



UADY

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN UN
ADOLESCENTE EN CONFLICTO CON LA LEY**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA
CRIMINOLÓGICA**

**PRESENTA
LIC. EN PSIC. GRACIELA MAYTE CHALE CERVANTES**

**DIRECTOR(A)
MTRA. VERÓNICA GODOY CERVERA**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
ENERO 2017**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.329420 durante el periodo agosto 2014-julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

DEDICATORIA

A mis padres, por motivarme a conseguir las cosas por mí misma, por enseñarme a hacer las cosas bien o no hacerlas y por inspirarme con su ejemplo, a ser mejor persona y profesional cada día.

Reyna Cervantes, por ser el mejor ejemplo de mujer y profesional que pude haber tenido.

Daniel Chale, por ser mi más duro crítico y por enseñarme la dedicación al hacer lo que me apasiona.

AGRADECIMIENTOS

- ❖ Mi Familia, hermanita, tías, tíos, primos y abuelos, porque ustedes nunca dudaron y siempre estuvieron junto a mí de alguna forma. Rita y Juan, gracias por siempre creer en mí y estar al pie de cañón.
- ❖ A mis amigos, que siempre estuvieron a mí lado, orgullosos de mis logros, riendo, llorando, consolando y divirtiéndonos. Gracias a ustedes, el estrés no pudo conmigo. Rox, Shan, Miya, Cachi, Sebas, Rebe, Beru, Tania, Diana, Chelly, Majo, Gabo, Papo, Len y Krishanti, son la familia que el universo me permitió conocer.
- ❖ Mis amigas y compañeras de la terminal, cada una me enseñó algo y definitivamente la maestría no hubiera sido igual sin ustedes. Thalía, Marimar y Andrea, las experiencias y aprendizajes que viví con ustedes en Europa me acompañarán toda la vida.
- ❖ Colegas y amigos, por esas pláticas interminables en las que destruimos y construimos el mundo, profesionales y personas que me inspiran a seguir creciendo y mejorar como psicóloga. Por sus porras y apoyo en cada locura profesional que les he propuesto. Amigos y socios de Foco Rojo, por su apoyo incondicional.
- ❖ Profesores de la maestría, por todo lo que me enseñaron y las perspectivas que abrieron, pues lo que aprendí en las aulas fue mucho más que teoría. Vero, gracias por tu apoyo y paciencia.
- ❖ Al CEAMA, por permitirme realizar esta intervención en sus instalaciones, por la confianza y la oportunidad de aportar algo a su labor. Al joven que colaboró en este estudio, espero haber contribuido positivamente en tu futuro. A mis compañeros, por las porras y la confianza.
- ❖ A todos aquellos, que cerca o lejos, me apoyaron y acompañaron en esta meta.

“Cuando una persona desea realmente algo, el universo entero conspira para que pueda realizar su sueño y es justamente la posibilidad de realizar un sueño, lo que hace la vida más interesante”.

PAULO COELHO- EL ALQUIMISTA.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 Características generales de la problemática que se abordó	6
1.1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.1.2 Justificación.....	12
1.2 Sustento teórico.....	21
1.2.1 Teorías explicativas de la delincuencia.....	22
1.2.2 Papel del psicólogo ante el estudio de la violencia y la criminalidad	24
1.2.3 Juventud y la delincuencia juvenil	25
1.2.4 Las carreras delictivas: una teoría explicativa de la delincuencia juvenil	29
1.2.5 Factores de riesgo y protección en la delincuencia juvenil.....	31
1.2.6 Reincidencia delictiva y la predicción de riesgo de violencia en adolescentes infractores de ley	35
1.2.7 Modelos teóricos de la intervención con adolescentes en conflicto	40
1.2.8 Aspectos a considerar para el planteamiento de intervenciones con adolescentes infractores que se encuentran en tratamiento interno.....	46
1.2.9 Habilidades sociales en adolescente en conflicto con la ley	50
1.2.10 Mecanismos de aprendizaje del comportamiento y el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) en jóvenes en conflicto con la Ley.....	53
1.2.11 Asertividad, comunicación y resolución de conflictos en los adolescentes en conflicto con la ley	56
CAPÍTULO 2. FASE DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	59
2.1 Descripción de la fase	59
2.2 Metodología del diagnóstico.....	59
2.2.1. Objetivo.....	60
2.2.2 Participantes.	60
2.2.3 Instrumentos.....	60
2.2.4 Procedimiento	62
2.3 Resultados	63
2.3.1 Entrevista biopsicosocial y revisión de expediente.....	63
2.3.2 Entrevista con los profesionales.....	68
2.3.3 Psicometría.....	70

2.3.4 Factores de riesgo y protección detectados	72
CAPÍTULO 3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	74
3.1 Metodología del diseño de intervención	74
3.1.1 Objetivos del programa de intervención	75
3.1.2 Objetivos específicos	75
3.2 Descripción de la intervención	76
3.2.1 Esquema general de la intervención:.....	76
3.2.3 Estrategias educativas empleadas en la intervención.....	79
3.3 Módulos y sesiones.....	80
Módulo I. Asertividad	81
Módulo II. Comunicación interpersonal	89
Módulo III. Resolución de conflictos	95
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	101
4.1 Finalidad de la evaluación	101
4.2 Metodología de la evaluación	102
4.3 Resultados de la intervención	108
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....	116
5.1 Relación intervención- cambios observados.....	116
5.2 Comparación cambios observados-literatura sustento.....	118
5.3 Sugerencias y conclusiones	120
REFERENCIAS	124
ÍNDICE DE TABLAS.....	133
ÍNDICE DE FIGURAS	133
ANEXO 1. Guía de entrevista semiestructurada para los profesionales	134
ANEXO 2. Guía de entrevista biopsicosocial con el adolescente	135
ANEXO 3. Reporte de avances del adolescente (profesionales).....	137
ANEXO 4. Percepción del adolescente sobre su aprendizaje	138

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Características generales de la problemática que se abordó

1.1.1 Planteamiento del problema

La violencia es un tema de importancia a nivel mundial, día a día nos sorprenden noticias de todas partes del mundo que hablan sobre la guerra, el terrorismo y la violencia en grupos vulnerables.

México no es la excepción, pues según las estadísticas, la violencia ha incrementado desde 2007 creciendo de un 8.4 en dicho año, a 23.8 en 2010. Los costos económicos directos e indirectos de la inseguridad y la violencia en México se estiman en miles de millones de dólares, representando una parte importante del producto interno bruto (ICESI, 2011).

Durante los últimos ocho años, el número de individuos en prisión se ha duplicado hasta llegar a 222 mil prisioneros, con un costo aproximado de alrededor de \$2.5 millones de dólares americanos por día (Banco Mundial, 2012). Y no solamente eso, a nivel social el miedo al crimen y la violencia se ven reflejados en la vida diaria de la población; los resultados de una encuesta sobre percepción, señalan que 66% de los mexicanos han dejado de realizar al menos una actividad por miedo a ser victimizados (ICESI, 2011).

La situación de la violencia en el país impacta también a los jóvenes, un sector muy importante de la población, manteniéndolos como víctimas o como agresores. En este sentido, la tasa de homicidio juvenil se ha incrementado de un 7.8 en 2007 a 25.5 en 2010; los jóvenes representan 38.2% de las víctimas de homicidios en México de 2000 a 2010; por su parte, la tasa de homicidio realizado por jóvenes fue de un 7.8 en 2007 hasta 25.5 en

2010, presentándose el 43.4% de los casos entre 2008 y 2010. Resulta alarmante que incluso la edad de los implicados en estos hechos violentos es cada vez menor, 6 de cada 10 tienen entre 18 y 24 años y 9 de cada 10 son hombres (Banco Mundial, 2012).

Las cifras anteriores, son un claro ejemplo de la evolución que ha tenido actualmente la delincuencia juvenil, el incremento de las tasas y porcentaje deja claro que es necesario que se tomen medidas preventivas y que se realicen acciones para intervenir con aquellos que ya han cometido delitos.

Lo último, no enfrenta a la existencia de cada vez más adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, ya que se convierten en una población objetivo para implementar medidas de intervención para su reinserción a la sociedad, previniendo que se desarrolle una carrera delictiva que desemboque en delitos mayores cuando se conviertan en adultos.

Es aquí, donde recae la importancia de las instituciones que laboran con los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, pues ellas y sus profesionales son los que con su trabajo e intervenciones, pueden prevenir la conformación de una identidad delictiva; especialmente, si fallan en aportar una vinculación positiva mediante figuras sustitutas, socialmente adaptadas y con competencias técnicas para favorecer en los adolescentes la satisfacción de sus necesidades de desarrollo (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

Si bien la importancia de estas acciones se han tomado en cuenta en el Plan Nacional de Desarrollo del país en el eje “México en Paz” (Gobierno de la República, 2013); al igual que en el Plan Estatal de Desarrollo de Yucatán 2013-2018, en su eje “Yucatán Seguro” (Gobierno del Estado de Yucatán, 2013), aún queda mucho por hacer sobre todo en el diagnóstico, planeación, implementación y evaluación de acciones o programas que procuren disminuir los factores e índices de reincidencia entre la población

de adolescentes infractores, respetando sus derechos humanos como niños, niñas y adolescentes (Organización de las Naciones Unidas, 1990a).

Ahora bien, estas acciones solo puede aplicarse si el sistema de justicia está conformado por profesionales capacitados que puedan diseñar e implementar acciones que promuevan una intervención efectiva con los miembros de la sociedad que han cometido algún delito (menores y mayores de edad). En ambos planes de desarrollo, se especifica que las acciones correspondientes deben ejecutarse por servidores públicos capacitados y profesionales, que desempeñen un trabajo de calidad; de igual forma, contempla el trabajo en conjunto con profesionales del sector privado y la ciudadanía (Gobierno de la República, 2013; Gobierno del Estado de Yucatán, 2013).

Esto resulta de gran importancia, pues al estar dentro del sistema de justicia, los profesionales encargados de elaborar programas de intervención deben estar capacitados para entender y adaptar modelos que hayan comprobado ser efectivos para prevenir la reincidencia delictiva juvenil y además, que estén formados en áreas idóneas para el trabajo e intervención con dicha población, como pueden ser los especialistas en psicología jurídica, psicología penitenciaria, criminología, trabajo social, educación, entre otros.

Lo anterior supone, que los hombres y mujeres que trabajen en las prisiones o centros de menores, deben ser cuidadosamente elegidos para garantizar que cubran el perfil profesional adecuado. Una vez dentro del sistema de justicia, es necesario capacitarlos en los principios, sobre los que debe basarse su trabajo y en las aptitudes humanas y técnicas requeridas (Coyle, 2009).

El sistema penitenciario ha sido evaluado en términos de número de internos, gastos y presupuesto, existen pocas investigaciones que hablan sobre la preparación de los funcionarios encargados del diseño e implementación de programas de intervención dentro

del sistema de justicia, sobre todo, de los involucrados con los adolescentes; siendo los más capacitados los elementos de seguridad y custodia, para prevenir, abusos, tortura y corrupción, por parte de autoridades administrativas y personal de los centros de reinserción social (Asistencia legal por los derechos humanos y el Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría, 2013).

Es indiscutible que para ser más eficaz los tratamientos, se requiere la colaboración de diversas disciplinas tales como: la criminología, la psicología, la victimología, el derecho, la sociología, la educación, el trabajo social y el diseño urbanístico (Redondo y Andrés-Pueyo, 2009). Sin duda, los medios materiales y humanos son muy escasos según el trabajo formativo que hay que realizar en una centro de reinserción social, por lo que resulta importante que los profesionales penitenciarios entiendan e integren a su trabajo una gran responsabilidad profesional (Ayuso, 2001).

Solo en el estado de Yucatán, según lo reportado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013), para el 2012, había 250 adolescentes que estaban instalados en el Centro Especializado de Aplicación de Medidas para Adolescentes (CEAMA) del estado de Yucatán. Por lo que cabe la pregunta, ¿Qué pasa con el tratamiento de dichos adolescentes? Ellos tienen el derecho a un tratamiento integral, que promueva la reinserción y la no reincidencia, que mantenga el orden social y aleja a dichos jóvenes de una vida delictiva.

Un tratamiento individualizado y especializado para los adolescente y jóvenes en conflicto con la ley, no es solamente una necesidad de la sociedad, es un obligación del Estado y del sistema de justicia, que se señala en la Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de Yucatán, que establece lineamientos básicos sobre el tratamiento que debe realizarse con dichos jóvenes, además de las diferentes modalidades del mismo. En los

artículos 489 y 490, se indica que las medidas de tratamiento consisten en la aplicación de métodos especializados, para lograr el pleno desarrollo del adolescente y sus capacidades, así como su reintegración familiar y social, además de que se contempla que el tratamiento deberá ser integral, sistemático, interdisciplinario e involucra a la familia y a la comunidad a la que pertenece el adolescente (Gobierno del Estado de Yucatán, 2011a). Este aspecto, se retoma en la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016), publicada y puesta en vigor un año después, en junio de 2016 y que al igual que la Ley Estatal, indica que la finalidades de las medidas de sanción es la reinserción social y reintegración de la persona adolescente encontrada responsable de la comisión de un hecho señalado como delito.

Lo anterior, presenta dos necesidades a considerar. La primera, tiene relación con la generación de un perfil adecuado para sus profesionales, su elección, capacitación, supervisión y constante actualización en programas de intervención con los adolescentes y jóvenes con los que trabajan. La segunda, se relaciona con la necesidad de diseñar o adecuar modelos y programas de intervención que hayan demostrado eficacia empírica en la reinserción y prevención de la reincidencia delictiva de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. Ahora bien, debe considerarse que la implementación de programas efectivos no es tarea fácil, el trabajo con esta población implica intervenir con jóvenes en plena adolescencia, que han sido privados de su libertad, muchos de los cuales presentan consumo de sustancias ilegales, pocas habilidades sociales, privación educativa y la mayoría, proceden de familias con escasos recursos económicos.

Es por lo anterior, que los programas de intervención deben proporcionar a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, la oportunidad de adquirir y desarrollar las

habilidades y actitudes que les permitan regresar a la sociedad como actores sociales positivos (Coyle, 2009).

A la pregunta ¿Qué funciona?, existen varios estudios que señalan aspectos que tiene en común los programas empíricamente exitosos, como son el apearse al modelo riesgo, necesidad y respuesta al tratamiento, que sigan el enfoque cognitivo conductual, psicoeducativas e individualizadas para cada joven según sus necesidades y el delito que cometió. De igual forma, los programas de intervención deben buscar como objetivo principal el prevenir la reincidencia delictiva (Ortiz, Sepúlveda y Viano, 2005; Redondo Illescas, Martínez Catena y Andrés Pueyo, 2011; Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015).

Son los psicólogos penitenciarios y jurídicos de España, los que más investigaciones han realizado sobre la eficacia de los programas de intervención con jóvenes y adolescentes infractores; por otro lado, en México existen escasos de programas de intervención que hayan sido diseñados y evaluados para conocer su efectividad empírica para prevenir la reincidencia. Si bien es válido revisar los programas españoles y tomar el modelo que utilizan, es importante generar programas que respondan al contexto de nuestro país y de forma particular, a nuestro estado. Es decir, generar programas de intervención que sigan las pautas que otros programas efectivos han utilizado y al mismo tiempo, respondan a las necesidades particularidades de los adolescentes y jóvenes infractores de Yucatán.

1.1.2 Justificación

Hasta hace unos años, cuando se hablaba de la violencia en América Latina, lo que se discutía entre los investigadores eran las guerrillas de centro América y la anarquía social que se daba en el sur del continente; por mucho tiempo México estuvo “aislado” de la ola de violencia, sin embargo, la violencia se ha incrementado en el país desde 2008 (Banco Mundial, 2012) y son cada vez más los niños, niñas y adolescentes involucrados en ellos como víctimas, pero sobre todo, como agresores.

Hace unos años, la sociedad mexicana se conmocionó con la noticia de un adolescente que colaboraba como sicario para el crimen organizado, pues no se esperaba que a esa edad, participara en actos violentos de esa magnitud. Pero los datos emitidos por la Procuraduría General de la República (PGR) señalan que en México existen alrededor de 5 mil menores de edad que se encuentran presos y el 22% de ellos han cometido delitos graves (Damían y Mosso, 2015). Esto nos habla claramente de un fenómeno preocupante para la sociedad, la delincuencia juvenil.

Sin embargo, este fenómeno no se presenta nada más porque si, un niño o niña creciendo en la pobreza, sin educación de calidad y con oportunidades limitadas, puede verse fácilmente atrapado(a) en un círculo de violencia que continúe hasta su vida adulta. Provocando a su vez, costos elevados asociados a la delincuencia juvenil, en términos de vidas afectadas, daños psicológicos y costo económico para la sociedad. Por lo tanto, se plantea la necesidad de un debate profundo, que haga visibles los factores que ocasionan que una persona menor de edad se vean involucrados en actos delictivos y al mismo tiempo, que permite diseñar estrategias que prevengan dicho fenómeno (Banco Mundial, 2012).

Los términos delincuente juvenil, menor infractor o adolescente en conflicto con la ley, son sinónimos, siendo el último el que se apega más al respeto de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, Hacen referencia a aquellas personas, menores de 18 años que realizan conductas tipificadas en las leyes penales vigentes, como delitos. Pero debe recordarse, que la noción de pena no es aplicable para los menores de edad y como consecuencia, surge la necesidad de someterles a un régimen especial de atención, el cual debería buscar protegerlos y tutelarlos (Cruz y Cruz, 2007), es decir, los adolescentes que comenten un delito deben ser juzgados bajo normas diferentes y el Estado es el responsable de diseñar e implementar dichas medidas.

Durante el 2015, se aprobó a nivel nacional la Ley Nacional de Justicia para Adolescentes, que busca unificar los procesos de juicio oral para los casos en los que un menor de 18 años se vea involucrado, ya sea por cometer delitos graves o no graves; con estas modificaciones, se aseguró que los adolescentes tengan un justo acceso a la justicia y que se respeten sus derechos fundamentales (Damían y Mosso, 2015).

Posteriormente, se publicó la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016) cuyas finalidades son: establecer el Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes en la República Mexicana, garantizar los derechos humanos de las personas adolescentes en conflicto con la ley, marcar las bases, requisitos y condiciones de los mecanismos alternativos de solución de controversias, determinar las medidas de sanción correspondientes, definir las instituciones, órganos y autoridades especializados, así como delimitar y distribuir sus atribuciones y funciones para la aplicación de las normas del Sistema, establecer los procedimientos de ejecución de medidas de sanción y los relativos para resolver las controversias que surjan con motivo de la ejecución de las medidas y

determinar los mecanismos de cumplimiento, sustitución y terminación de las medidas de sanción.

La publicación de las leyes anteriores, son una muestra del avance constitucional que nuestro país y estado han generado en temas de justicia para adolescentes. Sin embargo, no puede negarse que los procesos de justicia y las acciones tomadas por el Estado para tratar a los jóvenes, presentan áreas de oportunidad y necesidades de crecimiento, aspecto que impacta directamente en la opinión de la sociedad, pues, por ejemplo, existe una marcada creencia de que los centros de tratamiento para los adolescentes que han cometido delitos, es un lugar donde se mejoran las habilidades para cometer delitos, funcionando como una escuela delictiva para los adolescentes. Aunque lo anterior, no quiere decir que nada puede hacerse, pues existen modelos que funcionan (Ayuso, 2001).

