



EGUZKILORE

(Flor protectora contra las fuerzas negativas)

Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología.
San Sebastián, N.º 3 Extraordinario. Abril 1990.

XLI CURSO INTERNACIONAL DE CRIMINOLOGIA

***“La enseñanza universitaria de la Criminología
en el mundo de hoy”***

• G. Picca, J.B. Pardo, J.R. Guevara , “Acto de Apertura”	17
• D. José Miguel de Barandiarán	23
• E.R. Zaffaroni , “Conferencia inaugural”	25
• D. Szabo , “Le modèle canadien”	29
• M. Kelliher , “The United States”	47
• E.R. Zaffaroni , “En América Latina”	59
• A. Beristain, A. Sánchez Galindo, M. Hernández , “Desde y hacia las capellanías penitenciarias”	73
• G. Traverso , “In Itali to-day”	111
• R. Ottenhof , “En France”	133
• M. Kellens , “Dans les Universités belges et neerlandaises”	147
• F. Muñoz Conde , “La Criminología en la formación del jurista”	173
• A. Beristain , “En la Universidad española”	183
• R. Cario, J. L. de la Cuesta, A. Baratta, J. Bustos , “El programa Erasmus de Criminología en Europa”	185
• H. Jung , “Dans la République Fédérale d’Allemagne”	217
• H. Rees , “In Britain”	231
• U. Bondeson , “In the Scandinavian Countries”	251
• P.R. David , “Las N.U. y la enseñanza de la Criminología”	259
• E. Neuman , “En Latinoamérica”	269
• E. Giménez-Salinas , “La formación del funcionario”	287
• O. Peric , “Dans certains pays socialistes européens”	293
• M.T. Asuni , “In Africa”	311
• A. Wazir , “Les Pays Arabes. L’exemple égyptien”	319
• G. Picca , “Perspectives internationales”	329
• V. Garrido Genoves, R. de Luque, S. Redondo , “Criminología aplicada en delincuentes”	335
• F. Etxeberria, J. Laguardia , “Las drogas en la enseñanza”	365
• E. Ruiz Vadillo , “La reforma penal desde la Criminología”	373
• Comunicaciones. Conclusiones de los grupos de trabajo	383
• J. Pinatel , “Informe General”	415
• R. Ottenhof, J.I. García Ramos, E. Ruiz Vadillo, A. Bassols, J.J. Zubimendi , “Acto de Clausura”	421

EGUZKILORENúmero extraordinario. 3
Abril 1990
335 - 342

LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN DELINCUENTES: PRINCIPIOS FORMATIVOS Y DE ACCION DE LA PEDAGOGIA CORRECCIONAL

Vicente GARRIDO GENOVES

*Facultad de Filosofía y Ciencias de la
Educación. Universidad de Valencia*

Está tan extendida la leyenda de que “nada funciona” en el tratamiento de los delincuentes, que son muy pocos los que parecen preocuparse por conseguir una cualificación suficiente para llevar a cabo con mayores garantías de éxito los programas de intervención educativa en la prevención y tratamiento de los delincuentes. Desde que a partir de mediados de los años 70 las distintas evaluaciones realizadas a los programas de tratamiento arrojaran pocos resultados optimistas al respecto (véase, por todos, Lipton, Martinson y Wilks, 1975), cundió el desánimo entre los programadores sociales y los políticos responsables de alentar la existencia de estrategias dirigidas a evitar que el delincuente dejara de serlo, y a impedir que el niño y adolescente en riesgo de implicarse en una carrera delictiva, adoptara el delito como un patrón de vida habitual.

Esta desilusión, como queda dicho arriba llegó incluso a mermar nuestra creencia de que podemos hacer algo para prevenir la delincuencia. En efecto, no fueron pocos los autores que reclamaron una “solución total” como única vía de solución del problema, es decir, aquélla que se dirige a las “causas últimas de la delincuencia”. Leitenberg (1987) expresa claramente este punto de vista cuando dice:

“El impedimento más grande para conseguir que los programas de prevención de la delincuencia tengan éxito, es nuestra incapacidad para afectar a las causas

últimas de la delincuencia. Estas son muy difíciles de cambiar, porque son condiciones causales complejas, y muy enraizadas en nuestro sistema político y económico” (320). Y más adelante añade: “A menos que consigamos alterar los grandes factores organizacionales, económicos y sociales, creo que en el mejor de los casos conseguiremos un pequeño progreso en la prevención de la delincuencia... Los esfuerzos que se han realizado en este campo muestran que lo que es más probable que se realice en nombre de la prevención de la delincuencia, es lo que tiene una menor probabilidad de ser fructífero, y lo que tiene más probabilidad de dar buenos frutos es lo menos probable de ser realizado. Esto no es culpa de los profesionales que trabajan en esa área, ya que hacen lo que pueden, dada la inercia organizacional existente y las restricciones políticas y económicas a las que tienen que hacer frente... Creo que el trabajo más productivo para la prevención del delito no está en manos de la psicología, sociología, psiquiatría o el trabajo social, sino que está en manos de los políticos” (329).

