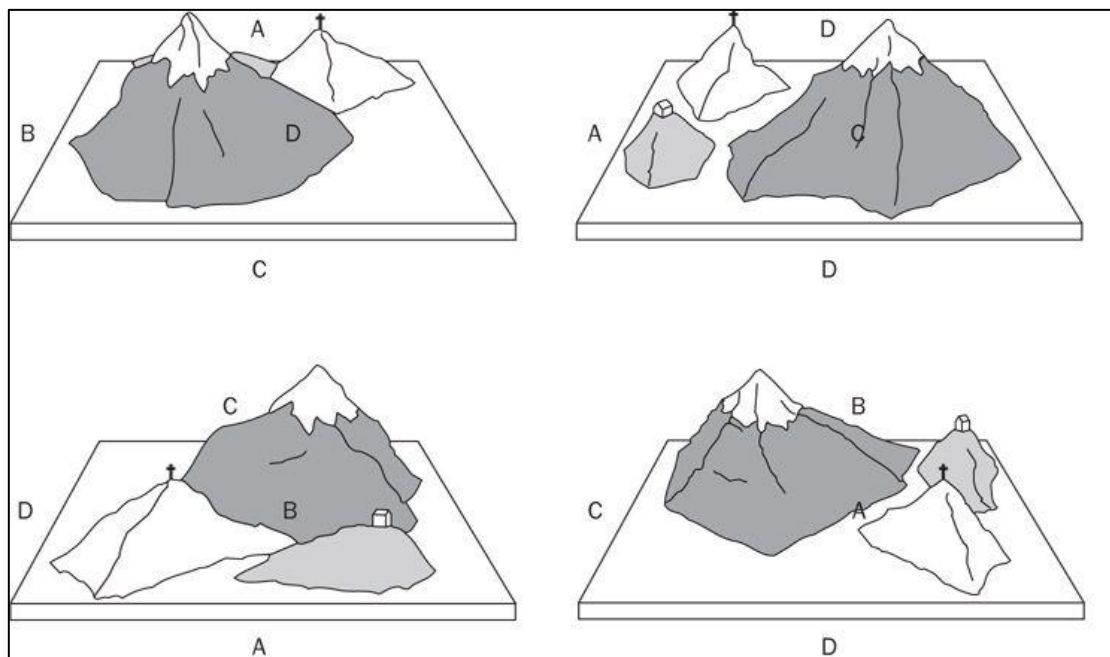
En relación precisamente con esta interacción, igual que Piaget ya señalaba la importancia de los compañeros en el plano de igualdad, así lo hacía Kohlberg, quien consideraría además la relevancia de la asunción de roles en el desarrollo moral. La influencia de Piaget en la teoría del *role-taking* destacada por L. Selman, fue puesta en relación con las etapas de Kohlberg por Richard Walker. La máxima de esta teoría reside en la importancia que tiene el *role-taking* en los niños. A través de esta asunción de roles se promueve una comprensión social más compleja y madura, animando a los alumnos, en este caso, a lograr ver las situaciones planteadas desde el punto de vista de otras personas. Al mismo tiempo, nos servirá de ayuda a nosotros mismos para entender cómo somos vistos por los demás. De esta forma se logra un trabajo práctico y didáctico de la empatía.

Además, la dinámica del *role-taking* tiene otras dos bases. Por un lado tenemos la superación del egocentrismo, siendo este modo de pensar característico del nivel preconvencional en la teoría del desarrollo moral (Kohlberg, 1969). Y por otro, la búsqueda de la descentralización, rasgo propio ya de un nivel convencional, permitiendo que el niño logre percibir el mundo desde más de una perspectiva (Kohlberg, 1973).

Un ejemplo que puede servir de muestra a la hora de explicar el funcionamiento del *role-taking* a los alumnos, es el experimento de las tres montañas, ideado por Piaget e Inhelder en 1956. Con el objetivo de estudiar los conceptos de egocentrismo y descentralización, se sienta a uno de los niños frente a una mesa en la cual hay tres

maquetas de unas montañas. Cada una de ellas, tiene unas características diferentes. Además de tener distintos tamaños, una de las montañas tiene en su cima restos de nieve. Otra, una pequeña cruz. Y la tercera, una casita de montaña. Se permite entonces al niño caminar alrededor de la mesa en la que se encuentran las maquetas. A continuación, debe sentarse a un lado. El siguiente paso consiste en ir colocando una muñeca en varias posiciones de la mesa, distintas a la posición en la que el niño está sentado. Por último, se muestra al niño 10 imágenes de las tres montañas tomadas desde diferentes perspectivas y se le pide que indique cuál de las fotografías muestra lo que la muñeca está viendo. Es decir, cuál es la perspectiva de la muñeca, siendo la suya propia distinta al estar sentado en otro de los lados de la mesa. Las siguientes imágenes escenifican el experimento de las tres montañas.