Esta situación resulta más grave, si consideramos que la manutención por parte del Estado, de los casi 100 mil internos de los cuales, alrededor de 13 mil 327 son adolescentes y se encuentran internos en 54 centros de reclusión (Azaola, 2015). Estos datos pueden traducirse también en términos económicos, pues se destinan alrededor de 4 mil 400 millones de pesos para la manutención de los internos (Asilegal y el Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría, 2013); dinero que proviene directamente del bolsillo de los mexicanos y que resulta una fuga millonaria de recursos que podrían ser implementados en otras áreas para la mejora del país.

El tema del tratamiento de personas que han infringido la ley, se ha encontrado en la agenda de organizaciones internacionales y nacionales desde hace algunos años; como en las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos adoptadas por el Primer Congreso

de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (Organización de las Naciones Unidas, 1955).

Posteriormente, se decretaron los principios relacionados con la impartición de justicia para los menores, emitidas en las Reglas de Beijing, en la que se señala a los estados como los proveedores de condiciones que garanticen al adolescente una vida significativa en la comunidad, un proceso de desarrollo personal y educación lo más exento de delito y delincuencia posible, fomentando durante este período crucial factores protectores que alejen al menor de edad de una conducta antisocial y delictiva (Organización de las Naciones Unidas, 1985).

Si desde 1955 se habla de un tratamiento individualizado y que emplee varios recursos para lograr una reinserción adecuada, cabe la pregunta ¿Se realiza lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas en los centros de reclusión, y concretamente en los centros de adolescentes infractores de nuestro país?

En el mundo existen alrededor de 22,96 millones personas condenadas a prisión por haber cometido un delito; en México el número es de 202 319; por su parte, Yucatán cuenta con 2 664 (INEGI, 2013; Prieto, 2013). Si tomamos en cuenta que en México, hasta 2010 existía un 22% de sobrepoblación en los centros de reinserción social, resulta evidente, que sea un tema en la agenda de la política pública que necesita atención inmediata, tanto en el proceso jurídico, como en los aspectos de tratamiento que se implementa, que en teoría, deben buscar la reinserción del infractor a la sociedad como un miembro útil en ella (Dammert, Salazar, Montt y González, 2010).

Anteriormente, se señaló que los adolescentes en conflicto con la ley, deberían seguir un proceso diferente al de los adultos, sin embargo, siguen siendo parte del sistema de justicia de nuestro país y por desgracia, presentan las mismas deficiencias que el sistema

para adultos. Es importante que el gobierno y las autoridades pongan atención al tema de los adolescentes en conflicto con la ley, pues los delincuentes juveniles de hoy, serán los futuros delincuentes o, en caso de intervenir adecuadamente con ellos, los futuros actores sociales positivos de nuestra sociedad (Cruz y Cruz, 2007).

Esto es particularmente importante, pues son jóvenes menores de 18 años que se encuentran en la adolescencia y cuyos comportamientos, puede volverse más antisociales con los años. Estos se encuentran en una época de su vida en la que son vulnerables a lo negativo, pero también a lo positivo y es más probable que respondan a estímulos educativos, deportivos, culturales y que aprendan que tiene otras opciones en el futuro, además de delinquir (Cruz y Cruz, 2007)

En relación al proceso de impartición de justicia para adolescentes, no puede olvidarse que al estar involucrado un menor de edad, la creación y aplicación de un tratamiento, debe seguir los parámetros marcados por los organismos internacionales, nacionales y estatales, como lo son los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1990a), que vigilan el respeto de los derechos de que cada niño, niña y adolescente sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, pues de esa manera se garantizan las buenas prácticas por parte de los profesionales a cargo de los programas de intervención.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1990b) señala que, los centros de atención para adolescentes en conflicto con la ley deben adaptarse a la edad, al sexo y otras circunstancias de los menores que participen en ellos. En relación al tratamiento para su reintegración, las reglas señalan que todos los menores de edad deben beneficiarse de medidas que les ayuden a reintegrarse en la sociedad, la vida familiar y la educación o el trabajo después de ser puestos en libertad. A tal fin, se deberán establecer procedimientos, inclusive la libertad anticipada, y cursos especiales.

Por su parte, en los artículos 489 y 490 de la Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de Yucatán, se indica que las medidas de tratamiento consisten en la aplicación de métodos especializados, para lograr el pleno desarrollo del adolescente y sus capacidades, así como su reintegración familiar y social, además de que se contempla que el tratamiento deberá ser integral, sistemático, interdisciplinario e involucra a la familia y a la comunidad a la que pertenece el adolescente (Gobierno del Estado de Yucatán, 2011a). Este aspecto, también es señalado en la Ley de ejecución de Sentencias y Medidas de Seguridad del Estado de Yucatán (Gobierno del Estado de Yucatán, 2011b), en su Artículo 145.

Sobre los objetivos del tratamiento, en el Artículo 491 de la Ley de Justicia para Adolescentes, se señalan que se debe buscar el desarrollar de su autoconocimiento y fortalecer su autoestima, autodisciplina y recursos personales, mantener y desarrollar un estado de salud integral, estimular su capacidad de aprendizaje y procurar su educación básica, identificar su perfil vocacional, desarrollar su capacidad para establecer vínculos positivos con su familia y comunidad y adaptarse a su entorno, y fortalecer en él hábitos, sentimientos y valores para su desarrollo personal y social (Gobierno del Estado de Yucatán, 2011a).

Por su parte la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016), indica en su Artículo 153 y 154, que la finalidad de las medidas de sanción es la reinserción social y reintegración de la persona adolescente encontrada responsable de la comisión de un hecho señalado como delito, para lograr el ejercicio de sus derechos, así como la reparación del daño a la víctima u ofendido, en los términos descritos por esta Ley. Para llevar a cabo esto, se deberán considerar los ámbitos individual, familiar, escolar, laboral y comunitario, en los que se desarrolle la persona adolescente, garantizando el cumplimiento de sus derechos,

posibilitar su desarrollo personal y escuchar, tomar en cuenta su opinión e involucrarla activamente en la elaboración y ejecución de su medida.

Si bien, los planteamientos anteriores parecen seguir los lineamientos marcados por la ONU en cuanto al tratamiento de los adolescentes en conflicto con la ley, en la práctica ¿Qué tanto se cumple?

La anterior resulta una duda razonable, pues los datos sobre la violencia que enfrentan los jóvenes por parte de instituciones del Estado, destacan los problemas de sobrepoblación y hacinamiento en los centros de atención para adolescentes que han sido encontrados culpables de un delito. Además, destaca la falta de centros especializados y que cuenten con personal suficiente, además de capacitado, que cumplan con un perfil específico, como lo son psicólogos jurídicos y penitenciarios, para elaborar intervenciones eficaces para incidir en la reinserción social; lo anterior, dificulta cumplir con los estándares de protección a esta población en situación de vulnerabilidad, de acuerdo con los tratados regionales e internacionales de protección a niñas, niños y adolescentes (WOLA y TNI, 2010).

La ley señala que deben existir tratamientos individualizados, que sean diseñados tomando en cuenta los factores de riesgo identificados en el adolescente (Artículo 148 y 150) (Gobierno del Estado de Yucatán, 2011a), lo cual puede verse mermado por la cantidad de casos atendidos en los centros de atención. Sin embargo, es un aspecto de gran importancia, pues solo de esta forma podría asegurarse un impacto real en el futuro del adolescente atendido.

Es por eso, que las capacitaciones a los psicólogos, trabajadores sociales e incluso a los abogados que laboran en centros especializados para menores es importante, pues si bien se encuentran limitados por las condiciones propias de la institución, deben contar con

el conocimiento sobre modelos y programas de intervención que hayan demostrado su eficacia empírica. Destaca la importancia de diseñar programas de intervención que sigan los estándares señalados por los teóricos expertos, pero que se adapten al contexto del país y del estado, que estén sistematizados y en los cuales, los profesionales de la psicología penitenciaria, trabajo social, educadores y otros involucrados, trabajen de manera multidisciplinaria, aportando los conocimientos de sus ciencias para prevenir la reincidencia delictiva.

Estos programas deben contar un sistema de evaluación, para identificar lo que funciona y no funciona, para luego ser ajustados de ser necesario, y así, lograr un impacto real en la vida de los adolescentes en conflicto con la ley, previniendo la reincidencia delictiva, es decir, la reiteración del comportamiento delictivo, finalidad que busca la mayoría de las legislaciones penales occidentales en el sistema de adolescentes y adultos (Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011).

En cuanto a quiénes pueden diseñar y ejecutar dichos programas de intervención especializados, se puede decir que es la psicología la ciencia que coadyuvó al resurgimiento del ideal de la rehabilitación; es decir, la creencia de que es posible y necesario trabajar intensivamente con los delincuentes, mediante técnicas y programas estructurados, con el objetivo de aumentar sus capacidades para vivir en la sociedad sin delinquir. Es el psicólogo quien tiene las habilidades y conocimientos para evaluar el clima social de la prisión, la relación entre el personal y los internos, la selección, formación y motivación del personal, los estilos de dirección, los efectos perniciosos de los sistemas disciplinarios, la clasificación penitenciaria, los regímenes de vida, la elaboración de los procesos de evaluación y el diseño de los programas de intervención más eficaces en la reinserción social y que busquen la no reincidencia (Redondo Illescas, 2000).

De forma específica, recae en los hombros de los psicólogos jurídicos y penitenciarios el papel de guiar y asesorar a los profesionales que laboran dentro del sistema de justicia para adolescentes, sobre los aspectos necesarios para realizar programas de intervención con adolescentes en conflicto con la ley (Redondo Illescas, 2000).

Finalmente, debe recordarse que la implementación de lo planteado con anterioridad, recae bajo la responsabilidad del sistema de justicia para adolescentes, los centros especializados y los profesionales que laboran en ellos; y tiene como objetivo principal brindar a los adolescentes en conflicto con la ley nuevos esquemas de comportamiento, que les permitan tomar decisiones que los aparte de la conducta delictiva.

1.2 Sustento teórico

El estudio del comportamiento humano es complejo, sobre todo, si se quiere explicar el comportamiento de aquellos individuos que salen de la norma y que cometen actos contra la sociedad; los cuales son una minoría y cuyas motivaciones pueden variar dependiendo la historia y contexto de cada uno.

Para estudiar este fenómeno, debemos situarnos primeramente en la psicología jurídica que se encarga de estudiar la criminalidad, tratamiento de delincuentes, investigación criminal, victimización delictiva, entre otros (Soria Verde, 2006).

A su vez, de ella se desprende la psicología criminal que pone en relación determinadas variables psicológicas con el criterio práctico del atentado contra la norma jurídica. Tradicionalmente se ha ocupado de estudiar al delincuente, las motivaciones de determinados delitos y las causas de la tendencia a la criminalidad, es decir, sus factores endógenos y exógenos, que tiene relación con componentes estructurales y constitucionales del individuo, influencia del medio en el que se desarrolla, circunstancias de la situación, la edad, el sexo, personalidad, intelecto o cognición, etc. Lo anterior, encuadrándolo en las normas jurídicas, sociales y culturales imperantes, que en la noción de delito se interrelacionan, pues los planteamientos puramente psicológicos sobre la descripción y explicación de la criminalidad se han ido ampliando, hasta integrar aspectos sociales, clínicos y preventivos (Dorsch, 2002).

De igual forma, se ha encargado de aportar medidas para su control, pues además de atender al delincuente y estudiar el hecho criminal, se ocupa de programas de prevención del delito y de tratamiento a delincuentes o medidas para hacer menos vulnerables a las víctimas (Backburn, 1993)

Otra rama desprendida de la psicología jurídica y que se centra específicamente en el autor de un delito, es la psicología de la delincuencia, que abarca cocimientos científicos en torno a los fenómenos delictivos. Una de sus principales aportaciones son las teorías explicativas de la conducta antisocial que sostiene cinco posibles factores, la delincuencia como una conducta aprendida, la existencia de rasgos y características individuales que predisponen al delito, los delitos como reacciones a vivencias de estrés y tensión, la delincuencia como el resultado de la ruptura de los vínculos sociales, y el origen y mantenimiento de las conductas delictivas relacionadas con el desarrollo humano, especialmente durante la infancia y la adolescencia (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009).

1.2.1 Teorías explicativas de la delincuencia

El comprender e intervenir con las personas cuyas conductas infringe las normas jurídicas, es una meta alcanzada por varios autores a lo largo del tiempo, además de que se han modificado perspectivas y enfoques de su estudio. Uno de los principales avances, se relaciona con haber dejado atrás los paradigmas unidireccionales, en los que se pretendía adjudicar a un solo factor la conducta delictiva, optando por explicaciones que van de lo biológico a lo social.

Algunas de las teorías explicativas con mayor relevancia entre los teóricos del tema son:

a) Las biológicas. Se puede hablar de tres posturas: el delito como una adaptación al contexto social que favorece dichas conductas; la genética del comportamiento, que sostiene que existe un factor hereditario que hace un individuo a ser más propenso a

cometer delitos (Buss y Larsen, 2005); y las neurofisiológicas, que sostienen que algunos de los factores asociados a la conducta criminal tiene que ver con lesiones craneales, baja actividad del lóbulo frontal, baja activación del Sistema Nervioso Autónomo, respuesta psicogalvánica reducida, baja inteligencia, trastorno de atención con hiperactividad, alta impulsividad, propensión a la búsqueda de sensaciones y tendencia al riesgo, baja empatía, alta extraversión y locus de control externo (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009).

b) Las explicaciones sociales y de autocontrol. Se centra en la teoría de los vínculos sociales de Hirschi (en Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009) que sugiere que la etiología de la conducta antisocial reside en la ruptura de los mecanismos de vinculación en uno o más de los contextos sociales del joven (sociedad, familia, la escuela, grupos de amigos), evitando que aprenda las pautas de acción convencionales de las actividades sociales positivas, y las creencias o conjunto de convicciones favorables a los valores establecidos, y contrarias al delito (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009). Por su parte la teoría del autocontrol, sostiene que algunas personas son vulnerables ante las tentaciones del momento pues están orientadas al presente; la satisfacción inmediata, pues les gusta correré riesgos, son impacientes, egocéntricos e insensibles, esto provoca que haya una baja preocupación por lo lejano y tolerancia al dolor físico (Nicolás Guardiola, 2011).

c) Las de aprendizaje. Algunos autores consideran que en el aprendizaje del comportamiento delictivo intervienen cuatro mecanismos interrelacionados: 1) la asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivos, 2) la adquisición del individuo de tendencias favorables al delito, 3) el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos y 4) la imitación de modelos pro-delictivos (Akers y Sellers, 2004).

Ahora bien, no debe olvidarse que estos modelos explicativos no dan una respuesta total al origen de la conducta delictiva, pues la combinación de las características de cada individuo y de sus propias experiencias ambientales, condicionaría los diversos grados de adaptación individual y de la tendencia a cometer actos delictivos.

1.2.2 Papel del psicólogo ante el estudio de la violencia y la criminalidad

Por su parte, el psicólogo involucrado en la psicología criminal y delictiva, cumple un papel fundamental ante el estudio de la violencia y de la delincuencia. Es el responsable de generar teorías explicativas que permitan entender mejor el fenómeno de la delincuencia y los aspectos asociados, como pueden ser la predicción del riesgo de violencia y la victimización. Posee conocimientos y habilidades para desarrollar e implementar técnicas que coadyuven en el proceso de impartición de justicia; de igual forma, puede aportar conocimientos para la perfilación criminal, mediación, entre otros. Es también un actor activo en el tratamiento de víctimas y en la elaboración de estrategias para la prevención del delito, que abarquen a la sociedad en su totalidad (Nicolás Guardiola, 2011).

Sin embargo, el papel del psicólogo va más allá del simple estudio de la violencia o la prevención, pues existen profesionales que se desenvuelven en el campo de la psicología penitenciaria, por lo que se ven involucrados en el trabajo de los centros especializados en la implementación de medidas para adolescentes en conflicto con la ley. Estos psicólogos deberán ser especialistas en la intervención con personas que han delinquido, pues algunas de sus funciones principales son: la evaluación y el diagnóstico psicológico de los internos; implementación de intervenciones psicoterapéutica y psicoeducativas; el tratamiento

individual de los internos y realización de grupos terapéuticos; el diseño e implementación de programas de intervención, lo que implica establecer criterios de selección de internos, objetivos, recursos necesarios, contenidos, metodología, sistemas de evaluación, entre otros; de igual forma, son los encargados de establecer pautas para los programas de tratamiento, pues pueden ser los encargados de coordinar las distintas actuaciones y la elaboración de informes psicológicos a petición de los órganos directivos de la Administración Penitenciaria y de los Juzgados (Yela y Chiclana, 2008).

Por lo tanto, no es de sorprender la pregunta “¿Cómo pueden ser empleados los conocimientos de la psicología, para intervenir efectivamente con las personas privadas de la libertad sobre todo con adolescentes y jóvenes, para mejorar sus posibilidades futuras para no volver a cometer delitos?” (Redondo Illescas, 2000, p. 3).

“Dejando de lado los análisis más tradicionales sobre la prisión que ha hecho la psicología, la atención preferente se dirige hacia las necesidades de los sujetos, jóvenes o adultos, que se hallan en prisión” (Redondo Illescas, 2000 p. 3). La preparación adecuada de los profesionales de la psicología que laboran en este campo, es una garantía para la generación de nuevos conocimientos, que permitan conseguir la meta de reinserción social de adolescentes que han infringido las normas jurídicas. Es por eso, que no sorprende que el diseño e implementación de los programas de intervención sean un punto importante a trabajar para los psicólogos que trabajan en el área penitenciaria.

1.2.3 Juventud y la delincuencia juvenil

En México, los jóvenes de 10 a 29 años representaban 36.2% de los 112.3 millones de personas que habitan el país. La distribución entre grupos quinquenales de edad y entre

género es relativamente uniforme (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2010), lo que convierte a este grupo en un porcentaje muy importante de la población.

Si bien los jóvenes son muchas veces víctimas de violencia, también se vinculan a los actos violentos como agresores. Varios estudios internacionales coinciden en señalar que las personas de 14 a 25 años tienden a tener una alta participación en los delitos (Newburn, 1995; McCord et al., 2001; Mc Laughlin y Newburn, 2010).

Los estudios sobre violencia y delincuencia se han realizado con adultos, sin embargo, también los niños, niñas y adolescentes han sido objeto de atención y estudio en esta área. Son los adolescentes en conflicto con la ley, los que comienzan a ser la principal preocupación de las autoridades y los teóricos, pues se encuentran en una etapa de desarrollo en la que pueden aprender nuevas conductas o reafirmar la creencia de que la vida delictiva y violenta, es la única alternativa dentro de la sociedad, que es cada vez más exigente y selectiva.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2002, definió violencia juvenil como el proceso de cambio e Involucramiento de jóvenes (entre 10 a 29 años), como víctimas o agresores, en el uso intencional de la fuerza física o el poder, como amenaza o acción efectiva, contra sí mismo, contra otra persona o en contra de un grupo o comunidad, ya sea que produzca o tenga una alta probabilidad de producir una lesión (daño), la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o la privación de la(s) persona(s) agredida(s).

Según algunos datos, el 16.8% de los jóvenes mexicanos experimentaron “mucho o algo” de violencia entre compañeros de escuela; 7.5%, violencia por parte del maestro y 12.4% violencia en su barrio o su escuela. Sobre violencia entre compañeros, 10.7% ha golpeado a sus compañeros, 8.5% realizó algún tipo de amenaza, 3.3% forzó a un compañero y 3.0% declara haber robado (Banco Mundial, 2012).