Es difícil estar en desacuerdo con estas afirmaciones. Todos reconocemos hoy las raíces sociales del fenómeno delictivo, y aun cuando somos muchos los que pensamos que los factores individuales son importantes (véase Garrido, 1984), son pocos los que discuten hoy en día que la disminución sustancial de la delincuencia exige cambios importantes en la estructura social y económica de la sociedad (una excepción en Samenow, 1984). Sin embargo, una cosa es reconocer este hecho, y otra es considerar *inútil todo esfuerzo en materia de prevención y tratamiento de la delincuencia*. Por varias razones.

Primero, porque la investigación empírica ha revelado que, de hecho, hay programas de prevención y tratamiento de la delincuencia que son eficaces, esto es, *que consiguen reducir de una manera significativa la tasa de nuevos delincuentes y de delincuentes habituales* (véase, por todos, Gendrau y Ross, 1979, 1987; Eysenk y Gudjonsson, 1989). En segundo lugar, porque el abandonar esta perspectiva que yo llamo *posibilista*, deja el terreno abonado para que primen las ideologías punitivas, donde bajo el lema de que “no hay nada que hacer con los delincuentes”, se recurre a la intimidación penal como la principal estrategia de lucha contra el delito -lo que dicho sea de paso, siempre resulta cómodo desde el punto de vista popular- (véase Cullen y Gilbert, 1982; Travis y Cullen, 1984). En tercer lugar, porque profesionales de la psicología, pedagogía o trabajo social pueden alentar los programas de prevención (entendida en un sentido amplio) sin necesidad de dejar de ser críticos con el sistema social imperante en un momento determinado, en su búsqueda de mayores recursos para hacer frente a las dificultades inherentes a su población de clientes (marginación, escasez de empleo, etc.).

La gran mayoría de problemas humanos tienen raíces sociales. El cáncer, los accidentes de tráfico, las enfermedades mentales, son auténticas plagas para la humanidad que tienen profundas conexiones con el modo en que vivimos y con el que afrontamos los problemas. Con mucha probabilidad, una sociedad mucho más justa en materia de recursos económicos, culturales y sociales, haría que desaparecieran muchos de los casos que ahora se ven abocados a la enfermedad o a la muerte. Es el mismo caso del crimen. Entonces, ¿por qué tenemos que renunciar a seguir investigando y trabajando para prevenir la delincuencia, aunque por ahora no po-

damos afectar a *todas* las raíces últimas del problema? Y todavía puede hacerse una reflexión más: detrás del maltrato infantil se esconden padres socialmente aislados, con pobres recursos económicos y culturales, con distorsiones perceptivas acerca de la conducta esperable del niño, entre otros factores (Wolfe, 1987). Se han conseguido elaborar programas que han servido para que algunos de los muchos niños que sufren malos tratos por parte de sus padres dejen de estar en esta dramática situación. ¿Renunciaremos a ello so pretexto de que la gran mayoría de estas familias no están atendidas? La investigación, ya sea en las universidades o en el trabajo diario, ha de servir para poner de relieve muchas deficiencias sociales, para progresar en la mejora de estos problemas, aún cuando en los comienzos -y creo que aquí estamos en la Criminología- tengamos la tentación de abandonar, al tiempo que decimos: ¡“Oh cielos, es la sociedad quien antes ha de cambiar”!