**IMAGEN 1:** Cuatro perspectivas de las montañas del experimento (Piaget e Inhelder, 1956).



**Fuente:** Elaboración propia. Recuperado de: <https://www.actualidadenpsicologia.com/>

**IMAGEN 2:** Niña visualizando la perspectiva de la muñeca en el experimento de las tres montañas (Piaget e Inhelder, 1956).



**Fuente:** Elaboración propia. *Recuperado de:* <https://www.actualidadenpsicologia.com/>

Este ejercicio puede resultar más interesante en los alumnos de menor edad sobre los que se desarrolle este programa de prevención.

Además del *role-taking*, otra de las formas a través de la cual el tutor puede crear unas condiciones que promuevan el desarrollo moral (Selman y Lieberman, 1975), consistiría en la creación de conflictos. De esta forma se busca estimular el conflicto cognitivo mediante conflictos que faciliten el crecimiento de los modelos de pensamiento de sus alumnos (Piaget, 1969). El mejor medio para hacerlo es a través del diálogo. Puede trabajarse desde un diálogo del propio alumno consigo mismo, en el que la necesidad de llegar a una solución del conflicto planteado acaba por resultar en un cambio de estadio; un diálogo entre alumnos, pudiendo suponer la apertura a un nivel de razonamiento moral superior lo que estimula a todos los alumnos implicados a ir más allá en cuanto a su modo de pensar; o un diálogo entre alumno y tutor, en este caso. Este último supuesto resulta ampliamente beneficioso en ambos sentidos, pero especialmente para el tutor, ya que puede servirle para tratar de entender el razonamiento del alumno y así ayudarlo a decidir cómo enfocar el resto del conflicto planteado (Hersh, 1984).

El planteamiento de estos conflictos o dilemas morales puede canalizarse mediante el empleo de películas, cuentos o incluso canciones. Cualquiera de estas tres vías resulta un formato lo suficiente práctico para estimular a los alumnos y mantener su atención. De nuevo, tanto la atención como la escucha activa, así como la motivación, son algunos de los valores prosociales presentes en este contexto.

Como ejemplo de película con la que se podría trabajar cabe citar una de las dirigidas por Oliver Nakache y Éric Toledano bajo el título de *Intocable* (*Intouchables*, 2011). A partir de ella pueden plantearse diversos conflictos con los que expresar distintas perspectivas y puntos de vista, incluyendo además otros temas de interés en el desarrollo moral como pueden serlo los prejuicios, estereotipos y apariencias sociales.

En relación con la lectura, Jorge Bucay tiene entre sus obras un libro titulado *Déjame que te cuente*, que podría utilizarse como soporte para el tutor a la hora de plantear distintos conflictos y dilemas morales.

Con respecto al uso e interpretación de canciones, se podría transmitir a los alumnos el valor que tienen como canal de comunicación e interacción con el resto.

### **3.4.3. Día 30. Despedida.**

El objetivo de este último día, día de finalización del programa de prevención, consistirá en la exposición por parte de cada grupo de los diferentes proyectos que han sido trabajados a lo largo del curso.

Esta presentación grupal permitirá demostrar el grado de implicación que cada uno de los alumnos ha llegado a lograr en el desarrollo del proyecto común. El logro de metas realistas y su motivación, así como su compromiso y responsabilidad con el grupo, son solo algunos de los valores y actitudes prosociales que podrán esgrimirse de esta exposición. Esta será la forma en que el tutor evalúe los resultados de la implantación del programa de prevención de carencias específicas.