Un niño o niña creciendo en la pobreza, sin acceso a una educación de calidad y con oportunidades limitadas para involucrarse en actividades productivas, puede verse fácilmente atrapado(a) en un círculo de violencia que continúe hasta su vida adulta. Los costos de la violencia pueden ser apreciados, no sólo en términos de vidas, afectadas o perdidas, sino también en términos de las grandes cargas psicológicas y financieras que representan para los tejidos sociales a través del mundo (Banco Mundial, 2012).

El concepto de Delincuencia Juvenil puede variar de país en país, sin embargo, todas coinciden en que se habla de un individuo menor de 18 años, que ha cometido una falta al Código Penal (David, 1979). Otra definición señala, que se presenta cuando un niño, niña o un adolescente cometen infracciones contra las leyes criminales de un país. Por lo tanto, el adolescente delincuente, es aquel que ha cometido una o más delitos (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

Siguiendo lo señalado por organismos internacionales, decir delincuente juvenil, menor infractor y adolescente en conflicto con la ley, es igual de válido, siendo el último, el concepto que respeta los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (Cruz y Cruz, 2007). Para la Ley Nacional Del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes de México (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016), un adolescente en conflicto con la ley, será toda persona entre 12 y 18 años que haya cometido una conducta tipificada como delito en las leyes penales de México. Y de igual forma, contempla a las personas mayores de dieciocho años de edad a quienes se les atribuya la comisión o participación en un hecho señalado como delito en las leyes penales mientras eran adolescentes.

Entre las infracciones de ley más frecuentes cometidas por los adolescentes en conflicto con la ley, se encuentran los delitos contra la propiedad, robo, lesiones, los homicidios o intentos de homicidio, los robos a mano armada, los delitos sexuales, los

delitos relacionados con drogas ilegales, el fraude y el vandalismo (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

En México, las estadísticas de jóvenes involucrados en actos criminales son alarmantes: en el fuero federal, de 2000 a 2008 los jóvenes de 18 a 29 años representaron en promedio un 41.4% de los presuntos delincuentes en el país en materia penal; en el fuero común, de 2000 a 2008 los jóvenes de 16 a 29 años representaron en promedio un 50.0% de los presuntos delincuentes del país en materia penal. Para el 2010, la participación de jóvenes de 18 a 29 años en la comisión de delitos, asciende a un 46.7%. De ellos, 6 de cada 10 tienen entre 18 y 24 años (60.5%) y 9 de cada 10 son hombres (91.5%). (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2010).

Según estudios, la delincuencia juvenil alcanza, su punto máximo entre los 13 y 15 años de edad; pues, es un periodo en el cual los adolescentes tienden a relacionarse con otros chicos de su edad, que pueden cometer actos delictivos, en los que se ven involucrado. Por eso se afirma, que las actividades ilegales que desarrollan los jóvenes, se manifiestan más agudamente en la adolescencia, cuando se está más capacitado para realizar acciones por cuenta propia. Un hecho destacable es que, en la actualidad el adolescente infractor de ley ya no se restringe al delito patrimonial, o el uso de la violencia verbal, sino que es más propenso a lastimar físicamente y a humillar a la víctima, (Jiménez Ornelas, 2005).

Aspecto que es comprobable en el estado de Yucatán, pues los delitos más frecuentes son el robo (19.6%), la violación equiparada (10.7%), abuso sexual (10.1%), lesiones (10.1%), narcomenudeo (10.1%), daño en propiedad ajena (9.5%) y homicidio (8.9%), la cuales implican conducta violenta contra la víctima (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016).

1.2.4 Las carreras delictivas: una teoría explicativa de la delincuencia juvenil

Una de las teorías más aceptadas para la explicación del origen y prevalencia de la conducta delictiva, es la basada en el modelo de desarrollo de Terrie Moffitt, conocida como la criminología del desarrollo (Nicolás Guardiola, 2011), que se centra en el estudio de la relación que guardan el inicio y mantenimiento de la actividad criminal con diversos factores o predictores de riesgo (individual y social, estático y dinámico). Desde esta postura, se afirma que los factores relevantes para la criminalidad son distintos según la edad de las personas (Garrido Genovés, 2005).

Se orienta al estudio de la evolución en el tiempo de las carreras delictivas; concibe la delincuencia en conexión con las diversas etapas vitales por las que pasa el individuo, especialmente durante los periodos de su infancia, adolescencia y juventud. Se considera que muchos jóvenes realizan actividades antisociales de manera estacional, durante la adolescencia, pero que las abandonan pronto de modo natural (Farrington, 1992; Moffitt, 1993; Howell, 2003; Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009)

En relación a la carrera delictiva, Farrington (1996) formuló una teoría psicológica-integradora del conocimiento sobre carreras delictivas, que diferencia en primer lugar, entre ‘tendencia antisocial’ de un sujeto y ‘decisión’ de cometer un delito. La ‘tendencia antisocial’ dependería de tres tipos de factores:

1. Los procesos energizantes, entre los que se encontrarían los niveles de deseo de bienes materiales, de estimulación y prestigio social (más intensos en jóvenes de escasos recursos, debido a sus mayores privaciones), de frustración y estrés, y el posible consumo de alcohol

2. Los procesos que imprimen al comportamiento una direccionalidad antisocial, especialmente si un joven, debido a su carencia de habilidades prosociales, aprende a obtener gratificaciones por métodos ilícitos
3. La posesión o no de las adecuadas inhibiciones (creencias, actitudes, empatía, etc.) que le alejen del comportamiento delictivo. Estas inhibiciones serían especialmente, el resultado de un apropiado proceso de crianza paterno, que no sea gravemente entorpecido por factores de riesgo como una alta impulsividad, una baja inteligencia o el contacto con modelos delictivos.

De igual forma, se distinguen tres momentos temporales de las carreras delictivas (Farrington):

- 1- El inicio de la conducta delictiva, dependería principalmente de la influencia que adquieren los amigos sobre el joven, especialmente en la adolescencia, sumada a la motivación por obtener dinero y otros bienes materiales.
- 2- La persistencia en el delito dependerá esencialmente de la estabilidad que presenten las tendencias antisociales, como resultado de un intensivo y prolongado proceso de aprendizaje.
- 3- El desistimiento o abandono de la carrera delictiva se producirá, en la medida en que el joven mejore sus habilidades para la satisfacción de sus objetivos y deseos por medios legales y aumenten sus vínculos afectivos con parejas no antisociales (lo que suele ocurrir al final de la adolescencia o en las primeras etapas de la vida adulta).

Por su parte Moffitt clasifica a los delincuentes como a) aquellos cuya actividad delictiva se limitan a la adolescencia y b) delincuentes persistentes a lo largo de la vida. En

ambos casos, el primero origina la conducta por imitación de comportamientos que se cree, darán un estatus de adultos y en la segunda, adjudica las causas a las afecciones neuropsicológicas, temperamento, desarrollo del comportamiento, contexto social, escuela y la familia (Nicolás Guardiola, 2011).

1.2.5 Factores de riesgo y protección en la delincuencia juvenil

Los actuales modelos en los que se basan los programas de intervención con adolescentes en conflicto con la ley, toman en cuenta principalmente la investigación sobre los factores de riesgo y protección asociados al comportamiento antisocial. Se ha determinado que los factores de riesgo son aquellas características de los sujetos o circunstancias de su vida que hacen más probable la implicación en actividades delictivas. Mientras que los factores de protección son aquellos otros elementos que disminuyen dicha probabilidad (Zara y Farrington, 2009, Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012).

A través de la eficaz identificación de estos factores, es posible diseñar las intervenciones, ya sea para disminuir los factores de riesgo o aumentar los factores de protección que se presentan en el adolescente que se pretende atender. Una primera clasificación útil de los factores de riesgo, los divide en (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009):

- Factores estáticos (como la precocidad delictiva de un sujeto, su impulsividad o su psicopatía), que contribuyen al riesgo actual pero que generalmente no pueden modificarse.

- Factores dinámicos, o sustancialmente modificables, como sus cogniciones, tener amigos delincuentes, o el consumo de drogas.

Otra categorización de los factores de riesgo y protección, es el modelo de triple riesgo delictivo (TRD), que además de presentar los factores de riesgo y protección, toma en cuenta la dinámica que en ellos se presenta, denominándolo dimensión de riesgo. Bajo este modelo, los factores de riesgo son cualquier elemento personal, familiar o social que, de acuerdo con la investigación, se asocia a un mayor riesgo delictivo (impulsividad, la crianza paterna inconsistente o vivir en un barrio con altas tasas delictivas); los factores de protección, serán elementos personales, familiares o sociales que, de acuerdo con la investigación, se asocien a un menor riesgo delictivo (el autocontrol, la crianza equilibrada o vivir en un barrio con bajas tasas delictivas). Por su parte, la dimensión de riesgo será el grado de influencia desfavorable-favorable a partir de cada factor de riesgo y su par protector empírico, tomando en cuenta una de las siguientes tres fuentes de riesgo: una personal, una de apoyo prosocial y una de oportunidades delictivas, es decir la características ambientales que favorecen o dificultan el comportamiento antisocial (Redondo, 2008).

Entre los factores de riesgo personales más destacados se encuentra: el temperamento difícil del niño, el déficit de atención y la hiperactividad, la pobreza de relaciones de apego con los padres, la presencia a temprana edad de conductas agresivas crónicas en el niño, la deficiente supervisión parental, la disciplina inconsistente aplicada por los padres. Otro factor agravante, es la presencia en uno de los dos padres o en los dos, de problemas importantes de salud mental y/o de abuso de alcohol o drogas (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

Algunos aspectos que favorecen los factores de riesgo, tiene relación con que los niños, niñas y adolescentes en conflicto y/o riesgo social pueden ser fácilmente víctimas de fallas graves educativas y convertirse en agresores. La pérdida de normas, de límites, la mala adaptación social, puede desarrollarse en falta de responsabilidad, locus de control externo, incontinencia a la tentación, carencia de sentido moral, incapacidad para ponerse en el lugar del otro, insensibilidad, ausencia de angustia, carencia de conflicto interior y amoralidad (Urra, 2006).

De manera general, el adolescente en riesgo pueden llegar a verse a sí mismo en un mundo amenazante, sus experiencias dolorosas (abuso, abandono) le han enseñado que el entorno es hostil. Hay rigidez en el pensamiento, incapacidad para lo abstracto y fantasías focalizadas sobre la violencia. La emoción fundamental es la desconfianza y la defensa una imagen que inspira temor (Hein, 2004; Álvarez-Cienfuegos Ruiz y Egea Marcos, 2006; Redondo Illescas, 2008; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2011).

Otros rasgos importantes para considerar son: baja empatía, excesiva desconfianza, tendencia a justificar la violencia, hipersensibilidad a la proximidad física (necesita mucho espacio personal), tendencia a ser violento, índice bajo de tolerancia a la frustración. El abuso de drogas, sexualidad precoz o insegura, deserción escolar y el comportamiento delictivo o violento, son las conductas que pueden identificarse claramente en adolescentes que han cometido algún delito, por lo que además de factores de riesgo, son focos rojos observables en la conducta (Hein, 2004; Álvarez-Cienfuegos Ruiz y Egea Marcos, 2006; Redondo Illescas, 2008; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2011).

Es muy probable que las características individuales influyan en el desarrollo de la conducta antisocial. Especialmente, la hiperactividad, una deficiencia cognitiva en las capacidades verbales y planificadoras, rasgos de temperamento como la impulsividad, la

búsqueda de sensaciones, la falta de control, un estilo distorsionado en el procesamiento de la información social que hace que se perciba de forma equivocada intenciones negativas en la conducta de los demás (Hein, 2004; Álvarez-Cienfuegos Ruiz y Egea Marcos, 2006; Redondo Illescas, 2008; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2011).

Por su parte los factores protectores que pueden ayudar a la rehabilitación de adolescentes que hayan cometido algún delito son (Álvarez-Cienfuegos Ruiz y Egea Marcos, 2006; Redondo Illescas, 2008; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2011):

- La resiliencia, es decir su capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ello fortalecido o incluso transformado.
- Cualidades internas: poseer habilidades sociales, habilidad para la resolución de problemas, conciencia crítica, autonomía y sentido de propósito.
- Cualidades del contexto: relaciones sociales positivas que se preocupen por ellos, altas expectativas por parte de personas adultas que le apoyen, oportunidades de participación significativa de educación y empleo.

Desde la perspectiva del modelo TRD señala, que los factores protectores, al volverse dicotómicos con los factores de riesgo, pueden clasificarse en tres:

- Factores personales: autocontrol, prudencia frente al riesgo, motivación de superación, inteligencia promedio, orientación a objetivos, capacidad de sentir culpa, empatía, sociabilidad, tolerancia, control de la ira, habilidades sociales y creencias prosociales.
- Factores de apoyo social: modelos positivos en familiares y adultos cercanos, crianza autoritaria, afecto y atención, amigos pro-sociales, apego a la escuela,

disciplina, vivir en colonias no delictivas, nivel económico estándar, baja exposición a la violencia, pareja pro-social y buenas relaciones.

Tomar en cuenta lo planteado anteriormente, permite señalar que existen factores que deben ser considerados para generar programas de intervención que se adapten a los factores de riesgo o también llamadas, necesidades criminógenas del adolescente (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009), de tal forma, que exista un foco específico y sea capaz de generar nuevas habilidades que le den herramientas para disminuir los factores de riesgo personales y sociales.

1.2.6 Reincidencia delictiva y la predicción de riesgo de violencia en adolescentes infractores de ley

Uno de los grandes fenómenos que se presentan en la conducta delictiva en adultos y jóvenes, tiene que ver con la reincidencia de conductas antisociales. Los teóricos y sus modelos de intervención, tiene como meta principal la no reincidencia de los sujetos que se encuentran en conflicto con la ley. De forma particular, los adolescentes que han cometido este tipo de conductas, representan un grupo importante, pues la reincidencia podría predecir una vida adulta en la que se sigan presentando los conflictos con la autoridad y en la que la vida ilícita se convierta en un mecanismo de sustento personal y familiar.

Una forma en la que los teóricos han señalado que puede prevenirse la reincidencia delictiva, tiene relación con la predicción de riesgo de violencia, la cual es un procedimiento para predecir la probabilidad de aparición de una conducta violenta determinada ya que ésta sí que se puede estimar razonablemente. Es posible predecir el

riesgo de comportamientos violentos con más precisión que el simple azar o las predicciones unidimensionales. Se puede predecir el riesgo de cualquier elección si conocemos los determinantes de ésta y tenemos datos sobre elecciones que anteriormente hayan sucedido y de las cuales conocemos sus antecedentes. Es posible distinguir dos tipos de predicción del riesgo de comportamientos violentos: el riesgo inmediato y el riesgo a medio y largo plazo (Quinsey et al., 1998, Hart; 1998):

- Riesgo inmediato de conductas violentas: se sitúa en torno a una predicción que se extiende a lo largo de unos días o a un máximo de unas semanas, y se basa en un patrón de signos de alarma identificables. Normalmente la evaluación de este tipo de riesgo de violencia inmediato se realiza por medio de Listados de Chequeo de los signos de alarma más críticos y urgentes que anticipan una agresión o ataque importante. Debe ser considerado por saquéellos que tratan a diario con poblaciones de potencial riesgo violento (especialmente policías, responsables de prisiones, cuidadores de enfermos mentales y, en algunos casos, profesores y maestros de escuelas secundarias).
- Riesgo de medio y largo plazo: se extiende a un rango temporal de varios años y, aunque es más impreciso, es muy importante en la toma de decisiones judiciales (por ejemplo, para autorizar una liberación condicional anticipada) y, también, como forma de evaluar la eficacia de los programas de intervención reeducativa y terapéutica.

A continuación, se resumen las formas en las que puede ser realizada la predicción de riesgo de violencia (Quinsey et al., 1998, Hart; 1998).

A. A criterio libre del profesional (discretionary): estos métodos se caracterizan porque no hay una pauta o instrumento técnico validado y contrastado, son los más empleados por los diferentes profesionales que en algún momento se ocupan de este menester (criminólogos, psiquiatras, psicólogos, jueces, etc.). En este grupo de métodos se distinguen tres que son:

- Juicio profesional no-estructurado.
- Juicio profesional estructurado.
- Evaluación por anamnesis.

En estos métodos se sigue una pauta/protocolo (método o procedimiento) que proviene de los desarrollos técnicos de la evaluación psicológica o de otras técnicas de estimación de riesgo de campos afines. En este grupo distinguimos dos que son: los tests psicológicos y los “tests” actuariales.

La reincidencia delictiva ha sido el criterio básico de la peligrosidad criminal incorporado a la mayoría de las legislaciones penales occidentales, dado que sustenta el pronóstico de reincidencia de forma práctica. Hace referencia a la reiteración del comportamiento delictivo (Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011)

Estadísticamente, y de acuerdo a todos los estudios criminológicos, el sexo masculino y la edad juvenil son un significativo factor de riesgo para la comisión de delitos, y afecta la reincidencia, después del cumplimiento de una pena en particular. Si tomamos en cuenta que, la edad promedio de las personas que salen en libertad después de cumplir una pena en el sistema penitenciario juvenil es de 20 años, veremos que en ellos confluyen estos dos factores más poderosos, de modo que por este solo hecho, es posible esperar una alta tasa de reincidencia después del cumplimiento de la pena juvenil. Aun así, no es

indiferente lo que se hace o se deja de hacer con los reclusos en el sistema penitenciario, o qué experiencias reúnen allí. Vale la pena echar un vistazo a las diferentes tasas de reincidencia que se producen al observar el tipo o el diseño del sistema de ejecución penal juvenil, en cada caso específico (Joachim Walter, 2009).

Uno de los modelos explicativos más utilizados en el mundo sobre los factores de riesgo de la reincidencia es el elaborado por Andrews y Bonta en 1994 (Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011) llamado los Cuatro Grandes factores de riesgo de la conducta delictiva, a los que posteriormente se sumaron se suman otras cuatro variables o áreas completando así los Ocho Grandes, que comprenden:

1. Las cogniciones antisociales (actitudes, valores, creencias y racionalizaciones que apoyan la delincuencia, así como estados emocionales y cognitivos de ira, resentimiento y rebeldía hacia el sistema de justicia e identificación con el rol del delincuente).
2. Las redes o vínculos antisociales (relaciones cercanas con otros delincuentes y aislamiento respecto a personas pro-sociales, así como reforzamiento social inmediato de la conducta delictiva).
3. La historia individual de conducta antisocial (inicio precoz y participación continuada en numerosos y diversos comportamientos antisociales y delictivos en diferentes situaciones, incluida mala conducta penitenciaria).
4. El patrón de personalidad antisocial (presencia de un trastorno de personalidad antisocial según criterios diagnósticos o patrón habitual y generalizado de bajo auto-control, impulsividad, búsqueda de sensaciones, hostilidad, baja empatía, conducta problemática en la infancia y comportamiento antisocial).

5. **Ámbito familiar** (baja satisfacción marital o de pareja y/o mala calidad de las relaciones con los padres y otros familiares cercanos).
6. **Escolar o laboral** (inestabilidad y bajos niveles de rendimiento y de satisfacción académica y/o laboral).
7. **Tiempo de ocio o recreativo** (bajos niveles de implicación y poca satisfacción en actividades no delictivas durante el tiempo libre).
8. **El abuso de sustancias** (problemas de consumo y dependencia de alcohol y/o drogas).

De igual forma, bajo este mismo modelo, es posible distinguir entre a) factores estáticos, que incrementan el riesgo de cometer un delito y son aquellos que forman parte del pasado del individuo o que por su propia naturaleza no pueden modificarse y b) factores dinámicos, que son aquellos susceptibles de cambio a través de la intervención o la experiencia, por lo que también son conocidos como necesidades criminógenas.