LOS PRINCIPIOS FORMATIVOS

El pedagogo correccional, y en general todo profesional que se ocupe de la intervención educativa con delincuentes, ha de partir de unos planteamientos básicos en materia de fines, los cuales han de guiar su formación como técnico de intervención social en este colectivo. A mi modo de ver, dos son los fines esenciales:

1.- *El objetivo de la intervención ha de orientarse a aumentar las opciones de vida de los delincuentes* (y las oportunidades de no llegar a delinquir por vez primera en el caso de las personas “en riesgo” de serlo). Este principio significa varias cosas. Primero, el educador (utilizo este término en sentido amplio) ha de considerar su rol como el de *agente posibilitador*, lo que significa que no es tanto un “terapeuta” como un modelo capaz de ampliar el horizonte de vida de las personas a las que atiende (Garrido, 1988a; Redondo et al., 1988). Segundo, parte del hecho -evidenciado científicamente, por otra parte (Garrido y Clemente, 1983)- de que el delincuente no es un “cuerpo enfermo” de la sociedad, sino un sujeto que a consecuencia de una serie de déficits personales y sociales, ha sufrido un proceso de socialización desadaptativo. Si unimos estos dos puntos, concluiremos entonces que el educador especializado en delincuentes ha de buscar proporcionar recursos personales y sociales a personas que poseen patrones de conducta desadaptativos, con el objetivo de incrementar sus oportunidades de integración social.

Obsérvense, a propósito de lo anterior, dos puntualizaciones. En primer lugar, ya no es de recibo adosar a ninguna agencia ni colectivo de intervención la responsabilidad exclusiva de “rehabilitar” a los delincuentes, ya que en la actualidad sabemos que la tarea de integración social de éstos depende de un conjunto coordinado de servicios (penitenciarios, comunitarios, laborales, educativos). Además, “rehabilitar” denota muchas veces “curar”, y ya ha quedado claro que el modelo médico es del todo inadecuado para trabajar con esta población. En segundo lugar, aquí estamos orientando nuestra exposición a los delincuentes comunes, no a los delincuentes de cuello blanco, cuyas características parecen revelar muchos factores etiológicos diferenciados (véase Sanchis y Garrido, 1987).

2.- *El proporcionar más recursos personales y sociales exige necesariamente que el educador correccional tenga una mentalidad crítica* o, en palabras de Sarra-

mona (1989), "emancipadora". No es cierto, como nos han querido hacer creer los criminólogos críticos, que el profesional que presta sus servicios en este campo haya de trabajar sin "cuestionar el estatus quo". Antes al contrario, su tarea requiere que adopte un papel de dinamizador de colectivos y comunidades, hostigando a los organismos oficiales donde tenga que hacerlo, pero preferiblemente haciendo que los grupos marginados (delinquentes) ganen en influencia a medida que sean capaces de romper su círculo de reincidencias continuas.

Desde la perspectiva de estas finalidades, es evidente que el educador ha de ser, ante todo, eficaz. Ya no basta con declararse "en contra del sistema establecido", además ha de saber cómo aumentar las oportunidades de vida de los delinquentes, cómo influir positivamente en el cuerpo social. De ahí que veamos de primer orden estos principios formativos:

3.- *Ha de tener habilidades de relación interpersonal.* Sencillamente, no podemos esperar que el educador "eduque" o enseñe unas nuevas perspectivas de vida si él mismo es incapaz de aportar pautas de relación interpersonal. Esto no significa tanto el "enrollarse" con los delinquentes, como el ser capaces de transmitir y enseñar habilidades sociales (pedir consejo, mostrar aprecio, formular una queja, evitar las peleas...) y destrezas cognitivas (la empatía o capacidad para ponerse en el lugar de los otros; estrategias de afrontamiento de los problemas diarios; razonar críticamente; pararse a pensar antes de actuar. Véase Ross y Fabiano, 1985).

4.- *Ha de tener conocimientos en teoría criminológica.* Todos tenemos una concepción acerca de las cosas que tenemos entre manos. Hemos constatado que muchos profesionales trabajan en base a argumentos teóricos muy débiles, o muy difusos (Aroca y Garrido, 1987). Es necesario el poder enmarcar nuestra acción sabiendo cuáles son los factores que nosotros consideramos más importantes, las hipótesis que guían nuestra intervención, las variables más relevantes que hemos de modificar.

5.- *Ha de tener conocimientos en metodología aplicada.* No es lo mismo trabajar en un laboratorio que en la comunidad, o en organizaciones humanas. En estos contextos la investigación se torna más compleja, porque son más variados y difíciles los factores que hay que estudiar. Pero nuestro progreso depende en buena medida de que seamos capaces de revisar nuestros errores y de corregirlos. Hasta que no se demuestre lo contrario, una metodología científica es la única herramienta capaz de conseguir esto. Ha de terminarse con la dicotomía teórico/aplicado; el práctico no puede seguir desconociendo el hecho de que la praxis enriquecedora se basa en un cuerpo teórico y metodológico sólidos (Garrido y Montoro, 1989).