Llegados a este punto, se busca también implicar a las familias en el aula. Se permitirá entonces a padres, hermanos u otros allegados que puedan estar presentes en la exposición final de cada proyecto. A pesar de que Kohlberg y Piaget no concedieran un

papel crucial en el desarrollo de sus teorías a los padres, resulta inevitable ligar la disciplina paterna al juicio moral y conductual. Ante una relación padre/madre-hijo/a, reconocible por una implicación racional y que fomente la elaboración de distintas opiniones, todas ellas respetables, se logrará el desarrollo de un juicio moral más maduro y una conducta más autocontrolada (Hoffman, 1983).

#### **4. CONCLUSIONES:**

A tenor de lo expuesto a lo largo de este trabajo y bajo la constante necesidad de cambio en la actuación político-criminal, la búsqueda de alternativas orientadas a la anticipación delictiva ha desembocado en el desarrollo de este programa de prevención. Y es que con un telón de fondo social que actúa como caldo de cultivo de generaciones delictivas, resulta decisivo optar por el desarrollo de actitudes prosociales desde las edades más tempranas.

Este ha sido el objetivo perseguido a lo largo del desarrollo del programa de carencias específicas, enfocado en todo momento al análisis de los rasgos de personalidad y características propias de sujetos con psicopatía, con el fin último de reducir los índices de delincuencia y comportamientos criminógenos de aquellas poblaciones sobre las que sea llevado a la práctica.

En virtud de lo anterior, el desarrollo de este programa de prevención permite además estudiar el constructo psicopático desde los estadios más tempranos, sirviendo de ayuda a criminólogos, psicólogos y educadores a la hora de afrontar la evidente complejidad que presenta su tratamiento en individuos adultos.

Su elaboración, guiada por los pasos de selección y conversión de características y valores, permite tener en cuenta los rasgos conductuales propios de la psicopatía juvenil destacados en el PCL:YV (*Psychopathy Checklist: Youth Version*) para dar lugar a un nuevo planteamiento educativo con base en el modelo pedagógico constructivista.

La propuesta de aplicación de este programa enfocada al ámbito educativo de primaria, además de delimitar las edades propicias para hacerlo, tal y como puede escindirse del

análisis previo-teórico que fundamenta la elaboración del mismo, manifiesta la falta de un profesional encargado de la orientación y desarrollo personal de los individuos que se encuentran en este nivel educativo. Esta carencia demanda por sí misma la necesidad de programas como el que ha sido elaborado a lo largo de este artículo, reconociendo el estudio de la criminología como la formación idónea de los sujetos encargados de llevarlo a la práctica.

Ya sea como asignatura a impartir dentro del calendario escolar, como si se decide aplicar en forma de optativa extraescolar. Trabajar en el desarrollo de programas de prevención como este, defendiendo la realidad del constructo de psicopatía juvenil, será lo que permita lograr una verdadera intervención temprana, real y efectiva, resaltándose así de nuevo la necesidad de elaborar más programas que presenten las mismas orientaciones que el que aquí ha quedado propuesto.

La importancia de buscar los antecedentes de la psicopatía adulta en el tipo de inicio temprano, apoyados en la continuidad existente entre los problemas de conducta en la infancia y la conducta antisocial adulta, refleja la necesidad de una perspectiva de futuro centrada en la detección temprana de estos comportamientos específicos.

Desde la interacción, el trabajo en grupo, el desarrollo de actividades de *role-taking* y la discusión de conflictos y problemas morales, puede trabajarse la empatía, el autocontrol, la responsabilidad, la motivación, la atención y la escucha activa. Grandes obras y estudios de autores como Jean Piaget o Lawrence Kohlberg, de la mano de otros como lo son Benjamin Karpman, Robert Hare, Lynam o Frick, han permitido alcanzar premisas elementales para el desarrollo de este programa de prevención de carencias específicas. Así pues, también se ha caminado, aunque brevemente, sobre un recorrido teórico que argumenta cada una de las actividades a llevar a la praxis que ha sido expuesta en este trabajo. Desde la teoría del desarrollo moral, hasta las distintas líneas de estudio que han ido surgiendo en relación a la psicopatía juvenil, confluyendo en el reconocimiento de que los jóvenes con tendencias psicopáticas, presentan un nivel inferior de razonamiento, déficits de socialización y toma de roles.