Son precisamente estos factores de riesgo dinámicos los que constituyen el objetivo de los programas de tratamiento en delincuentes, ya que el primer principio de la intervención con este tipo de población es que debe centrarse en el cambio de aquellas variables que se saben productoras de la delincuencia y la reincidencia (Cullen y Gendreau, 2006 en Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011).

En todas las modalidades de intervención, se requiere la colaboración de diversas disciplinas tales como, por sólo mencionar algunas que resultan más evidentes: la criminología, la psicología, la victimología, el derecho, la sociología, la educación, el trabajo social y el diseño urbanístico. La psicología ha mostrado hasta ahora una mayor utilidad, en medidas de intervención que se concentran principalmente en el tratamiento

psicológico de los delincuentes tanto juveniles como adultos (Redondo y Andrés-Pueyo, 2009).

1.2.7 Modelos teóricos de la intervención con adolescentes en conflicto

Para la sociedad, los delincuentes juveniles significan un gran gasto pues implica el consumo de muchos recursos tanto de salud mental, de justicia y en educación especial. Por lo tanto, el principal propósito del tratamiento de los delincuentes juveniles es disminuir el número de crímenes y la no reincidencia delictiva, (Díaz Galvis, Peña Olvera, Suarez Reynaga y Palacios cruz, 2005; Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011; Sánchez-Armás Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015).

Por lo tanto, los programas de intervención de los adolescentes infractores de ley, deben estar orientados a la modificación de aquellos factores de riesgo (necesidad criminogénica), que se consideran directamente relacionados con su actividad delictiva, es decir, se deben enfocar en brindar herramientas que permitan a los infractores tener conducta prosocial, desarrollar su pensamiento, regular sus emociones iracundas, y prevenir las recaídas o reincidencias en el delito (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009)

Existen en el mundo, modelos que han sido más utilizados por los profesionales y expertos en la intervención con adolescentes dentro de los centros de atención para infractores de ley; lo que estos modelos exitosos comparten, es la postura de implementar acciones basados en acercamientos psicoeducativos y utilizar el enfoque cognitivo-

conductual como su forma de intervenir (Redondo Illescas, Martínez Catena y Andrés Pueyo, 2011; Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015). Algunos de dichos programas, contemplan los siguientes aspectos (Botija Yagüe, 2014):

- La terapia racional emotiva conductual: las emociones como las conductas, son producto de las creencias del individuo y de su interpretación de la realidad, tal y como recoge
- La terapia cognitiva: afirma que se puede reaprender eliminando las distorsiones cognitivas y sus efectos, como son las creencias distorsionadas, el filtraje o la abstracción selectiva, la culpabilidad, el pensamiento polarizado, la sobre-generalización, la interpretación del pensamiento, la inferencia arbitraria, la falacia de recompensa divina, de control o justicia, el etiquetado global y tantas otras que, con frecuencia, se observan en estos jóvenes
- El modelo de modificación de conducta: modificación de conducta que presta especial atención a aquellos aspectos que se aprenden y, como tales, son susceptibles de modificación. Entre las técnicas orientadas a modificar la conducta de los adolescentes en conflicto con la ley encontramos el refuerzo (positivo o negativo), la extinción, la respuesta inducida, el aprendizaje vicario, la presentación de un modelo o juego de rol y el contrato (escrito o verbal), así como un registro detallado de la conducta del menor.

En el marco de la criminología del desarrollo, una de las propuestas teóricas más importantes en la actualidad, es la de los investigadores canadienses Andrews y Bonta (2006) y su modelo de Riesgo-Necesidades-Responsividad (RNR); esta postura ha demostrado su efectividad y engloba conocimientos obtenidos en la investigación y teorías psicológicas precedentes. Este modelo se explica a continuación:

1. El principio de riesgo, que asevera que los individuos con un mayor riesgo en factores estáticos (históricos y personales, no modificables) requieren intervenciones más intensivas.
2. El principio de necesidad, que afirma que los factores dinámicos de riesgo directamente conectados con la actividad delictiva (tales como hábitos, cogniciones y actitudes delictivas), deben ser los auténticos objetivos de los programas de intervención
3. El principio de individualización, que advierte sobre la necesidad de ajustar adecuadamente las intervenciones a las características personales y situacionales de los sujetos (su motivación, su reactividad a las técnicas, etc).

Que el modelo se haya centrado en estos tres principios tiene diversas consecuencias, ya que lleva implícita la opción metodológica del abandono de modelos clínicos de predicción y la incorporación de instrumentos actuariales que tuvieran una base teórica psicológica. En este sentido, ya no sólo existen instrumentos generales para evaluar el riesgo de reincidencia, sino que estos instrumentos se han especializado según la naturaleza del tipo de reincidencia que se desea evaluar (Andrews y Bonta, 2006; Redondo Illescas, 2008; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012.)

Hay dos partes en el principio de responsividad: responsividad general y específica. La responsividad general usa métodos cognitivos de aprendizaje social para influir en el

comportamiento. Las estrategias de aprendizaje cognitivo social han demostrado ser más eficaces, sin importar el tipo de infractor (mujeres infractoras, indígenas infractores, psicópatas, agresor sexual). Prácticas correccionales fundamentales tales como modelados pro-sociales, uso apropiado de refuerzo y desaprobación, y la resolución de problemas (Andrews y Bonta, 2010) permiten el desarrollo de las competencias específicas representadas en un enfoque cognitivo del aprendizaje social.

Por otro lado, la responsividad específica es un "ajuste fino" de la intervención cognitivo-conductual. Tiene en cuenta los puntos fuertes (recursos), el estilo de aprendizaje, la personalidad, la motivación, y las características bio-sociales (por ejemplo, el género, la raza) de la persona (Andrews y Dowden, 2006). En términos sencillos, este principio apunta a que la intervención no puede ser entregada de una forma idéntica para todos grupos de infractores.

Así, evidentemente las capacidades cognitivas y la forma en que se interviene a un adulto dista mucho de la intervención que deba realizarse con un adolescente. Por lo tanto, la adaptabilidad que sugiere el principio de responsividad no sólo opera a la hora de construir la intervención, sino que también debe ser un elemento a considerar a la hora de entregar dicha intervención a una persona específica. De esta forma, se rescata la individualidad de cada uno de los infractores de ley que reciben una intervención, y busca entregar una intervención que realmente los respete como personas. (Velásquez, 2014).

En cuanto a las necesidades, los autores señalan que presentan ciertas necesidades criminógenas o carencias, por ejemplo, algunos infractores de ley con alto riesgo de reincidencia pueden necesitar encontrar un lugar donde vivir luego de haber cumplido su condena, o bien pueden tener baja autoestima, jaquecas crónicas o cavidades en sus dientes. El modelo RNR nos plantea la necesidad de identificar cuáles de estas carencias son

criminógenas y cuáles no. En otras palabras, si el objetivo de la intervención es reducir la reincidencia de los infractores de ley, entonces, la intervención debe determinar cuál de las carencias del sujeto evaluado tienen una relación directa con su historial delictivo, o bien incidan en situaciones de riesgo que puedan derivar en la comisión de nuevos delitos (Andrews y Bonta, 2010).

Esta aproximación introduce una nueva dinámica a la hora de construir programas de intervención: por un lado reconfigura el papel de la intervención penal, que busca la utilización eficiente de los recursos, y por ende, impactar en aquellas concepciones asistencialistas de la intervención rehabilitadora. No sólo busca la obtención de resultados, sino que además, apuesta por la reducción del riesgo de reincidencia y, por lo mismo, busca una nueva legitimidad para la reinserción social (Velásquez, 2014).

Otro aspecto importante que debe contemplarse dentro del modelo RNR son (Andrews, Bonta y Wormith, 2006):

1. Personalidad general. Con respecto a la conducta criminal, nos referimos específicamente a un patrón de personalidad antisocial. Esto no se limita a la categoría de diagnóstico psiquiátrico de trastorno antisocial de la personalidad o la etiqueta forense de la psicopatía. Es más amplio y recoge la historia de violación generalizada a las reglas y problemas, algunos de los factores de la personalidad que funcionan como las necesidades criminógenas (por ejemplo, la impulsividad, egocentrismo) y los factores de responsividad (por ejemplo, necesidad de excitación, afecto poco profundo).
2. Cognitivo. Incluye la deliberada autoconsciencia, la auto-regulación y la autorregulación automática, y señala la importancia de las actitudes pro-criminales, los valores y creencias como causas del comportamiento criminal.

3. El aprendizaje social. Pone en relieve la importancia del aprendizaje en el contexto social de amigos, familia, escuela, trabajo y ocio. Tomando en cuenta, que es justamente en el contexto social donde el adolescente aprende el costos y recompensa por el comportamiento criminal o pro-social dentro de estos contextos sociales.

Al seguir las pautas de evaluación y los principios marcados en este modelo, se espera que sea posible elaborar intervenciones y tratamientos que permitan una reeducación de los infractores. Este modelo es muy aplicado en el trabajo con adolescentes, pues estos aspectos se ha demostrado que son aplicables a infractores sin importar la edad o el sexo con al que pertenezcan (Blanchette y Brown, 2006).

Un aporte importante realizado por Redondo (2008) a este modelo, y que permite comprender de manera más completa los factores, es la presencia de factores estáticos, dinámicos y los parcialmente modificables:

- Estáticos: son aquellos que no pueden ser modificables y la persona ha nacido con ellos, estos pueden ser su raza, sexo o algún trastorno de la personalidad.
- Dinámicos: tales como las justificaciones delictivas, tener amigos delincuentes o las posibles adicciones. Estos puede ser modificables, por lo tanto, en el modelo RNR serían equivalentes a las necesidades criminogénicas.

La persona no puede ni ensancharse ni cambiarse, pero es posible realizar cambios a sus hábitos, creencias, etcétera, haciéndose más funcional. Estos ajustes se refieren en esencia al “principio de responsividad” o individualización del modelo de Andrews y Bonta (2006), es decir, pueden acomodarse las potencialidades del tratamiento (los cambios teóricamente posibles por medio del tratamiento) a las capacidades de los individuos, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos personales, sus intereses y preferencias, etcétera. El

objetivo sería que cada sujeto que participa en un programa de tratamiento, puede lograr una mejor adaptación al medio social y ser un miembro positivo de la sociedad.

1.2.8 Aspectos a considerar para el planteamiento de intervenciones con adolescentes infractores que se encuentran en tratamiento interno

La prevención de la delincuencia juvenil admite variadas posibilidades de acción, en cada uno de los momentos temporales del desarrollo de las carreras delictivas (prevención primaria, secundaria y terciaria), como también de los distintos actores y contextos que intervienen en el delito (prevención en relación con agresores, víctimas, comunidad social y ambiente físico) (Garrido, Stangeland y Redondo, 2006).

En función a lo anterior, de los modelos psicológicos con implicaciones terapéuticas, el modelo cognitivo-conductual es el que ha dado lugar a un mayor número de programas con delincuentes juveniles. Desde esta perspectiva, se considera que el comportamiento delictivo es parcialmente el resultado de déficit en habilidades, cogniciones y emociones. Algunos de los modelos de tratamientos consisten en intervenciones psicoeducativas que se dirigen a jóvenes en riesgo de delincuencia o que ya han cometido delitos, con el objetivo de reducir los factores de riesgo dinámicos que se asocian a su actividad delictiva y la reincidencia. (Redondo y Andrés-Pueyo, 2009; Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

De forma general la intervención debe consistir, en hacer que se aprendan nuevos comportamientos prosociales y reducir los comportamientos antisociales. El programa del modelo cognitivo conductual, comprende un método de observación de conductas por parte

de los educadores y los jóvenes, un procedimiento de evaluación, un contrato conductual, un conjunto de actividades de aprendizaje, así como un sistema de refuerzo. El programa de intervención comprende a lo menos una actividad del modelo cada día de la semana. El programa, también puede comprender ciertas actividades complementarias respecto a la drogadicción, y a la sexualidad, además de otras actividades escolares, físicas y de entretenimiento. Todas estas actividades son preparadas y animadas utilizando los conceptos de la intervención psicoeducativa (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

Los modelos de reeducación se concentran en los siguientes puntos (Redondo y Andrés-Pueyo, 2009):

- Desarrollo de nuevas habilidades. Aprendizaje de nuevas habilidades y hábitos de comunicación no violenta, de responsabilidad familiar y laboral, de motivación de logro personal, etc. Entre las técnicas que sirven para el desarrollo de nuevas conductas, destacan el reforzamiento positivo y el moldeamiento, a partir de dividir un comportamiento social complejo en pequeños pasos y reforzar al individuo por sus aproximaciones sucesivas a la conducta final. El mantenimiento de la conducta prosocial a largo plazo se ha promovido mediante contratos conductuales, en los que se pactan con el individuo, los objetivos terapéuticos y las consecuencias que recibirá por sus esfuerzos y logros.
- Desarrollo del pensamiento. Busca general un cambio del pensamiento de los delincuentes, un ejemplo de intervención en este ámbito es el elaborado por Ross y Fabiano (1985), denominado Reasoning and Rehabilitation (R&R), que adaptaba e incorporaba técnicas de otros autores que habían mostrado ser altamente eficaces. Entre las estrategias de tratamiento se encuentran, enseñarles la solución cognitiva de problemas interpersonales, incluye entrenamiento en reconocimiento y definición

de un problema, identificación de los propios sentimientos asociados al mismo, separación de hechos y opiniones, recogida de información sobre el problema y análisis de todas sus posibles soluciones, toma en consideración de las consecuencias de las distintas soluciones y, finalmente, adopción de la mejor solución y puesta en práctica de la misma. Otro aspecto importante son las técnicas destinadas a su desarrollo moral que enseñen a los sujetos, mediante actividades de discusión grupal, a considerar los sentimientos y puntos de vista de otras personas.

- Regulación emocional y control de la ira. Las técnicas de regulación emocional se orienta a entrenar a los sujetos en realizar autorregistro de ira y construcción de una jerarquía de situaciones en que la ira se precipita, reestructuración cognitiva, relajación, entrenamiento en afrontamiento y comunicación en la terapia, y práctica en la vida diaria (Novaco, Ramm y Black, 2001 en Redondo y Andrés-Pueyo, 2009).
- Prevención de recaídas. Busca promover la generalización de los logros terapéuticos a los contextos habituales del sujeto, y facilitar el mantenimiento de dichas mejoras a lo largo del tiempo. Para cumplir con este propósito, pueden ser aplicadas dos tipos de técnicas psicológicas. Las técnicas de generalización y mantenimiento, que tiene como objetivo la transferencia proactiva de las nuevas competencias adquiridas por los delincuentes durante el programa de tratamiento. Para ello se emplean estrategias como programas de refuerzo intermitentes, entrenamiento amplio de habilidades por diversas personas y en múltiples lugares, inclusión en el entrenamiento de personas cercanas al sujeto (que luego estarán en sus ambientes naturales), uso de consecuencias y gratificaciones habituales en los contextos del individuo (más que artificiales), control emocional y autocontrol.

Por otra parte, si atendemos a la investigación criminológica disponible, podemos concluir que serán más efectivos en el tratamiento de los delincuentes aquellos programas que reúnan las siguientes condiciones (Garrett, 1985; McGuire, 1992; Antonowicz y Ross, 1994; Redondo, 1995 en Redondo Illescas, 2000; Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015):

1. Que se sustenten en un modelo conceptual sólido. Esto es, que se fundamenten en alguna teoría explicativa de la conducta delictiva suficientemente comprobada.
2. Que se trate de programas cognitivo-conductuales que abordan los modos de pensamiento de los delincuentes y su afrontamiento de los procesos de interacción y conductuales, que manipulan las consecuencias y otros determinantes ambientales de la conducta.
3. Que sean estructurados, claros y directivos.
4. Que el tratamiento se aplique con integridad.
5. Que se relacione con la efectividad en términos de la mayor duración e intensidad de los programas.
6. Que se dirijan, por encima de todo, a cambiar los estilos de aprendizaje y habilidades de los delincuentes.
7. Resultan más efectivos los programas multifacéticos, esto es, aquellos que incorporan en su desarrollo diversas técnicas de tratamiento.

1.2.9 Habilidades sociales en adolescente en conflicto con la ley

Entre las teorías que explican la adquisición de habilidades sociales, destaca la de aprendizaje social, la cual es utilizada para fines de este programa. El aprendizaje social, también conocido como aprendizaje vicario, aprendizaje observacional, imitación, modelado, o aprendizaje cognitivo social, se trata de un aprendizaje basado en una situación social en la que participan por lo menos dos personas, una que realiza una conducta (modelo), y otra que observa la conducta a través de la cual se realiza el aprendizaje (sujeto).

Según Bandura (1977), uno de los principios del aprendizaje social es la adquisición de respuestas nuevas mediante el aprendizaje observacional. La mayor parte de lo que aprendemos se produce en contextos sociales y a través del modelado, es decir, los seres humanos aprendemos observando la conducta de un modelo (por imitación). Este aprendizaje además puede ocurrir como consecuencia de un reforzamiento de la conducta que se realiza, por medio del ensayo-error.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social los comportamientos se aprenden socialmente y por lo tanto, existe la posibilidad de que a través de la experiencia o de determinados mecanismos o estrategias puedan modificarse. En el proceso de aprendizaje social la primera infancia es clave (Ballester y Gil, 2002), y dentro de ella la familia y la escuela, por ser los ambientes más cercanos al niño.

Por lo tanto, aunque también hay que tener en cuenta los factores genéticos y hereditarios que intervienen en la configuración del carácter y la personalidad de los individuos, es en el ambiente en el que se desarrolla el individuo donde se generan la mayor parte de los aprendizajes y por lo tanto, lo que va a disponer el comportamiento de la

persona. Pero lo importante es que este ambiente se puede cambiar, o se puede actuar sobre él para que el individuo pueda adquirir conductas que todavía no se han aprendido, o por el contrario desaprender aquellas no adecuadas y que perjudican al individuo o a los demás.

Además, también se puede actuar sobre un aspecto determinante de las conductas como es la competencia social, es decir la capacidad que tienen los individuos para llevar a cabo conductas sociales adecuadas y eficientes. Es lo que se conoce como habilidades sociales. En los últimos años, el estudio de las habilidades sociales ha aumentado considerablemente, elevándose el número de reuniones y de publicaciones científicas, también desarrollándose gran variedad de programas y procedimientos que tratan de aumentar la competencia social de los individuos a través del desarrollo de las habilidades sociales (Monjas, 2006).

Existen muchas definiciones de habilidades sociales, algunas de ellas que explican el término son: “Las Habilidades Sociales son un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir de forma satisfactoria y eficaz”. (Monjas, et al., 2009, p. 39). Según Caballo (2005) las habilidades sociales son: “Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Las definiciones existentes sobre habilidades sociales tienen en común que se tratan de comportamientos que son eficaces en las relaciones sociales, es decir que son positivas para la interacción con las demás personas. Para comprender adecuadamente que son las Habilidades Sociales vamos a considerar algunas de sus características. Entre estas se

pueden destacar (Monjas, 2006): a) Son conductas y repertorios de conducta que se adquieren a través del aprendizaje. Se adquieren a través del proceso de socialización en la familia, la escuela y comunidad, por lo que pueden cambiar, enseñar o mejorar mediante los mecanismos del aprendizaje. b) Contienen componentes motores, componentes afectivos y cognitivos. La habilidad social es lo que la persona dice, hace, piensa y siente. c) Las habilidades sociales son específicas de la situación.