6.- *Ha de dominar los principios básicos de la ecología social.* Esto significa saber cómo y por qué se mueve una comunidad, cómo se la hace participar, como se amplían las redes sociales de las personas que buscan integrarse en ella. Los conceptos de la psicología ecológica y comunitaria y del aprendizaje social se tornan imprescindibles (Barth, 1986). Se trata de trabajar en el individuo junto a su contexto, más aún, en el escenario (*setting*) donde interaccionan los individuos, y no de psicoanalizar o proporcionar terapia a modo y semejanza del modelo médico. La formación de paraprofesionales o mediadores cobra especial importancia, porque son las personas significativas en la vida del sujeto las que han de proporcionar el

apoyo social necesario para consolidar las nuevas alternativas aprendidas por el delincuente.

Concebimos la formación de los profesionales de la intervención con delincuentes como un proceso, donde cobra especial importancia el aprendizaje en grupos de trabajo, con el auxilio de *video-tapes*, y en conexión con agencias comunitarias y servicios que ya están asistiendo a este colectivo. El educador, en síntesis, ha de ser un comunicador y un técnico en las ciencias de la conducta con una sólida base teórica.

LOS PRINCIPIOS DE ACCION

Si revisamos la literatura científica de los últimos veinte años resulta esperanzador comprobar cómo hemos sido capaces de descubrir ciertos principios eficaces de la acción educativa con delincuentes. Estos principios tienen que ver tanto con la orientación de las estrategias de acción, como con el tipo de técnicas y métodos educativos aplicados en la prevención y tratamiento de la delincuencia (Garrido, 1987; 1988b).

Por lo que respecta a los primeros, es decir, a los marcos de ejecución de los programas, sobresalen los principios de la prescripción, de la intervención multifacética, de la intervención comprensiva y de la intervención continuada.

1.- *El principio de prescripción* nos informa de la superación del concepto de modelo unitario eficaz para todo tipo de delincuentes; en su lugar, se conviene ahora en la necesidad de buscar los tipos de programas más eficaces para determinados tipos de delincuentes, y todavía más, cuáles son los profesionales más adecuados para el empleo de estos programas. Esta búsqueda de la individualización de la acción, empero, no ha de entenderse como que "cada delincuente necesita un tipo distinto de tratamiento". El seguir esta ortodoxia haría imposible el lograr unos mínimos frutos. Más bien se trata de apreciar cuáles son las estrategias más eficaces en ciertos grupos de sujetos (principiantes, reincidentes, delincuentes sexuales, etc.), y qué conjuntos de características de los profesionales (formativos y experienciales, principalmente) resultan más idóneas para el desempeño de su actividad en un determinado escenario.

2.- *El principio de la intervención multifacética* nos indica que la mayoría de los delincuentes requieren prestaciones de distintos tipos, es decir, programas que influencien el pensamiento, las emociones y las conductas de los sujetos atendidos; además, los programas más eficaces son aquéllos que ofrecen nuevas pautas de acción y oportunidades en el campo laboral y social, de ahí que se persiga combinar los diferentes tipos de intervención de forma sistemática y acorde con las necesidades del sujeto. La combinación viene justificada por la evidencia que señala la implicación de diferentes áreas en la génesis del delito, así como por la ausencia de tratamientos aislados que tengan garantías suficientes de éxito (como vimos en el principio anterior).

3.- *El principio de la intervención comprensiva* nos recuerda que no sólo basta con poder ofertar varios tipos de servicios, sino que éstos han de estar coordinados

dentro de un esquema funcional. Es común observar en muchos casos, y principalmente entre los servicios sociales, que las distintas ofertas y recursos actúan deslazadamente, con criterios excluyentes e incluso antagónicos. Esto supone un grave problema, ya que puede que lo andado en un sitio se retroceda en el otro, además de impedir realizar una programación mínimamente coherente de objetivos a lograr y de actuaciones a conseguir. Lo sensato es marcarse unos objetivos, diseñar un programa, y establecer unos tiempos propicios para ir actuando en los distintos planos establecidos corrigiendo cuando haya de hacerse según lo indique la dinámica del programa.