Ahora bien, a diferencia de propuestas anteriores en relación con la psicopatía juvenil, este programa no persigue el propósito de diagnosticar. El efecto pretendido se centra en el desarrollo de actitudes prosociales fomentando las conductas opuestas a aquellas definidas en el PCL:YV. Se elimina así cualquier connotación negativa que pudiera quedar en duda respecto a su puesta en práctica.

Sin embargo, es precisamente en este sentido en el que pueden hacerse notables algunas de las limitaciones del programa. Introducir el término psicopatía en un contexto de menores de edad, raramente aparece aceptado y reconocido por la sociedad. Esta es la razón por la que este trabajo se reconoce bajo el título de *programa de prevención de "carencias específicas"* sin incluir como tal y de manera directa a la psicopatía. Por desgracia y consecuencia de este hecho, la evolución de nuevas alternativas como la de este trabajo, se han visto frenadas, no pudiéndose así demostrar su verdadero valor y resultados en el ámbito criminológico. Sin duda, esta es la mayor limitación que puede presentar. La falta de un posterior traslado al ámbito práctico, negándose así su evaluación como estudio longitudinal y la valoración de su repercusión sobre las poblaciones en las que hubiera sido aplicado, acaba con la posibilidad de avanzar.

Este programa de prevención de características específicas cuenta con las bases necesarias para poder ser llevado a la práctica. No dejemos ahora que el desconocimiento y el miedo lo limiten.



## **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Aluja, A. (1989). Psicopatía versus trastorno antisocial de la personalidad: Estudio comparativo. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 11, 6-27.
- Andershed, H., Kerr, M., Stattin, H., y Levander, S. (2002). Psychopathic traits in non-referred youths: Initial test of a new assessment tool. *Psychopaths: Current international perspectives*, Hague, The Netherlands, Elsevier, 131–158.
- Bucay, J., (2005), *Déjame que te cuente*, Buenos Aires, Argentina, RBA.
- Cleckley, H. (1941). *The mask of sanity*. St. Louis. Mosby.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Farrington, D.P., Loeber, R., Elliott, D.S., Hawkins, D.J., Kandel, D.B., Klein, M., McCord, J., Rowe, D. & Tremblay, R. (1990). Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime, New York, Plenum, 13, 283-342.
- Forth, A.E. (1995). *Psychopathy and young offenders: Prevalence, family background, and violence. Informe Técnico*. Ottawa, Ontario, Canadá, Minister of the Solicitor General of Canada.
- Frick, P. J., y Hare, R. D. (2001). *The Antisocial Process Screening Device (APSD)*. Toronto, Multi-Health Systems.
- Frick, P.J. y Ellis, M. (1999). Callous-unemotional traits and subtypes of conduct disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 149-168.
- Frick, P.J. (1998). Callous-unemotional traits and conduct problems: Applying the two-factor model of psychopathy to children. *Psychopathy: Theory, research and implications for society*. London, Kluwer, 161-188.

- Frick, P.J., Lilienfeld, S.O., Ellis, M., Loney, B. y Silverthorn, P. (1999). The association between anxiety and psychopathy dimensions in children. *Journal of Abnormal Psychology, 27*, 383-392.
- Hare, R. D. (2003). *Sin conciencia. El inquietante mundo de los psicópatas que nos rodean*. Barcelona, Paidós.
- Hare, R. D. (2003). *The Hare Psychopathy Checklist Revised* (2ª Ed.). Toronto, ON, Multi-Health Systems.
- Hare, R.D. (1991). *The Psychopathy Checklist-Revised*. Toronto, Ontario, MultiHealth Systems.
- Hare, R.D. (1998). The Alvor Advanced Study Institute. *Psychopathy: Theory, research and implications for society*. London, Kluwer, 1-11.
- Hare, R.D., Hart, S.D. & Harpur, T.J. (1991). Psychopathy and the DsM-IV criteria for antisocial personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 391-398.
- Hersh, R. y cols, (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid, España, Narcea, 44.
- Hoffman, M. L. (1983). Desarrollo moral y conducta. *Infancia y Aprendizaje, 3*, 15-35.
- Johnstone, L., y Cooke, D. J. (2004). Psychopathic-like traits in childhood: Conceptual and measurement concerns. *Behavioral Sciences & the Law, 22(1)*, 103-125.
- Karpman, B. (1949). Psychopathy as a form of social parasitism: a comparative biological study. *Journal of Clinical Psychopathology, 10*, 160-194.
- Kearey, C. B. (1971). Social participations as a in the moral development of preadolescent. *Developmental Psychology, 7*, 87-89.

- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33(2), 228-240.
- Kohlberg, L. (1969) Stages and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. *Theory and research*, Chicago, Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1975). *Collected papers on moral developmental and moral education*. Center for Moral Education. Harvard University Cambridge. Mass.
- Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. *Moral development and behaviour*. New York, Holt.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Descleéde Bouver.
- Kohlberg, L. y Higgins, A. (1984) Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Kohlberg, L. Essays in moral development, 2*, San Francisco, Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1973) Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development revisited. *Life-Span developmental Psychology*. New York. London, Academic, Press.
- Kohlberg, L. y Ykramer, R. (1969) Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- Luengo, M.A. y Carrillo, M.T. (1995). La psicopatía. Manual de psicopatología, Madrid, McGraw Hill, 615-647.
- Lynam, D. R. (1997). Pursuing the psychopath: Capturing the fledgling psychopath in a nomological net. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(3), 425-438.
- Lynam, D.R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledgling psychopath? *Psychological Bulletin*, 120, 209-234.

- Lynam, D.R. (1998). Early identification of the fledgling psychopath: Locating the psychopathic child in the current nomenclature. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 566-575.
- Marforell, J.L. (1996). Psicoterapia y desarrollo del razonamiento moral. *Revista de Psicoterapia*, 7 (25), 17-30.
- Martorell, J. L. (1999). El concepto de desarrollo moral en Lawrence Kohlberg. *Cuadernos de Terapia Familiar. Una revisión de las ideas de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral y sus implicaciones en psicoterapia*, 41, 147-150. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/286404440> El concepto de desarrollo moral en Lawrence Kohlberg
- McBurnett, K. y Pfiffner, L. (1998). Comorbidities and biological correlates of conduct disorder. *Psychopathy: Theory, research and implications for society*. London, Kluwer, 189-204.
- Ministerio de Educación «BOE» núm. 62, de 12 de marzo de 2010 Referencia: BOE-A-2010-4132
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moltó, J., Poy, R. & Torrubia, R. (2000). Standardization of the Hare Psychopathy Checklist-Revised in a Spanish prison sample. *Journal of Personality Disorders*, 14, 84-96.
- Murrie, D. C., y Cornell, D. G. (2000). The Millon Adolescent Clinical Inventory and psychopathy. *Journal of Personality Assessment*, 75, 110–125.
- O'Brien, B.S., Frick, P.J. & Lyman, R.D. (1994). Reward dominance in children with disruptive behaviour disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 16, 131-145.

- Palomo, A., M., (1989), Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Rev. Interuniv. From. Profr*, 4, 79-90.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. y Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR, Castalia.
- Piaget J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Ariel.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Crítica-1974.
- Piaget, J. y Inheider, B. (1956). *The child's conception of space*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Prieto-Ursúa, M., y Halty, L. (2015). Psicopatía infanto-juvenil: evaluación y tratamiento. *Papeles del Psicólogo*. 36(2), 117-124.
- Robins, L.N. (1966). *Deviant children grown up*. Baltimore, Williams & Wilkins.
- Romero, E., Luengo, M.A., y Sobral, J. (2001). Personality and antisocial behaviour: Study of temperamental dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 329-348.
- Seagrave, D., y Grisso, T. (2002). Adolescent development and the measurement of juvenile psychopathy. *Law and Human Behavior*, 26(2), 219-239.
- Selman, R. L. y Lieberman, M. (1975). Moral education in the primary grades: A evaluation of a developmental curriculum. *Journal of Educational Psychology*, 67.
- Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood, *Child Development*, 42.
- Vizarro, C. (1977). Influencia de la clase social en la adquisición infantil de hábitos y valores. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 29.
- Walker, L.J. (1980). Cognitive and Perspective-taking Prerequisites for Moral development. *Child Development*. 51 (1), 131–139. [doi:10.2307/1129599]

Work, H. (1994). Child psychiatry: Its emergence and growth in the 20th century. *Psychiatric News*, 20 mayo.

Zeitoun, L., Duval, N., y Zenou, Y. (productores) y Nakache, O., y Toledano, E. (directores). (2011). *Intouchables*. [Cinta cinematográfica]. Francia: Gaumont Film Company.