Es decir, la efectividad de la conducta social va a depender del contexto donde se produce la interacción y también de los parámetros de la situación. d) Son habilidades que ponemos en juego en contextos interpersonales. Son conductas que se producen cuando hay una relación con otras personas. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca y para que se produzca es necesario iniciación por una persona y respuesta de la otra. e) Maximizan el refuerzo social y la satisfacción mutua. Poseer y manifestar un repertorio adecuado de habilidades sociales hace que la persona obtenga más refuerzo de su ambiente y que la interacción proporcione satisfacción. Además las Habilidades Sociales permiten desempeñar las siguientes funciones (Gil y León, 1998):

- Consiguen reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantienen o mejoran las relaciones interpersonales con otras personas (familiares, amigos, pareja).
- Impiden el bloqueo del reforzamiento social de las personas que son significativas para el sujeto.
- Reducen el estrés y la ansiedad ante determinadas situaciones sociales.
- Mantienen y mejoran la autoestima y el autoconcepto.

Por lo tanto las habilidades sociales tienen una clara funcionalidad para el individuo permitiendo mantener relaciones con los demás de carácter reforzante.

1.2.10 Mecanismos de aprendizaje del comportamiento y el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) en jóvenes en conflicto con la Ley

Como hemos visto las habilidades sociales se adquieren en el proceso de socialización a través de la interacción con otras personas mediante estos mecanismos (Monjas et. al., 1988):

a) Aprendizaje por experiencia directa: las conductas interpersonales se aprenden a través de las consecuencias que se reciben del entorno, en función de cada comportamiento. Estas consecuencias pueden ser bien reforzantes o bien aversivas. Si por ejemplo cuando un niño sonríe a su madre esta le recompensa positivamente, esta conducta pasara a formar parte de la conducta habitual del niño y si por el contrario, no hiciera caso o recibiera un castigo, esta conducta se extinguirá pudiendo además aparecer respuestas de ansiedad condicionada que podrían interferir con el aprendizaje de otras conductas.

b) Aprendizaje por observación: el niño aprende conductas por medio de la observación de modelos de su entorno que resultan significativas. Este mecanismo de aprendizaje es defendido por la teoría del aprendizaje social. Si por ejemplo un niño observa que su prima es castigada cuando grita aprenderá que no puede realizar esta conducta. Estos modelos a los que los niños y niñas están expuestos a lo largo del desarrollo son variados y pueden ser padres, abuelos, hermanos, primos, amigos, profesores principalmente. También tienen gran influencia los modelos simbólicos como la televisión.

c) Aprendizaje verbal o instruccional: el niño aprende por medio de lo que se le dice a través de instrucciones, peticiones, incitaciones o sugerencias. Se trata de una forma no directa de aprendizaje y en el ámbito familiar es informal, mientras que en el escolar suele ser sistemática y directa. Por ejemplo cuando los padres le dicen al niño que no hable tan alto o que de las gracias cuando recibe algo.

d) Aprendizaje por feedback interpersonal: se refiere a la información que se proporciona a la persona con la que se está interactuando, de cómo ha sido su comportamiento, es decir se transmite información a través de la reacción. Esta información sirve de ayuda para la corrección del comportamiento sin ensayar. Por lo tanto esta retroalimentación se trata de un reforzamiento social (o su ausencia) administrado por la otra persona en una interacción.

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) es una de las técnicas más conocidas y aceptadas para la educación y el tratamiento de infractores juveniles (Redondo 2008). Desde esta perspectiva, se toma en cuenta que el comportamiento social tiene tres componentes relacionados (Méndez, Olivares y Ros, 2005; Carballo, 2015;):

- Percepción social, la habilidad para reconocer entender e interpretar convenientemente las señales sociales (expresión facial de emociones, indicaciones y respuestas).
- Cognición social, o la habilidad para generar mentalmente alternativas de respuesta viables para responder a las interacciones y demandas sociales.
- Actuación social, o capacidad para llevar a cabo conductas apropiadas en la comunicación y la interacción social, como por ejemplo mantener un buen contacto visual, modulación de la voz, una buena comunicación interpersonal y la asertividad.

Resulta notorio que muchos adolescentes en conflicto con la ley presentan graves déficits en todos estas competencias interpersonales, por lo tanto, brindarles estas herramientas puede contribuir a prevenir conflictos futuros, ente las competencias que se han trabajado con los adolescentes infractores están: el desarrollo de habilidades conversacionales, favorecer su introversión y reflexión, aumentar su autoestima, sus habilidades de comunicación, su capacidad para expresarse asertivamente, para el afrontamiento de situaciones de riesgo y sus habilidades de interacción con figuras de autoridad (Carballo, 2015; Glick, 2003; Garrido, 1993:).

Los pasos a seguir en este tipo de entrenamiento consisten en (Gil y García Sáiz, 2004; Redondo, 2008; Carballo 2015):

- Informar al adolescente sobre las habilidades específicas que se trabajaran con él y los pasos necesarios para llevar a cabo dicha habilidad.
- Se utiliza un modelo que muestra cómo poner en práctica la habilidad. Por lo general, es el facilitador quien asume este papel.
- Se ensaya la conducta para que el adolescente pueda reproducirla, yendo de habilidades sencillas a las complejas, por lo que el aprendizaje será reforzando en cada nivel del aprendizaje.
- Se refuerza positivamente y retroalimenta al adolescente sobre los logros que ha tenido en la imitación, y la puesta en práctica de las habilidades enseñadas, de tal forma que puedan mejorarse las habilidades.
- Práctica de las habilidades en situaciones reales, es decir, se instruye al sujeto para realizar auto-registros de las situaciones experimentadas y de las propias conductas. Estas serán posteriormente analizadas por el facilitador y el adolescente.

Lo anterior, deja claro que este entrenamiento no se limita a solo enseñarle estrategias y conductas, si no que resulta necesario corroborar las estructuras cognitivas y actitudes que acompañan a cada una de las habilidades. En el caso de los adolescentes, como se relacionan con sus pares, figuras de autoridad y como expresan sus necesidades, para conseguir la satisfacción de las mismas.

1.2.11 Asertividad, comunicación y resolución de conflictos en los adolescentes en conflicto con la ley

Dentro de las habilidades sociales se pueden distinguir una infinidad de contenidos o componentes, que son en realidad los que capacitan o condicionan al individuo para llevar a cabo conductas adecuadas o eficientes en su vida o interacción social (Caballo, 2015). Los más importantes, y sobre los que se va a centrar este proyecto de intervención son la asertividad, la comunicación y la resolución de conflictos.

La asertividad es un concepto importante dentro de las habilidades sociales, siendo un componente esencial de estas ya que refiere al estilo de relación que se adopta en la interacción con los demás. La conducta asertiva por lo tanto, se refiere al estilo de relación e interacción con los demás y puede ser de tres maneras distintas: estilo pasivo/inhibido, estilo agresivo y estilo asertivo (Caballo, 2015):

a) La conducta pasiva o inhibida es un estilo de huida e implica la violación de los propios derechos, ya que la persona no es capaz de expresar sentimientos, pensamientos y opiniones de manera honesta y sin confianza. Las personas inhibidas tienen vulnerados sus derechos, son inhibidas, introvertidas, reservadas lo que provoca que no consigan sus objetivos y se sientan frustradas e infelices ya que permiten que los demás elijan por ellas.

b) La conducta agresiva es un estilo de lucha e implica la protección de los propios derechos, expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones pero violando los de las demás personas. Las personas inhibidas vulneran los derechos de los demás, se meten en sus elecciones, humillan y desprecian a los otros haciendo daño y son hostiles y autoritarios.

c) La conducta asertiva implica la defensa de los derechos personales sin transgredir los derechos de los demás. Las personas asertivas expresan sus propios pensamientos, sentimientos y opiniones de manera clara y directa, sin amenazar, castigar y sin vulnerar los derechos de los otros. De esta manera consiguen sus objetivos sintiéndose bien y con confianza en sí mismas.

Monjas Casares (2000) apunta que un déficit de habilidades sociales ya sea por poseer un estilo en la conducta bien pasivo, bien agresivo, está unido a una serie de problemas como son la poca aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, bajo rendimiento, expulsión o inadaptación en la escuela, baja autoestima, desajustes psicológicos y psicopatologías en la infancia como la depresión, y en la adolescencia está asociada a la delincuencia, alcoholismo o toxicomanías.

Por su parte, la comunicación es un componente esencial dentro de las habilidades sociales ya que poseer habilidades comunicativas adecuadas, es importante para entendernos con los demás y por lo tanto, para mantener unas relaciones sociales positivas. La comunicación se puede llevar a cabo a través de dos canales: Comunicación verbal, a través de la cual se comunica el contenido del mensaje de manera explícita (opiniones, ideas, pensamientos etc.) y la comunicación no verbal o lenguaje corporal que está formado por el conjunto de conductas que acompañan a la comunicación verbal. La información que aportan los dos tipos de comunicación es complementaria, ya que en las relaciones

interpersonales no hay que prestar atención solo al contenido (que se dice) sino también a la expresión del contenido (como se dice) (Monjas, 2009).

Finalmente, los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo a causa de la incompatibilidad o desacuerdo entre sus intereses, necesidades, deseos o valores. En las relaciones con los iguales, como señala Monjas (2009) existen conflictos y problemas que es necesario que los jóvenes aprendan a solucionar de forma pacífica y socialmente competente.

Además muchas conductas desadaptadas en los adolescentes se realizan con frecuencia en grupo, lo que permite aumentar la cohesión y la pertenencia a este. Además en muchas ocasiones los niños y adolescentes hacen cosas obligadamente, por que las hacen los demás o porque se lo exigen, sobre todo en la adolescencia debido a la presión de grupo. Por ello es necesario que aprendan habilidades que les ayuden a responder adecuadamente ante la presión del grupo.

CAPÍTULO 2. FASE DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

2.1 Descripción de la fase

Siguiendo lo señalado en el modelo de Riesgo Necesidad Responsividad (Andrews y Bonta, 2006), para realizar una intervención efectiva con un adolescente infractor de la ley, es necesario realizar un diagnóstico, para la identificación de las necesidades criminógenas, lo que permitirá el diseño de un programa individualizado y más eficaz. Por lo tanto, para el diseño del programa presentado en este trabajo se implementó un diagnóstico que se describe a continuación.

El diseño de un programa de intervención que dotara a un adolescente de conocimientos y nuevas habilidades para la regulación de conductas agresivas y el desarrollo de habilidades de socialización, se realizó como respuesta a la petición explícita de los profesionales del Centro Especializado en la Aplicación de Medidas para Adolescentes (CEAMA). Por lo tanto, el diagnóstico tuvo como objetivo identificar los factores de riesgo y protección del adolescente, sobre todo, en cuanto a sus habilidades sociales,

2.2 Metodología del diagnóstico

Dado la petición explícita de los profesionales del centro especializado y posterior a una revisión del expediente del adolescente, sobre todo, de los incidentes que ameritaron sanciones, se realizó una evaluación enfocada a determinar sus habilidades sociales.

Lo anterior, se realizó a través de: 1) la revisión del expediente del interno, 2) entrevista biopsicosocial con el adolescente, 3) evaluación psicométrica y 4) entrevistas semiestructuradas con los profesionales que laboran con el adolescente.

2.2.1. Objetivo

Evaluar las habilidades sociales de un adolescente en conflicto con la ley internado en el Centro Especializado en la Aplicación de Medidas para Adolescentes (CEAMA).

2.2.2 Participantes.

Un adolescente interno en un centro especializado en la aplicación de medidas para adolescentes en conflicto con la ley, que presenta reportes por conducta agresiva verbal y física en contra de sus compañeros, profesionales y los custodios. Cuenta con 18 años de edad, sabe leer y escribir, y cursa la secundaria abierta bajo la supervisión de personal del centro. Se encuentra interno por homicidio cometido en pandilla, con una medida de 10 años.

2.2.3 Instrumentos

Las estrategias e instrumentos utilizados para la evaluación del adolescente, se describen a continuación.

- *Revisión de expediente.* Se revisó el expediente del adolescente para obtener más información de su historia clínica y observaciones de otros profesionales que han trabajado con él.
- *Entrevista semiestructurada.* Se realizó con los profesionales que laboran con el adolescente, rastreando la mayor información posible sobre patrones de conducta al momento de relacionarse con otros internos y con ellos durante las actividades (Ver Anexo 1).
- *Entrevista biopsicosocial.* Se entrevistó al adolescente para determinar factores de protección y de riesgo. Se evaluaron las áreas familiar, escolar, sexualidad, relaciones interpersonales, conductas de riesgo y redes de apoyo (Ver anexo 2).
- *Psicometría.* Se le aplicaron dos escalas con la finalidad de identificar las fortalezas y debilidades de las habilidades sociales que presenta el adolescente. A continuación se describen las escalas.

Escala multidimensional de expresión social-motora [EMES-M] (Carballo, 1987).

Se compone de 64 items, puntuados con una máxima puntuación de cuatro; a mayor puntuación mayor habilidad. Tiene una media de 140.57 y una desviación típica de 29.77, con una consistencia interna de 0.92 y fiabilidad test-retes de 0.92. Contiene los siguientes factores: iniciación de interacción, hablar en público o con superiores, defensa de los derechos, expresión de molestia, desagrado o enfado; expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto, expresión de molestia y enfado hacia familiares, rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto, aceptación de cumplidos, toma de iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, hacer cumplidos, preocupación por los sentimientos de los demás y expresión de cariño hacia los padres.

Escala multidimensional de expresión social-cognitiva [EMES-C] (Carballo, 1987).

Consta de 44 reactivos que intentan medir la frecuencia de una serie de pensamientos negativos relativos a diversas dimensiones de las habilidades sociales. Presenta una media de 102,10 y una desviación típica de 22,11, posee una consistencia interna de 0,92. Evalúa doce factores: temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores. Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones, temor al hacer y recibir cumplidos, temor al hacer y recibir peticiones, preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto, temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas, temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas, preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos, preocupación por la impresión causada en los demás, temor a expresar sentimientos positivos, temor a la defensa de los derechos y asunción de posibles carencias propias.

- *Análisis de la información:* una vez obtenida toda la información, se realizó un análisis de información, que permitió la identificación de los factores de protección y de riesgo presentes en el adolescente.

2.2.4 Procedimiento

Las diferentes estrategias de evaluación, fueron aplicadas en momentos paralelos, es decir, que mientras se revisó el expediente y la entrevista con los profesionales, se aplicó la entrevista biopsicosocial y las escalas con el adolescente.

- Las estrategias de evaluación con el adolescente se aplicaron en dos sesiones de una hora,

- Las entrevistas con los profesionales, fueron realizadas en sus espacios de tiempo libre. En total se entrevistó a 4 funcionarios del centro: la psicóloga del adolescente, la coordinadora del departamento de psicología, el profesor del adolescente y un custodio del centro.

La información obtenida se analizó posteriormente, sistematizándola y generando una clasificación de factores de protección y de riesgo, prestando especial atención a las habilidades sociales que poseía el adolescente al momento de que realizó la evaluación. A partir de esta información, fue posible diseñar un programa de intervención que se adaptara al adolescente y sus características.

2.3 Resultados

2.3.1 Entrevista biopsicosocial y revisión de expediente

Ficha de identificación del adolescente

Adolescente: JS

Edad: 18 años

Delito: Homicidio en pandilla

Sentencia: 10 años

Descripción del delito: El adolescente se encuentra interno por el delito de homicidio cometido en pandilla, en el que resulta como víctima un adolescente de 15 años de una pandilla contraria. Se señala que el ejecutor del homicidio fue JS, mientras otros miembros de la pandilla observaban la agresión. Tiene una medida de 10 años de internamiento en el centro especializado en la aplicación de medidas para adolescentes (CEAMA).

A. Área familiar:

Su padre y madre se encuentran vivos, pero están separados desde que JS tiene 5 años, no mantiene contacto con el padre por decisión propia. Tiene tres hermanos mayores (2 mujeres y 1 hombre) y tres hermanos menores (2 hombres y 1 mujer). Hace referencia a que tiene una buena relación con su familia, siendo muy cercano a sus hermanos mayores, mientras que con su mamá, mantenía una relación un poco distante pues ella trabajaba para mantener a su familia, pero se lleva mejor con ella a partir del internamiento. Con sus hermanas menores se lleva bien y dice ser muy protector sobre todo con sus hermanas. Sabe que su padre tiene dos hijas, pero no tiene contacto con ellas, aunque por un tiempo, pensó en lastimarlas para vengarse de su padre, acción que no concretó pues indica que son sus hermanas. Se identifica un estilo de crianza permisivo por parte de la madre, al permitir las conductas de riesgo de su hijo. Proviene de una familia de escasos recursos económicos y cuyos hermanos varones, son parte de la pandilla a la que él pertenecía. Señala que tuvo poca vigilancia por parte de sus padres, no seguía reglas y solía pasar mucho tiempo en la calle, en la que se relacionó con adolescentes infractores.

Su familia lo visita regularmente en el centro, sin embargo, han dejado de asistir por un accidente de sus hermanos, esto no provoca enojo en él, al contrario, fue él quien solicitó a sus familiares que no asistan hasta que su hermanito se recupere.

B. Área escolar y laboral:

Solo tiene formación primaria concluida, actualmente se encuentra cursando la secundaria abierta. Señala que desea seguir estudiando y sobre todo, aprendiendo el oficio de herrería, pues ha descubierto que tiene una gran facilidad en esta área. Ha trabajado desde que tiene 10 años, indica que parte de su dinero se lo daba a su madre y el resto era

para sus gastos o para la droga que compraba. No le gusta tener jefes o seguir reglas, pero si la persona le pide bien las cosas, el coopera de forma tranquila y obedeciendo.

Sus cambios de trabajo tuvieron que ver con su falta de continuidad e irresponsabilidad con las tareas que desempeña. Indica que cuando no tenía dinero, prestaba o su madre cubría algunos de sus gastos. Generalmente desarrollaba trabajos sencillos y físicos.

C. Relaciones interpersonales:

Es un chico que se muestra desconfiado con las personas que conoce por primera vez, tiende a querer negociar su colaboración por algún beneficio. Señala que sus únicos amigos son los de la pandilla, pues son leales y nunca van a abandonarlo. Indica que ha tenido dos novias, con las que sostuvo relaciones sexuales desde los 12 años, pero usando condones pues no deseaba tener hijos. Al momento de ingresar al centro, tenía una relación, pero la chica no lo visitaba y sus hermanos le dijeron que ella tiene otra pareja. Dentro del centro tiene dos compañeros de la banda, desea pedir cambio hacia la zona en la que ellos se encuentran, para convivir con ellos más tiempo.

Señala que desde pequeño ha sido muy enojón y que su mamá utilizaba golpes para tratar de controlarlo, pero dejó de hacerlo cuando fue mayor. La violencia de la pandilla fue una forma de hacer catarsis a sus emociones y al ser agresivo, dentro de la pandilla era el encargado de vengarse por las acciones de otros miembros de la pandilla. Tiene una concepción negativa de sí mismo, señalando que es una persona mala y que solo puede moverse por la tristeza y el odio, pues siente que tiene mucho odio acumulado en su interior. Tiene la sensación de que no puede cambiar eso, pero al mismo tiempo, ha expresado la necesidad de que le ayuden a controlarse mejor, pues hay momentos en los

que no puede mantenerse tranquilo y reconoce que no tendría tantos problemas si pudiera hacerlo.

D. Relaciones amorosas y sexualidad:

Indica que se ha enamorado solo una vez, pero que ha tenido varias compañeras sexuales, por lo general jóvenes de su mismo rango de edad entre 13 y 19 años que eran cercanas a la pandilla. Por lo general, solo buscaba contacto sexual con ellas y no tenía una “novia fija”. En un futuro se ve en una relación estable con una familia y casado, de igual forma, asocia dicha estabilidad con su control emocional y alejarse de las pandillas, por el bien de sus “futuros hijos”.