4.- El principio de la intervención continuada está ganando terreno en los últimos años (Kazdin, 1987; Wolf, 1987). La idea es considerar a los delincuentes de carrera ("crónicos" o "multireincidentes") como personas necesitadas de un tratamiento prolongado, al modo de los enfermos de diabetes (Kazdin) o con retraso mental (Wolf). Con arreglo a una doble evidencia que indica que: a) este grupo de delincuentes presenta notables deficiencias y retrasos en todas las esferas de su vida, y b) en ellos los tratamientos de corto espacio de tiempo dejan de ser eficaces cuando dejan de administrarse, estos autores postulan que los delincuentes juveniles deberían de ser atendidos de forma continuada, hasta que pasaran los años más proclives a la actividad delictiva. Las intervenciones podrían ser más cortas una vez que contáramos con programas más eficaces de los que ahora tenemos para estos sujetos (Kazdin, 1987).

En cuanto a las técnicas o tratamientos educativos, parecen haber pocas dudas de que los más eficaces son, en la actualidad, los siguientes (Kazdin, 1987; Eysenck y Gudjonsson, 1987; Ross y Fabiano, 1985; Gendreau y Ross, 1987; Garret, 1985):

1.- Los de orientación cognitiva, es decir, aquéllos dirigidos a desarrollar la cognición interpersonal de los delincuentes: su empatía, sus habilidades cognitivas de solución de problemas (cómo definir problemas, como buscar información, como generar alternativas y pensar en las consecuencias, cómo decidirse por la mejor opción), su pensamiento crítico y abstracto, su control de impulso o reflexividad...

2.- Los de orientación conductual, basados en la psicología operante y del aprendizaje social: el modelado y las habilidades sociales, el refuerzo positivo y el encadenamiento, la pérdida de recompensas, los contratos de conducta...

Es más que frecuente que en la práctica se unan ambos grupos de técnicas, conformando programas cognitivo-conductuales diseñados para aumentar la competencia psicosocial de los sujetos, es decir, para que tengan nuevas perspectivas de sí mismos y de sus personas significativas, un mayor auto-control en la elección de situaciones y estímulos discriminadores de la actuación, una mayor resistencia a la frustración y a la demora de la gratificación, más posibilidades de tener amigos alejados del delito, más experiencias laborales, en suma, *más responsabilidad en la generación y ejecución de sus conductas, y más oportunidades para que estas sean prosociales* (Redondo et al., 1988).

Estas técnicas también han dado resultados muy prometedores en el campo de la prevención primaria, a través de los programas de enriquecimiento cognitivo

y conductual en educación preescolar (Berreueta-Clement et al., 1987). En efecto, aunque los estudios de prevención primaria estén todavía en un estado embrionario, ya se puede observar la importancia de dar herramientas a los niños para que estos puedan acceder a unas experiencias cognitivas y afectivas de superior calidad a las que les ofrece su familia: de ahí que también ésta se constituya en objetivo prioritario de intervención con la pretensión de darles asistencia social cuando sea necesario junto a un entrenamiento en técnicas de crianza (*child rearing*) que les permita "aislar" a sus hijos de las influencias criminógenas que puedan existir en su entorno (véase Stumphauer, 1986) mediante la provisión al niño del ambiente de desarrollo propicio para su edad.

REFLEXION FINAL

En España estamos aplicando los programas cognitivos y conductuales en Cataluña, en varios centros penitenciarios. Los resultados hasta ahora son muy prometedores (Garrido et al., 1989; Redondo et al., 1988). Igualmente se están extendiendo en centros de menores delincentes, también con grandes esperanzas (Garrido, 1989).

Es tentador desanimarse ante la lentitud con la que progresamos, pero sería imperdonable que cayéramos en esa debilidad. Este campo es extraordinariamente complejo, ya que a las dificultades propias que presentan los delincentes, se unen las crispaciones de muchos de los profesionales encargados de su custodia y reeducación, y las muchas veces escasas miras de los políticos, más preocupados en soluciones a corto que a largo plazo. Falta imaginación y cierta audacia en las actuaciones de los responsables sociales. Ya muy próximos al siglo XX, es clamorosa la necesidad de contar con alternativas a los centros de atención a menores marginados y a las instituciones penitenciarias. La política, por una vez en el campo de las ciencias criminológicas, debería "empujar" a la ciencia y exigirle que le dé soluciones. Las que tenemos ahora no son las óptimas, pero es muy probable que si contáramos con el clima y ayudas necesarias muchos chicos no se vieran abocados al delito. Los profesionales de este campo tenemos parte de responsabilidad en la tarea de mover esa "inercia organizacional" de la que hablaba Leitenberg al comienzo de estas páginas.