Percibe a las mujeres como una propiedad y posee estereotipos de género como que él debe mantener a su esposa y al mismo tiempo, ella debe cuidar de los hijos y la casa. De igual forma, indica que no quiere comprometerse con una mujer de la pandilla, pues desea tener por novia a una mujer que no tenga “mala fama”, es decir, que no haya sido asociada con la pandilla o con promiscuidad.

Inicia su actividad sexual a los 15 años, reconociendo 7 parejas sexuales con las que ha tenido relaciones sin protección. Su único conocimiento sobre sexualidad, la obtuvo de sus amigos, no tuvo formación en sexualidad desde su hogar o en la escuela.

E. Conductas de riesgo:

El adolescente forma parte de una pandilla juvenil desde los 10 años, en la cual también forman partes sus hermanos. Comienza con el consumo de sustancias desde su inicio a la pandilla, yendo en incremento. Se identifica como uno de los ejecutores dentro

de la pandilla, dado que era uno de los que se metían en las peleas por venganza o territorio, aspecto que se corrobora por el delito que cometió.

Relata de igual forma, que no le gusta seguir las reglas ni a la autoridad, no tiene respeto por la misma y piensa que debe romperlas. Cometer delitos para conseguir sustento económico no le parece mal, e incluso, le parece emocionante. Acepta que no piensa las cosas cuando va a cometerlas, es decir, tomar decisiones de manera impulsiva, dejándose llevar por el grupo. Es poco reflexivo al momento de expresarse e interactuar con otros.

F. Consumo de sustancias:

Es consumidor de alcohol y tabaco desde los 8 años, consume marihuana desde los 12 y ha probado sustancias como la piedra, heroína y LSD, pero no le gustaron y dejó de consumirlas. Comenta que le fue difícil desintoxicarse pues sentía mucho dolor e incluso pensó que se moriría, pero después dejó de sentirlo y actualmente no siente la necesidad de consumir.

SUSTANCIA	EDAD DE INICIO DE CONSUMO	NUNCA	POCAS VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
Estimulantes (anfetaminas, speed, ritalin, píldoras adelgazantes)	-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cocaína (crack, speedball)	12 años	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opiáceos: (heroína, morfina, opio, metadona, codeína, meperidina, fentanil)	13 años	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alucinógenos (LSD, ácido, mescalina, PCP, polvo de angel, hongos, éxtasis)	13 años	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalantes (cemento, pegamento, éter)	-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canabinoides (hachís,	11 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

hasch, THC, canabis, hierba, shit, mota, grifa, pasto)					
Tranquilizantes (valium, tranqumazin, alción, lexotán, orfidal, barbitúricos, rhohypnol ("reina)	-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varios (anabolizantes, esteroides)	-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cerveza y tabaco desde los oncho años. Este consumo lo inicia con su familia, sobre todo, sus hermanos que pertenecían a la pandilla.					

2.3.2 Entrevista con los profesionales

A. Conducta durante las actividades:

El adolescente por lo general se distrae al inicio de las sesiones o intenta cambiar la dinámica de la misma, pero es capaz de concentrarse en las actividades cuando se le motiva. Suele ser más difícil trabajar con él cuando está en grupo, pues puede llegar a ser agresivo verbalmente con sus compañeros. Presenta dificultades para expresar de forma asertiva sus necesidades y pensamientos, tiende a tener una respuesta más bien violenta y agresiva.

B. Estilo de relación entre adolescente-profesional:

El adolescente tiende a rechazar a la autoridad, presenta más dificultades de trabajo con los custodios pues no les respeta y es agresivo verbalmente con ellos. Sin embargo, puede llegar a entablar pláticas amenas con algunos de ellos, que le caen bien. En cuanto a los profesionales que trabajan con él en las actividades, señalan que puede ser desafiante al inicio, pero con el paso del tiempo va generando confianza y eso provoca que sea más cooperador. Tiende a tratar de manipular al instructor para tener beneficios como, hacer solo las actividades que quiere o ver películas durante las sesiones.

C. Estilo de relación entre adolescente-adolescente:

Suele ser agresivo con adolescentes que pertenecen a pandillas contrarias. Cae fácilmente en las provocaciones y provoca a otros a comportarse de manera violenta. Los adolescentes que pertenecen a la banda a la que él lo hacía, son referentes importantes y suele preguntar constantemente por ellos y como se encuentran. Aparentemente hay dos compañeros con los que es particularmente violento. Los adolescentes refieren que esta “tocado” y que solo se puede interactuar con él, cuando “está de humor”

D. Conductas problemas identificadas durante las actividades:

Las principales problemáticas del adolescente, se relacionan con su poca capacidad para seguir indicaciones, su mala forma de comunicarse, el lenguaje agresivo y la falta de habilidades para afrontar situaciones problemáticas que lo estresen o frustren. Permanece una importante identificación con la banda y suele hacer comentarios polémicos sobre ella, además de conservar la idea de que desea seguir consumiendo y que no piensa cambiar o modificar su conducta.

E. Conductas positivas identificadas durante las actividades

Si te ganas su confianza, puede llegar a ser un adolescente con el que se trabaja bien; tiene potencial para cambiar, pues en algunas ocasiones ha pedido ayudar pues reconoce que no es correcta su forma de comportarse. Se preocupa por su familia y amigos, indicando que se siente culpable por hacerlos preocuparse al estar dentro de CEAMA. Presenta interés en la lectura y escritura, pues pide actividades que se relacionen con dichas actividades. Presenta pensamientos positivos hacia la unión familiar y tiene metas como tener una familia y un trabajo estable.

F. Estilo de afrontamiento en situaciones estresantes o donde se vea frustrado

El adolescente es agresivo en las situaciones en las que le causan estrés o le molestan. Es manipulador y tiende a intentar controlar la situación y el espacio en el que se

desenvuelve. Tiene un mal manejo de la ira y control de los impulsos. Es verbalmente agresivo. Tiene una actitud desafiante y disruptiva cuando se encuentra frustrado.

G. Estilo de solución ante posibles conflictos

El adolescente es agresivo, carece de habilidades de comunicación para expresar sus pensamientos y sentimientos. No posee habilidades para una toma de decisiones efectiva y tiene tendencia a usar la violencia para solucionar conflictos. Es inflexible ante posturas que difieren a las suyas. Es desconfiado de la autoridad y suspicaz con las expresiones de afecto y felicitaciones por avances que haya logrado.

H. Impresión profesional sobre el adolescente

Es un chico que necesita trabajar mucho en su forma de relacionarse con los demás. Es violento y suele meterse en problemas fácilmente con otros compañeros y los custodios. Presenta mensajes ambivalentes, pues indica que no desea cambiar, aunque pide ayudar en situaciones de crisis, expresando su deseo de hacer las cosas diferentes. En el fondo, es un buen chico, aunque se deja llevar por sus impulsos y la violencia con la que está acostumbrado a relacionarse con los demás. Indican que existe posibilidad de mejoría, si se realizar una intervención que le ayude a desarrollar sus habilidades de comunicación y manejo de impulsos.

2.3.3 Psicometría

A continuación se presenta los resultados obtenidos en los instrumentos diseñados para medir la expresión de las habilidades sociales del adolescente:

A. Escala multidimensional de expresión social-motora [EMES-M]

Puntuación global: Obtuvo 138 puntos, el adolescente se encuentra por debajo de la media del instrumento, lo que significa que posee habilidades sociales, pero son ligeramente menos efectivas si se compara con la mayoría de la población.

Puntuación por factor:

Tabla 1. Resultados obtenidos en la Escala EMES-M

Item	Puntuación	%	Nivel
1. Iniciación de interacción	9	23	Bajo
2. hablar en público o con superiores	17	47	Medio
3. Defensa de los derechos	15	94	Alto
4. Expresión de molestia, desagrado o enfado	15	75	Alto
5. Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto	10	50	Medio
6. Expresión de molestia y enfado hacia familiares	10	63	Medio
7. Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto	7	58	Medio
8. Aceptación de cumplidos	5	31	Bajo
9. Toma de iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto	9	75	Alto
10. Hacer cumplidos	6	50	Medio
11. Preocupación por los sentimientos de los demás	2	25	Bajo
12. Expresión de cariño hacia los padres	2	50	Medio

El adolescente posee más habilidades para defender sus derechos, expresar molestia, desagrado o enfado y para tomar la iniciativa para las relaciones con el sexo opuesto. Posee pocas habilidades para iniciar interacción, aceptar cumplidos, al expresar preocupación por los sentimientos de los demás.

B. Escala multidimensional de expresión social-cognitiva [EMES-C]

Puntuación global: Obtuvo 130, lo que significa que el adolescente presenta más pensamientos negativos relacionados con la interacción social que la mayoría de la población, lo que puede causarle ansiedad, estrés o frustración al momento de relacionarse con otros.

Puntuación por factor

Tabla 2. Puntuaciones obtenidas en la Escala EMES-C.

	Item	Puntuación	%	Nivel
1.	Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores	19	43	Medio
2.	Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones	11	55	Medio
3.	Temor al hacer y recibir cumplidos	13	81	alto
4.	Temor al hacer y recibir peticiones	7	44	Medio
5.	Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto	6	38	bajo
6.	Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas	7	44	medio
7.	Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas	6	38	bajo
8.	Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos	4	25	bajo
9.	Preocupación por la impresión causada en los demás	4	25	bajo
10.	Temor a expresar sentimientos positivos	4	25	bajo
11.	Temor a la defensa de los derechos	8	100	Alto
12.	Asunción de posibles carencias propias	4	50	Medio

El adolescente presenta un alto nivel de preocupación en aspectos relacionados con hacer y recibir cumplidos y al defender sus derechos. Por otra parte, presenta niveles bajos de preocupación por expresar sus sentimientos positivos y la iniciación de interacción con personas de otro sexo, tiene bajo temor por la evaluación negativa de otros, por la expresión de sus sentimientos y por la impresión causada en los demás. Dado que los demás factores se encuentran en un nivel medio de preocupación, se pueden identificar áreas de oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales que le permitan tener una interacción más funcional con sus pares y figuras de autoridad.

2.3.4 Factores de riesgo y protección detectados

A continuación, se presentan los factores de riesgo y protección identificados en el adolescente, tomando en cuenta la información que se obtuvo durante el diagnóstico.

Tabla 3. Factores de riesgo y protección detectados.

Factor de riesgo	Aspecto identificado	Factor de protección
Estilo permisivo de crianza. Familia uniparental. Implicaciones con conductas antisociales de los familiares.	Familia.	Preocupación por el adolescente y su proceso. El adolescente indica preocupación y sentido de responsabilidad hacia ellos. Percepción positiva hacia la familia.
Poca motivación al éxito escolar. Percepción negativa sobre el éxito o la importancia de la formación académica.	Educación.	Continúa los estudios dentro de CEAMA.
Conflictos y tendencia al desafío de las figuras de autoridad. Desconfianza hacia las figuras de autoridad	Relaciones con la autoridad.	
Falta de empatía por extrañas. Objetivación de las personas. Dificultad para generar lazos. Conducta sexual promiscua.	Relaciones interpersonales.	Sentimiento de responsabilidad, solamente hacia aquellos que considera su familia.
Presenta consumo temprano. Percepción positiva hacia el consumo de sustancias.	Consumo de sustancias.	Actualmente se considera rehabilitado del consumo.
Impulsividad. Egocentrismo. Poco control emocional. Tendencia a la conducta agresiva. Poca tolerancia a la frustración. Indicadores de déficit de atención. Tendencia al aburrimiento. Inflexibilidad. Pensamiento concreto.	Factores personales	Sin presencia de trastorno de personalidad. Sin presencia de trastorno psiquiátrico.
Presencia de grupos juveniles antisociales. Percepción positiva hacia los grupos juveniles antisociales. Falta de apoyo social. Falta de figuras psico-sociales adultas. Poca interacción con	Factores contextuales	
Posee pocas habilidades para iniciar interacción, aceptar cumplidos y al expresar preocupación por los sentimientos de los demás. No le importa la opinión de otros o la impresión que causa en los demás. Puede ser agresivo al expresarse. Dificultades para ser asertivo. Dificultades para la comunicación interpersonal. Dificultades para la resolución de conflictos.	Habilidades sociales	Posee habilidades para defender sus derechos, expresar molestia, desagrado o enfado y para tomar la iniciativa para las relaciones con el sexo opuesto.

CAPÍTULO 3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.1 Metodología del diseño de intervención

Tomando en cuenta los factores identificados en la etapa de diagnóstico, se diseñó un programa de intervención enfocado a mejorar los procesos de comunicación interpersonal, asertividad y resolución de conflictos.

Las habilidades sociales, han sido un factor considerado dentro de los programas de intervención con adolescente en conflicto con la ley; en el modelo RNR de Andrews y Bonta (2006) se considera que la enseñanza de estas habilidades permitirá al adolescente interactuar de forma efectiva con los miembros de la sociedad, alejándolo de las conductas antisociales. Los psicólogos penitenciarios, han tomado en cuenta este aspecto dentro de sus programas de intervención, que si bien tiene implicaciones clínicas, responde a las necesidades criminógenas de adolescentes en conflictos con la ley. De igual manera, el entrenamiento en habilidades sociales ha sido considerado dentro de los programas de intervención que han probado su efectividad empírica (Ortiz, Sepúlveda y Viano, 2005; Redondo Illescas, Martínez Catena y Andrés Pueyo, 2011; Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015).

Es importante considerar el entrenamiento de las habilidades sociales, no desde una perspectiva clínica, si no, desde un abordaje propio de la psicología penitenciaria, que al intervenir con los adolescentes en conflicto con la ley buscan promover el desarrollo de dichas habilidades, ya que, al poseer mejores herramientas para relacionarse con otras personas de manera prosocial, contribuyendo a prevenir la reincidencia delictiva.

Para fines de esta intervención, estos conceptos se entienden como (Caballo, 2015):

- a- Comunicación interpersonal: proceso de relación entre dos o más personas donde se emite un mensaje que es entendido mediante un código y que permite el intercambio de ideas, emociones e información de manera positiva.
- b- Asertividad: habilidad relacionada con la capacidad de expresar de manera clara pensamientos, ideas y sentimientos, para la que es necesario el conocimiento y regulación de las propias emociones.
- c- Resolución de conflictos: habilidad para afrontar situaciones problemáticas, es decir solucionarlas mediante estrategias y conductas pro-sociales.

3.1.1 Objetivos del programa de intervención

Brindar herramientas y estrategias a un adolescente en conflicto con la ley, que se encuentra en la modalidad interna en un centro de tratamiento de menores, que le permitan mejorar la comunicación interpersonal, la asertividad y la resolución de conflictos.

3.1.2 Objetivos específicos

- Fomentar la conducta asertiva del adolescente, buscando mejorar la interacción con las personas con las que se relacionan.
- Mejorar las habilidades comunicativas y de diálogo que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales.
- Fomentar y reforzar un comportamiento para afrontar o evitar las interacciones sociales difíciles y resolver conflictos correctamente

3.2 Descripción de la intervención

Nombre: Intervención para el fomento de Habilidades Sociales

Duración: 13 sesiones de 1 hora.

Espacio: las sesiones se realizarán en los cubículos o salones del CEAMA, en los que se tenga la privacidad necesaria y los muebles adecuados para la comodidad y concentración del adolescente.

3.2.1 Esquema general de la intervención:

Este programa de intervención, utiliza una estructura psicoeducativa y hace uso de estrategias propias del enfoque cognitivo conductual, que se caracteriza por la identificación de pensamientos irracionales que se ven reflejado en las respuestas conductuales de los individuos, por lo que facilita la identificación de conductas problemáticas y así, hacer uso de estrategias que buscan la modificación e incorporación de pensamientos más funcionales (Departamento de servicios sociales y familia, 2009; Caballo, 2007; Rizo Ruíz, 2014).

Algunas de las estrategias que utiliza este enfoque tienen que ver con el modelamiento, el ensayo de comportamientos aprendidos, reforzamiento social, autodirección, implementar estrategias de autocontrol, inoculación de situaciones problema, restauración cognitiva, la elaboración de auto registros y tareas fuera de las sesiones. Por su parte la intervención psicoeducativa se caracteriza por brindar estrategias y contribuir al desarrollo de habilidades en las personas, mediante la adquisición de información y practica de las estrategias aprendidas (Departamento de servicios sociales y familia, 2009; Caballo,

2007; Rizo Ruíz, 2014). La intervención presentada a continuación, sigue estos dos parámetros, señalados en la literatura como necesarios en un programa de intervención.

Este programa de intervención se estructura en tres grandes módulos: asertividad, comunicación interpersonal y resolución de conflictos. Cada módulo contiene de 4 a 5 sesiones cada uno, sumando un total de 13 sesiones, las cuales a su vez, pueden ser incluso alargadas hasta 18, tomando en cuenta que haya temáticas particularmente complejas para el adolescente. Cada sesión se compone de un: repaso de la sesión anterior, desarrollo de la sesión (con las actividades propuestas), un espacio para la reflexión de lo aprendido y la evaluación de alcance de la sesión (ver figura 1)

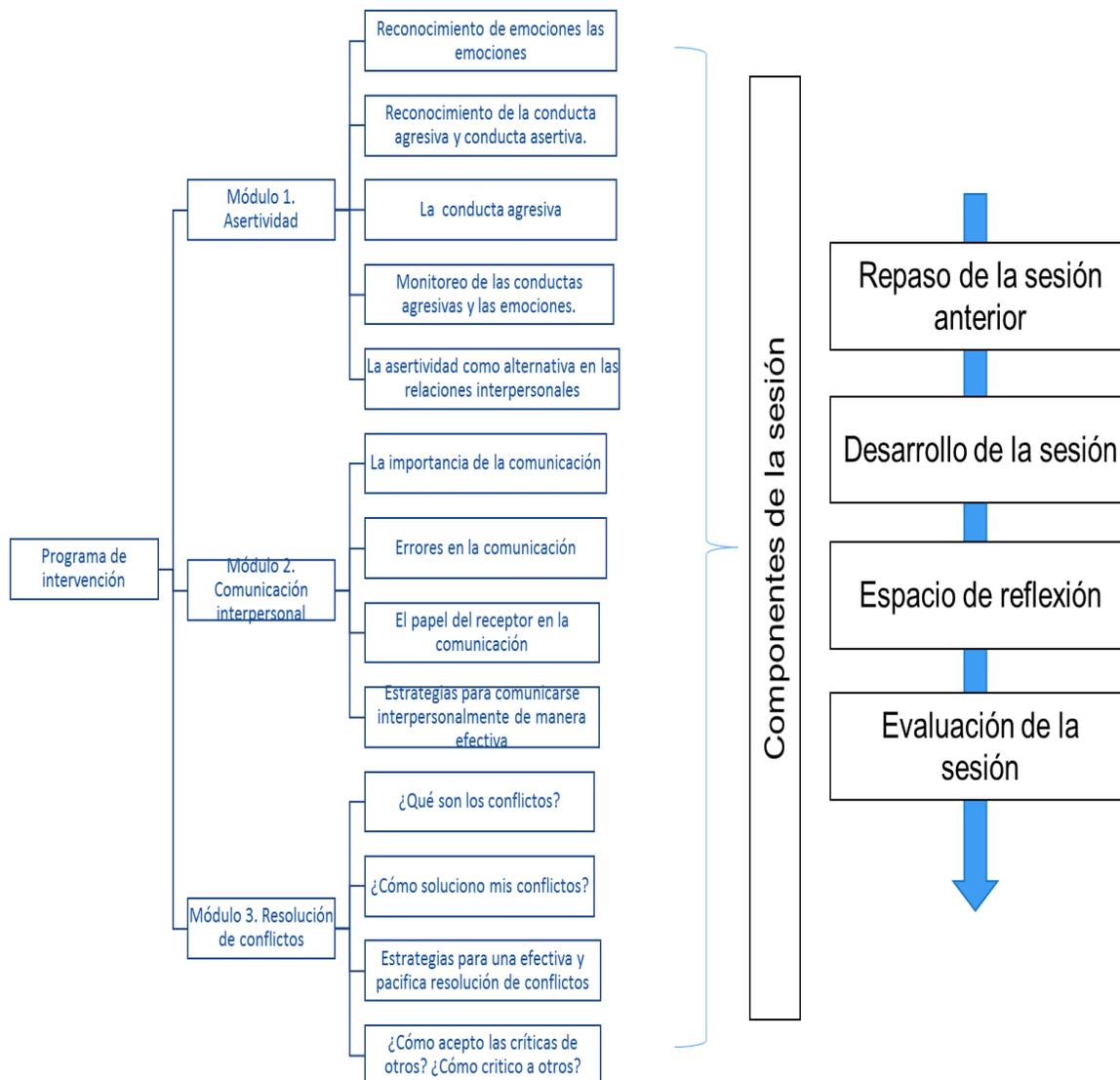


Figura 1. Esquema de la intervención.

3.2.2 Temáticas abordadas

A continuación se presentan el desglose de las temáticas abordadas en los módulos que componen este programa de intervención:

- a. Módulo de asertividad son: estilos de relación: estilo agresivo y estilo asertivo; consecuencias en los dos estilos de relación y estrategias para mejorar la asertividad
- b. Módulo de comunicación interpersonal: la comunicación verbal y no verbal;

habilidades de emisión (mensajes “yo”, expresión de deseos) y habilidades de recepción (escucha activa, habilidades de empatía); problemas de la comunicación.

c. Módulo de resolución de conflictos: los conflictos y su tipología; estilos de afrontamiento y soluciones ante los conflictos; el comportamiento en grupo; como recibir y hacer críticas adecuadamente.

3.2.3 Estrategias educativas empleadas en la intervención

A continuación se enumeran las técnicas y actividades que se emplearán durante las sesiones de este programa de intervención.

Tabla 4. *Estrategias y técnicas utilizadas en la intervención.*

Estrategias educativas	Técnicas
Actividades en el aula. Consistirán en sesiones enviúdales en las que el psicólogo explicara conceptos y resolverá dudas, lecturas de textos o ejemplos ilustrativos, debates y confrontamiento de información ambivalente.	Explicación de conceptos. Lectura de textos, reflexión y comentarios. Relatos de ejemplos por parte del facilitador. Espacios de debates. Trabajo a partir de material gráfico y audiovisual.
Actividades audiovisuales. Proyección de videos ilustrativos y cortos de películas.	Modelamiento, mediante el ensayo de las
Lecturas fuera de las sesiones. Se le proporcionarán lecturas reflexivas a modo de asignaciones fuera de las sesiones, que le permitan generar pensamientos e ideas que puedan ser usadas posteriormente en las sesiones.	estrategias revisadas en las sesiones. Role- playing o ensayo proactivo de nuevos comportamientos aprendidos. Modelamiento y encadenamiento, enseñando l

Asignación de tareas. El adolescente tendrá tareas durante la semana que le permitan poner en práctica lo aprendido en las sesiones.	adolescente las conductas prosociales complejas mediante pequeños pasos. Reforzamiento social. Autodirección y autocontrol. Restauración cognitiva, mediante la cual se confrontarán esquemas erróneos del sujeto. Solución cognitiva de problemas mediante la observación y anticipación. Asignación de tareas de interacción donde practique las habilidades aprendidas.
--	---

3.3 Módulos y sesiones.

A continuación, se describen los módulos y sesiones que conforman la intervención psicoeducativa.

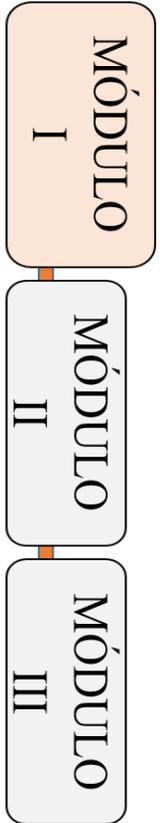
Módulo I. Asertividad

Fundamentación teórica

Se define asertividad como la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. Es decir, nos referimos a una forma para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva. Esta conducta implica la firmeza para utilizar los derechos, expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de un modo directo, honesto y apropiado sin violar los derechos de los demás. Es la expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas (Llacuna Morera, 2004)

Objetivo del módulo

- Que el adolescente identifique sus emociones.
- Que sea capaz de identificar los patrones de conducta agresiva en su interacción.
- Que el adolescente sea capaz de utilizar la asertividad en la interacción que tiene con sus pares y con figuras de autoridad.



Actividad 1. Reconocimiento de las emociones

Objetivo

Que el adolescente conozca e identifique las características de las emociones que posee.

Materiales

- Cortos de la película “intensamente”.
- Hojas y lápiz.
- Laptop y bocinas.
- Presentación con los conceptos que se trabajarán.
- Guía de preguntas para la reflexión:

- ¿Qué emociones identificaste?
- ¿Cuáles de las emociones presentadas crees que tienes? ¿Cuál crees que es la emoción que predomina en ti?
- ¿Por qué crees que la protagonista sentía esas emociones?
- ¿Para qué crees que sirve tener emociones?
- ¿Cómo se siente una emoción? ¿En qué parte del cuerpo?
- ¿Cómo expresas tus emociones?

Descripción

- Se le presentará al adolescente cortos de la película “Intensamente”, la cual muestra de manera gráfica las emociones básicas.
- Se le explicará brevemente, cuáles son las emociones básicas y las funciones de las mismas en la interacción social.
- Posterior a la presentación de los cortos, se trabajara con el adolescente la identificación de sus emociones, usando las presentadas en la película como modelos.

- Utilizando la guía de preguntas, se guiará un proceso de reflexión sobre sus emociones, su utilidad, la forma en que las experimenta y como las expresa.
- Se evaluará lo aprendido en la sesión, mediante un formato de alcance.

Evaluación

Formato de alcance de la sesión	
¿Cuáles son las emociones básicas?	2 pts si menciona todas las emociones básicas señaladas
¿Cuáles son las emociones que identificas en ti?	2 pts si logra mencionar al menos 3
¿Qué haces cuando estás? Alegre, Triste, Enojado y Temeroso.	2 pts si puede describir al menos 3.
¿Cómo te sientes cuando estás? Alegre, Triste, Enojado y Temeroso.	2 pts si puede describir al menos 3.
¿Para qué sirven las emociones?	2 pts si brinda una explicación que contenga coherencia y coincida con lo visto en la sesión.
¿Cómo expresas tus emociones?	2 pts si brinda una explicación que contenga coherencia y coincida con lo visto en la sesión.

Actividad 2. Reconocimiento de la conducta agresiva y conducta asertiva

Objetivo

Que el adolescente sea capaz de identificar las características la conducta agresiva, pasiva y asertiva.

Materiales

- Presentación con los conceptos.
- Laptop y bocinas.
- Lápiz y papel.

Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.

- Se le explicará al adolescente la definición de conducta agresiva y conducta asertiva, utilizando material didáctico.
- Se le presentará al adolescente ejemplos de conductas asertivas y agresivas mediante videos donde se reflejen las conductas objetivo.
- Posteriormente, se realizará un ejercicio reflexivo en el cual, el adolescente pueda identificar las conductas agresivas y las conductas asertivas que suele cometer con mayor frecuencia.
- Se le indicará al adolescente el registro de sus conductas agresivas y asertivas durante la semana posterior a la sesión, mediante el automonitoreo de sus conductas, para su posterior análisis.
- Se evaluará la sesión mediante una actividad de alcance.

Evaluación

Se le presentarán 5 situaciones que debe resolver de forma asertiva. Si resuelve todas las situaciones obtendrá 10 puntos como parte de su evaluación en esta sesión

Situaciones a resolver					
	Alguien me insulta en la calle	Uno de mis compañeros toma mis cosas sin permiso	Uno de mis compañeros me provoca	Dicen una mentira sobre mí y me culpan de una situación	Me dan una mala noticia
Modo de resolver la situación					

Actividad 3. Monitoreo de las conductas agresivas y las emociones.

Objetivo

Se busca que el adolescente sea consciente de sus conductas agresivas provocadas por el mal manejo de sus emociones.

Materiales

- Formato del Manual de Autocontrol.
- Hojas en blanco.
- Lápiz.

Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.
- Se le entregará al joven hojas en blanco, se guiará una actividad en la que deba anotar 3 conductas violentas que hayan sido significativas para su vida, detallando la situación y las consecuencias que tuvo.
- Se guiará una reflexión y análisis sobre las causas, reacciones (emociones, físicas, psicologías) y consecuencias que tiene el dejarse guiar por la agresividad en la interacción social, siguiendo preguntas como: “¿Qué detona la conducta? ¿Qué pienso cuando estoy siendo agresivo? ¿Cómo reacciona mi cuerpo? ¿Qué hago cuando estoy molesto? ¿Qué consecuencias me trae?”
- Se realizará una reflexión final sobre las cosas de las que se dio cuenta durante la actividad. Se le pedirá que anote lo aprendido en un formato de registro.

Evaluación

Formato de alcance. Se le otorgara 1 punto por cada aspecto del que se haya dado cuenta durante la sesión.

Me di cuenta de...	¿Cómo puedo cambiarlo?

Se le presentará al adolescente un modelo de autoregistro de conductas agresivas, si en la siguiente sesión realizó presenta al el registro de al menos 5 días, se le otorgarán 5 puntos. En el formato, debe registrar los detonantes y consecuencias de las conductas agresivas que realiza.

Formato de autoregistro de conductas agresivas			
Conducta	Día	¿Qué pasó antes	¿Qué pasó después?
Describirá la conducta agresiva	Fecha en la que ocurrió la conducta	Descripción de la situación que detonó la conducta	Descripción de las consecuencias de la conducta

Actividad 4. La conducta agresiva

Objetivo

Que el adolescente identifique los recursos personales que posee para modificar sus conductas agresivas.

Materiales

- Lápiz y Papel.
- Colores.

Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.
- Se le pedirá al adolescente que le ponga un nombre y dibuje su agresividad, dotando al dibujo de las características que cree que puede tener.
- Posteriormente, se le pedirá que escriba las habilidades que posee que pueden ayudarlo al manejo de dicha conducta. Con esta actividad, se busca que el adolescente sea capaz de identificar sus recursos personales para la interacción asertiva con otras personas.

- Se le pedirá que elabore un cuento, en el su agresividad y él sean los protagonistas, en el que desarrolle una trama donde se puedan observar las características, conductas y consecuencias que tiene las acciones de ira y como él puede ayudar a resolverlas.
- Se evaluará la actividad mediante un formato de alcance.

Evaluación

Se evaluará lo aprendido en la sesión, mediante un formato en el que el adolescente calificará su comportamiento dentro desde que ingresó al CEAMA, en su relación con sus compañeros, los custodios y profesionales del centro. Posteriormente se le pedirá que enliste las habilidades que posee y que le permitan mejorar sus relaciones dentro del centro.

Se otorgaran 10 puntos si logra completar la actividad, colocando al menos 3 habilidades que contribuirán al mejoramiento de sus relaciones dentro de CEAMA.

Asertivo	Agresivo	Compañeros:
Asertivo	Agresivo	
Asertivo	Agresivo	
Asertivo	Agresivo	Custodios:
Asertivo	Agresivo	Profesionales:

Actividad 5. La asertividad como alternativa en las relaciones interpersonales.

Objetivo

Fomentar en el adolescente el uso de la asertividad como herramienta en las relaciones interpersonales.

Materiales

- Laptop.
- Bocinas.
- Video con ejemplos de conducta asertiva.
- Hojas.
- Lápiz y colores.
- Presentación con los conceptos repasados.

Descripción

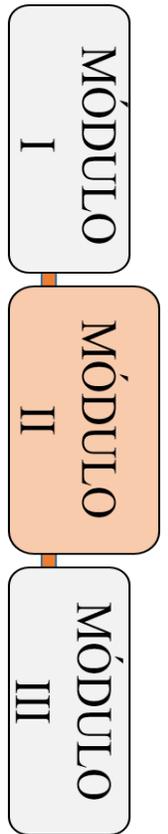
- Se realizará un repaso de la sesión pasada.
- Se le explicará el concepto y características de la asertividad, escenarios en los que puede utilizarlos y las ventajas de utilizarla.
- Mediante material digital, se le presentarán diferentes escenarios en los que se utiliza la asertividad en lugar de la agresividad en las relaciones interpersonales y la convivencia diaria.
- Posteriormente, se le pedirá que identifique ejemplos en los que ha utilizado la asertividad de forma efectiva y las consecuencias que ha tenido.
- Se guiará una reflexión sobre lo aprendido en el módulo.

Evaluación

Se le otorgará un punto por cada conducta asertiva que haya realizado en la semana posterior a la sesión, puede obtener un máximo de 10 puntos. Este formato se revisará durante la siguiente sesión.

Formato de registro		
Conducta asertiva	Descripción	Consecuencias de la conducta

Módulo II. Comunicación interpersonal



Fundamentación teórica

La comunicación es un instrumento sumamente útil para la aproximación entre personas, para la resolución de problemas, para recibir información del medio, para reducir la incertidumbre y en definitiva, para el intercambio entre individuos y el medio, que ayuda a vivir diariamente. Ciertas habilidades de comunicación nos ayudan a mejorar las relaciones interpersonales. (Antuñez Velasco, 2008)

La comunicación no es un proceso automático en donde un emisor lanza un mensaje que es descodificado por un receptor, sin embargo, existen ruidos y barreras que provocan la distorsión del mensaje y que éste sea interpretado de forma diferente, aunque aparentemente el emisor se exprese con total claridad. Se calcula que en el proceso de comunicación puede perderse en torno a un 50% de la idea original que se quería expresar. Aunque el código de comunicación verbal sea común, el receptor contrastará el mensaje que recibe con la información que tiene almacenada y organizada en su memoria dependiendo de sus experiencias (Goroskieta Solano, 2010)

Objetivo del módulo

- Que el adolescente conozca los principios de la comunicación.
- Que aprenda a comunicarse de manera eficaz.
- Que conozca los errores de comunicación y mejore su interacción con otras personas.

Actividad 1. La importancia de la comunicación

Objetivo.

Se realizará una introducción teórica sobre la importancia de la comunicación en las relaciones sociales y se distinguirá entre la comunicación verbal y no verbal

Materiales

- Presentación con los conceptos.
- Laptop.
- Bocinas.

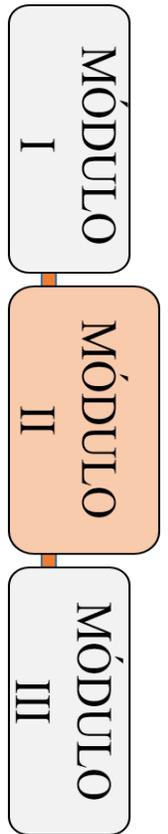
Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.
- Se presentará al adolescente el contenido teórico sobre la comunicación verbal y no verbal, así como también algunos de sus componentes principales.
- Posteriormente, se realizará un ejercicio en el que el facilitador y el adolescente se colocarán dándose la espalda, el joven tratará de dictar un dibujo al facilitador, sin embargo, este no podrá hablar ni hacer algún sonido o pregunta. Mientras que dura el ejercicio ninguno de los dos puede volver la cabeza
- Posteriormente se realizará una reflexión acerca del ejercicio realizado y de la importancia de la comunicación.

Evaluación

Se realizará una evaluación de los conocimientos obtenidos durante la sesión.

Evaluación de conocimientos	
¿Qué es la comunicación?	2 pts si contesta de forma correcta.
¿Cuáles son las principales características de la comunicación?	2 pts si menciona al menos 2 características de la comunicación.
¿Para qué es importante la comunicación?	2 pts si contesta de forma correcta.



¿Qué es...? Emisor y receptor. Mensaje y código.

.5 pts por cada definición correcta.

MÓDULO
I

MÓDULO
II

MÓDULO
III

Actividad 2. Errores en la comunicación

Objetivo

Se le presentarán de forma teórica y mediante un ejercicio, los errores que pueden presentarse en la comunicación con una o más personas

Materiales

- Presentación con los conceptos.
- Laptop.
- Hojas de papel y lápiz.

Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.
- Se explicará al adolescente cuales son los errores de la comunicación que puede haber en la comunicación con una persona o en un grupo.
- Posteriormente, se le dará al adolescente una hoja en blanco, en la que escribirá los errores que él considera que puede cometer al momento de comunicarse con otros.
- A modo de evaluación, se le presentarán videos en los que se cometan errores de comunicación, pidiéndole que los identifique y explique una alternativa que evitara dichos errores.

Evaluación

Por cada error de comunicación identificado y cada alternativa descrita, se le otorgará 2 puntos.

Formato de registro	
Error de comunicación	Alternativa al error

MÓDULO
I

MÓDULO
II

MÓDULO
III

Actividad 3. El papel del receptor en la comunicación

Objetivo

Se le brindará al adolescente algunas estrategias para mejorar su capacidad de escuchar en el proceso de comunicación.

Materiales

- Lapt top.
- Presentación con conceptos.
- Cuadros con figuras de personas conversando.
- Tarjetas que presenten a las opciones de respuesta.

Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.
- Se le presentarán estrategias para mejorar sus habilidades para escuchar durante el proceso de comunicación.
- Se le pedirá al adolescente que se puntué del 1 al 10 que tan bueno es escuchando y que sustente su puntuación con un ejemplo.
- Se le pedirá posteriormente que identifique las habilidades que considera pueden ayudarle a mejorar su capacidad de escuchar a otros.
- Se realizará una reflexión final sobre lo aprendido en la sesión.

Evaluación

Se le otorgarán 2 puntos por cada habilidad y descripción señalada en el formato.

Formato de registro		
Habilidades que posee para mejorar su capacidad de escuchar	Ventajas de mejorar sus habilidades para escuchar	Desventajas de no mejorar sus habilidades para escuchar

Actividad 4. Estrategias para comunicarse interpersonalmente de manera efectiva

Objetivo

Brindarle estrategias que le permitan expresar adecuadamente sus peticiones, deseos y sentimientos de manera que resulte positivo para sus relaciones interpersonales.

Materiales

- Laptop.
- Videos donde se ejemplifiquen los errores de comunicación.

Descripción

- Se repasará lo visto en la sesión anterior.
- Se presentarán estrategias sencillas que le permitan mejorar su comunicarse interpersonal con las personas.
- Se le presentarán videos en los que pueda identificar dichas estrategias o en los que la falta de las mismas provoque errores de comunicación entre las personas.
- Se le indicará que realice un autoregistro de las veces en las que ejercitó las estrategias señaladas en la sesión.
- Se retroalimentarán sus respuestas y pedirá que reflexione sobre lo aprendido en el módulo

Evaluación

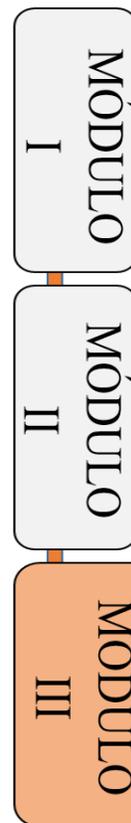
Por cada estrategia identificada en el ejemplo y una aplicación en su vida se le otorgará 2 puntos.