BIBLIOGRAFIA

- AROCA, I, GARRIDO, V. (1987): "La evaluación de los programas de delincentes juveniles". En Garrido y Vidal *Lecturas de pedagogía correccional*. Valencia: Naulhpres.
- EARTH, R. (1986): *Social and cognitive treatment of children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BERRUETA-CLEMENT, J, SCHWEINHART, L, BARNETT, W, WEIKART, D. (1987): "The effects of early educational intervention on crime and delinquency in adolescence and early adulthood". En J.D. Burchard y S.N. Burchard (Eds) (1987) *Prevention of delinquent behavior*. N.Y.: Sage, pp. 220-240.
- CULLEN, F, GILBERT, K. (1982): *Reaffirming rehabilitation*. Cincinnati: Anderson.

- EYSENCK, H.J., GUDJONSSON, G. (1989): *The causes and cures of criminality* N.Y.: Plenum.
- GARRET, C.J. (1985). Effects of residential treatment on adjudicated delinquents *J. of Res in Crime & Delinquency*, 22, 287-308.
- GARRIDO, V. (1984): *Delincuencia y sociedad*. Madrid: Alhambra.
- GARRIDO, V. (1987): *Delincuencia juvenil*. Madrid: Alhambra.
- GARRIDO, V. (1988a): "La prisión, como institución de ayuda educativa". *Bordón*, 40, 640-648.
- GARRIDO, V. (1988b): "Bases para una pedagogía correccional". *Papers d'educació*. Volumen monográfico. La acción socioeducativa, pp. 45-59.
- GARRIDO, V. (1989): "El modelo cognitivo en la prevención y tratamiento de la delincuencia. Aplicación en delincuentes españoles". *Delincuencia/Delinquency*, 1, 235-248.
- GARRIDO, V. CLEMENTE, A. (1983): "Personalidad criminal fin de la utopía". *Cuadernos de Política Criminal*, nº 21, 657-669.
- GARRIDO, V. MONTORO, L. (1989): "La vinculación entre la investigación y la praxis" (presentación de la revista "Delincuencia") *Delincuencia/Delinquency*, 1, 3-12.
- GARRIDO, V., REDONDO, S. PEREZ, E. (1989): "El tratamiento de delincuentes institucionalizados. El programa de competencia psicosocial en la prisión de jóvenes La Trinidad en Barcelona". *Delincuencia/Delinquency*, 1, 37-58.
- GENDRAU, P., ROSS, R. (1979): "Effective correctional treatment: Bibliotherapy for cynics". *Crime & Delinquency*, 25, 463-489.
- GENDREAU, P., ROSS, R. (1987): "Revivification of rehabilitation: Evidence from the 1980s". *Justice Quarterly*, 4, 349-407.
- KAZDIN, A. (1987b): *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- LEITENBERG, H. (1987): "Primary prevention of delinquency". En J.D. Burchard y S.N. Burchard (Eds.) (1987): *Prevention of delinquent behavior*. N.Y.: Sage. pp. 312-331.
- LIPTON, D., MARTINSON, R., WILKS, J. (1975): *The effectiveness of correctional treatment: A survey of evaluation studies*. N.Y.: Praeger.
- REDONDO, S., GARRIDO, V., PEREZ, E. (1988): "Entorno penitenciario y competencia psicosocial". *Papers D'Estudis i Formació*, nº 4, 9-21.
- ROSS, R., FABIANO, E. (1985): *Time to think*: Johnson City, Tennessee: Institute of Social Sciences & Arts.
- SAMENOW, S.E. (1984): *Inside the criminal mind*. N.Y.: Times Books.
- SANCHIS, J.R., GARRIDO, V. (1987): *La delincuencia de cuello blanco*. Madrid: D.G. de Estudios de la Policía.
- SARRAMONA, J. Ucar, X. (1989): "Áreas de intervención en educación social". En F. Etxebarria (Director). *Pedagogía social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, pp. 51-59.
- STUMPHAUZER, J.S. (1986): *Helping delinquents change*. N.Y.: Haworth Press.
- TRAVIS, L. CULLEN, F. (1984): "The radical nonintervention The myth of not doing harm". *Federal Probation*, Marzo, 29-32.
- WOLF, M., BRAUKMANN, C.J., RAMP, K. (1987): "Serious delinquent behavior as part of a significantly handicapping condition. Cures and supportive environments". *J. of Applied Behavior Analysis*, 20, 347-359.
- WOLFE, D. (1987). *Child abuse implications for child development and psychopathology*. Beverly Hills, CA.: Sage.