Formato de registro	
Estrategia que mejora la comunicación	Como puede aplicarla en su cotidianidad

Se le otorgará un punto por cada conducta asertiva que haya realizado en la semana posterior a la sesión, puede obtener un máximo de 10 puntos. Este formato se revisará durante la siguiente sesión.

Formato de registro		
Conducta asertiva	Descripción	Consecuencias de la conducta

Módulo III. Resolución de conflictos



Fundamentación teórica

Un conflicto humano es una situación en que dos o más individuos o grupos con intereses contrapuestos entran en confrontación, oposición o emprenden acciones mutuamente antagonistas, con el objetivo de neutralizar, dañar o eliminar a la parte rival - incluso cuando tal confrontación no sea física o sea solo de palabras- para lograr así la consecución de los objetivos que motivaron dicha confrontación. Por su condición a menudo extrema o por lo menos confrontacional en relación a objetivos considerados de importancia o incluso urgencia (valores, estatus, poder, recursos escasos), el conflicto genera problemas, tanto a los directamente envueltos, como a otras personas (Blanco Collado, 2010).

Obtener y desarrollar habilidades para la solucionar conflictos de forma positiva, permite que las personas puedan relacionarse con otras de manera prosocial y evita que se generen situaciones propicias para la violencia. En el caso de los adolescentes, es importante el desarrollo de esta habilidad durante su desarrollo, dado que será una manera en la que se relacionarán con otros en su vida adulta.

Objetivo del módulo

- Que el adolescente adquiera habilidades y conozca estrategias para la resolución de conflictos.
- Que el adolescente sea capaz de identificar los conflictos que experimenta en su vida y la mejor manera de solucionarlo.

Actividad 1. ¿Qué son los conflictos?

Objetivo

Que el adolescente conozca que es un conflicto, las características del mismo y como identificarlos.

Materiales

- Laptop.
- Presentación con los conceptos.
- Hojas en blanco.
- Lápiz, borrador y tajador.

Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.
- Se explicará brevemente que son los conflictos, características de los mismos y como identificarlos.
- Posteriormente, se le pedirá al adolescente que escriba dos experiencias donde estuvo en conflicto con sus familiares, otra con sus amigos y otra estando dentro del CEAMA. Se le pedirá que especifique lo que hizo y lo que pensó en ambos casos.
- Posteriormente, se analizará la forma en la que solucionó dichos conflictos. De igual manera se le pedirá que intente identificar los detonantes de dichas situaciones.
- Se realizará una reflexión sobre lo visto en la sesión.

Evaluación

Se otorgan 2 puntos por cada conflicto identificado, la forma de solucionarlo y la alternativa dada por el adolescente.

Formato de registro		
Descripción del conflicto	Manera de solucionarlo	Alternativa de solución

MÓDULO
I

MÓDULO
II

MÓDULO
III

Actividad 2. Estilos de solución de conflictos

Objetivo

Que el adolescente haga conciencia de la forma en la que soluciona sus conflictos y si dichas alternativas, son adecuadas o aumentan los conflictos.

Materiales

- Hojas en blanco.
- Lápiz.
- Frases ofensivas.

Descripción

- Se repasará lo visto en la sesión anterior.
- Se le explicará de manera breve los posibles estilos de afrontamiento a los conflictos.
- Se le pedirá al adolescente que relate el conflicto más grave que haya tenido y el menos importante, especificando que hizo antes, durante y después del mismo.
- Posteriormente, se le pedirá que identifique el estilo de afrontamiento con el que solucionó dicho conflicto.
- Se guiará una reflexión que le permita identificar aspectos de los que se dio cuenta durante la sesión.

Evaluación

Se evaluará lo aprendido en la sesión mediante una breve evaluación.

Formato de registro	
¿Cuáles son los estilos de solución de conflicto?	2 pts si contesta correctamente.
¿Qué beneficios tiene cada estilo de solución de conflictos?	2 pts si contesta correctamente.
¿Qué desventajas tiene cada estilo de solución de conflictos?	2 pts si contesta correctamente.
¿Cuál de los estilos es más beneficioso en las relaciones interpersonales?	2 pts si contesta correctamente.
En mi opinión, ¿cuál es el mejor estilo de solución de conflictos?	2 pts si contesta correctamente.

Actividad 3. ¿Cómo soluciono mis conflictos?

Objetivo

Que el adolescente identifique la manera en la que suele solucionar sus conflictos y las habilidades que posee, que le permitan mejorar su afrontamiento a los conflictos.

Materiales

- Hojas en blanco.
- Lápiz.
- Tarjetas con alternativas positivas y negativas.

Descripción

- Se realizará un repaso de la sesión anterior.
- Mediante unas tarjetas, se le presentarán alternativas positivas y negativas para solucionar conflictos, que serán presentados en forma de ejemplos.
- Posteriormente se analizarán dichas respuestas y modelarán las conductas positivas al momento de solucionar conflictos.
- Se le pedirá que identifique las habilidades que posee que le ayuden a enfrentar de mejor manera los conflictos.

- Se le pedirá que lleve un autoregistro de la forma en la que soluciona conflictos durante la semana posterior a la sesión. Se analizará la información en la sesión siguiente.

Evaluación

Se le pedirá que enliste las habilidades que posee para la solución de conflictos en su vida cotidiana. Se otorgará dos puntos por cada habilidad señalada. Se le otorgará un punto por cada conducta asertiva que haya realizado, en la semana posterior a la sesión, puede obtener un máximo de 10 puntos. Este formato se revisará durante la siguiente sesión.

Formato de registro		
Conducta asertiva	Descripción	Consecuencias de la conducta

Actividad 4. Estrategias para una efectiva y pacífica resolución de conflictos

Objetivo

Que el adolescente conozca y aprenda estrategias que le permitan solucionar conflictos de manera pro social y efectiva.

Materiales

- Laptop.
- Videos.
- Presentación con conceptos.
- Situaciones conflictivas previamente elaboradas

Descripción

- Se realizará un análisis del autoregistro que realizó durante la semana anterior buscando patrones de conducta y afrontamiento de los conflictos.
- Se le brindara información sobre toma de decisiones y estrategias de solución de conflictos prosociales.
- Mediante una presentación y ejemplos en video, se le mostrarán al adolescente alternativas pacificas de conducta que le ayuden a resolver los conflicto son familiares, amigos y en el personal de CEAMA. Se busca que mediante el modelamiento de dichos ejemplo, pueda implementarlos en su cotidianidad.
- De igual forma, se le presentarán situaciones relacionadas con notificaciones del personal, cancelación de actividades, falta de apoyo familiar, entre otras, que puedan ocasionar un desequilibrio, pero que al aplicar las estrategias señaladas, podrá solucionarlo de forma efectiva y pro social.
- Se realizará una reflexión sobre lo aprendido en el módulo

Evaluación

Por cada error de comunicación identificado y cada alternativa descrita, se le otorgará 2 puntos.

Formato de registro	
Conflicto	Estrategia de solución de conflictos identificada
Notificaciones del personal que no son agradables.	
Cancelación de actividades.	
Desacuerdos con compañeros.	
Conflictos con los custodios.	
Desacuerdos con familiares.	

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Finalidad de la evaluación

El propósito fundamental de la evaluación de un tratamiento es comprobar si es o no efectivo. Desde esta perspectiva, los tratamientos de los delincuentes tiene por objetivo lograr cambios en su comportamiento y en otras variables cognitivas y emocionales concomitantes con el comportamiento delictivo. La manera de medir esto cambios es la selección de variables que puedan ser medidas y que tengan relación con el objetivo del programa de intervención. Para realizar una evaluación, deben tomarse medidas en tres momentos distintos (Redondo Illescas, 2008):

- Durante el tratamiento: para conocer si este se está aplicando adecuadamente y si está funcionando.
- Evaluación final: para saber si los objetivos propuestos se han conseguido.
- Seguimiento: para averiguar si los logros se han generalizado y se mantienen.

La evaluación adecuada de un programa de tratamiento requerirá el empleo de diversas medidas de eficacia que, además de la reincidencia, incluyan la valoración de posibles mejoras psicológicas y de comportamiento relevantes para los objetivos del programa.

Para este programa se realizaron evaluaciones durante el tratamiento (al finalizar cada sesión), ya que esto permitió conocer si el joven había adquirido los conocimientos y/o puso en práctica las habilidades que se buscaba que obtuviera. De igual forma, al terminar la implementación total del programa, se realizó una evaluación final, que tomó en cuenta las evaluaciones de cada sesión, la percepción del adolescente y la percepción de los

profesionales que laboran con él. Buscando un factor externo y objetivo, se tomaron en cuenta el número de reportes o sanciones que el adolescente presentó durante la implementación del programa.

4.2 Metodología de la evaluación

Para la evaluación del programa, se midió el conocimiento adquirido del adolescente sobre conceptos básicos expuestos en el programa y la capacidad de aplicar estrategias que promuevan la asertividad, comunicación eficaz y resolución de conflictos. Lo anterior se realizó midiendo los conocimientos obtenidos en cada sesión, la percepción sobre su propio avance y el reporte de avance de los profesionales que trabajan con él en sus diferentes actividades.

Objetivo

Analizar el efecto del programa de intervención, en el desarrollo de las habilidades sociales del adolescente que participó en el mismo.

Estrategias implementadas para la evaluación del programa de intervención

Se diseñaron tres estrategias para evaluar la efectividad de la intervención. Están dirigidas a evaluar la percepción del adolescente, la de los profesionales y el desempeño del joven durante las sesiones; las dos primeras se realizaron al final de la intervención, mientras que el joven fue evaluado durante las sesiones es decir, continuamente durante las actividades. A continuación, se describen dichas estrategias.

a. Entrevista con los profesionales.

Se entrevistó a los profesionales que trabajan con el adolescente, monitoreando los avances del joven al momento de relacionarse con otros adolescentes, custodios y los profesionales. El formato de entrevista puede encontrarse en el Anexo 3. La entrevista se compone de una escala de calificación de 30 puntos, asignado 10 puntos a cada categoría: asertividad, comunicación y solución de conflictos; de igual forma, se le preguntó su percepción sobre los avances del joven en las áreas señaladas. Según la escala numérica, se interpreta de la siguiente forma:

Tabla 5. Interpretación de los resultados de las escalas de los profesionales.

	Rango	Interpretación
- Asertividad.	0 al 3	Bajo. No se percibe avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, por lo que no se ha cumplido el objetivo de la intervención.
- Comunicación interpersonal.		
- Solución de problemas.	4 al 7	Medio. Se percibe un avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, es moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención.
	7 al 10	Alto. Se percibe un avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación

interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, es exitoso y se ha cumplido con el objetivo de la intervención.

La percepción de los profesionales fue analizada buscando sobre todo, los indicadores conductuales descritos en la tabla 9. En este apartado, también se tomó en cuenta, la presencia o ausencia de reportes o sanciones del adolescente, por haber cometido conductas agresivas o haber faltado a las normas del centro.

b. Percepción del adolescente

Un aspecto importante para evaluar la efectividad de la intervención, fue la percepción que el joven sobre su avance y si lo aprendido en las sesiones le ha ayudado a mejorar su interacción con otras personas. Para evaluar este aspecto, se diseñó un cuestionario que se divide en un cuestionario y en una parte numérica a la que se asigna 10 puntos, dependiendo de la percepción de su avance en el uso de la asertividad, comunicación interpersonal y solución de conflictos, la manera de interpretar los resultados se describe a continuación:

Tabla 6. *Interpretación de los resultados de las escalas de percepción de avance del joven.*

	Rango	Interpretación
- Asertividad.	0 al 3	Bajo. No percibe avance en su asertividad, comunicación interpersonal y en la solución de problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, por lo que no se ha
- Comunicación interpersonal.		

- Solución de problemas.		cumplido el objetivo de la intervención.
	4 al 7	Medio. Percibe un avance moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención, al mejorar su asertividad, comunicación interpersonal y en la solución de problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales.
	7 al 10	Alto. Percibe un avance significativo en el uso de la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, por lo que se ha cumplido con el objetivo de la intervención.

El cuestionario aplicado al adolescente, pretende indagar sobre la percepción de los beneficios y desventajas de mejorar sus habilidades sociales para la interacción con otras personas, de igual forma, se indaga sobre su aprendizaje durante las sesiones y la forma en la que puede utilizarlo en el futuro. El instrumento de evaluación, puede observarse en el Anexo 4.

c. Calificación obtenida en la evaluación de las sesiones

Para evaluar el avance del adolescente durante la intervención, se diseñó un sistema de puntuación obtenidas en las evaluaciones de cada sesión, de tal forma que se midan los conocimientos y habilidades obtenidas por el adolescente; de manera general, el joven puede obtener como máximo 10 puntos por actividad. Los rangos se interpretan de la siguiente forma:

Tabla 7. Interpretación de las puntuaciones de las actividades.

Puntuación	Rango	Interpretación.
0 a 3	Bajo.	Si el joven se encuentra dentro de esta categoría, indica que no ha podido completar la actividad y es necesario implementar de nuevo la sesión hasta que logre un rango medio o alto.
4 a 7	Medio.	Si el joven se encuentra dentro de esta categoría, indica que ha completado la actividad moderadamente, por lo que es necesario reforzar el conocimiento y la práctica en la interacción cotidiana.
7 a 10	Alto.	Si el joven se encuentra dentro de esta categoría, indica que ha completado satisfactoriamente la actividad y ha obtenido conocimientos o ha aplicado lo aprendido en las sesiones en su interacción cotidiana.

Las actividades suman un total de 130 que se vuelve equivalente a 10, para poder ubicarlo posteriormente en un rango de aprovechamiento bajo, medio y alto. En la tabla siguiente se explican las puntuaciones e interpretaciones de cada rango.

Tabla 8. Interpretación de los rangos del aprovechamiento global de las sesiones.

Puntuación	Rango	Interpretación
1 a 3	Bajo.	Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención no ha tenido éxito el cumplir su objetivo. De manera individual se realizará el mismo análisis para cada módulo.
4 a 7	Medio.	Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención ha tenido un éxito moderado en el cumplimiento de objetivo. De manera individual se realizará el mismo análisis para cada módulo.
7 a 10	Alto.	Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención ha tenido un éxito en el cumplimiento de objetivo. De manera individual se realizará el mismo análisis para cada módulo.

Durante las sesiones se utilizaron diferentes estrategias para medir lo aprendido por el adolescente y la forma en la que aplicó dicho conocimiento en su interacción cotidiana. En el capítulo de intervención, se describen en forma específica cada una de las estrategias. De manera general, las actividades utilizadas fueron:

- *Cuestionarios de aprendizaje.* Se evalúa la adquisición de conocimientos que el joven ha tenido en las sesiones, son preguntas simples que indagan los conceptos y características analizadas en cada una.
- *Automonitoreos.* Enfocados en registrar la conducta del joven, esta actividad busca el desarrollo de la habilidad del joven para identificar sus conductas.
- *Identificación en ejemplos.* Utilizando ejemplos de la conducta del adolescente o de videos, el adolescente es capaz de identificar las conductas que sean importantes para cada módulo.
- *Análisis conductual.* Mediante ellos, se pretendió identificar el desarrollo de la habilidad de análisis y autocrítica de la propia conducta del joven. De igual forma, se buscó que el adolescente sea capaz de identificar sus formas de relacionarse con otros y las posibles situaciones detonantes de conductas agresivas o en su caso, de conductas asertivas, comunicación y solución de conflictos.
- *Autoevaluaciones.* A través de ellas, el joven pudo criticar sus conductas y fue capaz de identificar aquellas que son agresivas y las que se relacionan con la asertividad, la comunicación y la solución de conflictos.

En términos de indicadores conductuales, la tabla 9 presente los contemplados según cada módulo del programa de intervención. Estos indicadores, describen las

modificaciones conductuales esperadas en el adolescente, posterior a la implementación del programa.

Tabla 9. *Indicadores conductuales observados.*

		Indicador
Asertividad		Reconoce sus interacciones agresivas.
		Reconoce sus interacciones asertivas
		Utiliza palabras y frases asertivas para expresar sus emociones.
		Es capaz de identificar sus emociones, en el momento en el que se presentan.
		Realiza una acción reflexiva cuando es agresivo y piensa en soluciones a dicha acción.
Comunicación interpersonal		Conoce los componentes de la comunicación.
		Reconoce la comunicación agresiva, pasiva y asertiva.
		Escucha de forma atenta y activa a otras personas.
		Identifica los errores de comunicación que comete.
Resolución de conflictos		Reconoce un conflicto cuando se le presenta.
		.Es capaz de reconocer cuando resuelve positivamente un conflicto.
		Es capaz de reconocer cuando resuelve negativamente un conflicto.
		Reconoce cuando necesita ayuda para resolver un conflicto.

4.3 Resultados de la intervención

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la fase de evaluación, tomando en cuenta las tres estrategias de evaluación.

4.3.1 Entrevista con los profesionales

A las preguntas “¿El adolescente ha tenido algún avance en su forma de comunicarse, en el uso de la asertividad y en la solución de conflictos?” y “¿Cómo lo ha visto reflejado?”, los profesionales señalaron que:

Si bien, aún le cuesta trabajo su control de impulsos, el joven ha mejorado en su interacción con los profesionales y con otros jóvenes. Los profesionales señalan que el joven ha disminuido la agresión verbal hacia otros, se comporta de forma más asertiva para pedir cosas, ha dejado de provocar conflictos con sus compañeros y aunque puede no estar de acuerdo con algunas indicaciones, expresa verbalmente su enojo aunque sigue siendo agresivo. Destaca el hecho de que ha mejorado y reconoce cuando ha cometido un error o ha sido grosero con el personal.

Tabla 10. *Resultados obtenidos para la estrategia: percepción de los profesionales.*

Categoría	Puntuación	Interpretación
Comunicación interpersonal	6	Medio. Se percibe un avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales; es moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención.
Asertividad	6	
Solución de conflictos	5	

De igual manera, cabe destacar que durante el periodo de implementación del programa, el adolescente no recibió sanciones o medidas disciplinarias, es decir, no presentó conductas agresivas que rompieran las normas del centro.

4.3.2 Percepción del adolescente

A continuación se presentan los resultados de la evaluación de la percepción del joven sobre la intervención.

Tabla 11. Resultados obtenidos para la estrategia: percepción del adolescente.

Categoría	Comentarios
¿Qué crees que aprendiste en las sesiones?	Muchas cosas, a comunicarme mejor y a darme cuenta cuando digo algo que molesta a otras personas. Aunque a veces se me olvida, pero cuando pasa pido disculpas.
¿Cómo crees que pueda servirte en tu vida?	Pues para no meterme en problemas, porque no quiero perder mis beneficios y cuando salga, para tener más oportunidades y cuando trabaje para no pelearme con mi jefe. Con mi familia, para que no me mal entienda.
¿Qué te gusto de la intervención?	Los temas y los videos. Me gustó platicar las cosas que pasan con mis compañeros.
¿Qué no te gusto?	Que a veces es difícil acordarme de llevar a cabo las cosas o de hacer las tareas que me dejabas.
¿Qué cambiarías o mejorarías?	Nada. Que tenga más videos para verlos y que sean divertidos.
Comunicación interpersonal	Se califica con un 5 en su habilidad de comunicación interpersonal.
Asertividad	Se califica a sí mismo con un 5 en su habilidad de ser asertivo.
Solución de conflictos	Se califica a sí mismo con un 5, en su habilidad de resolver conflictos.

Según su autoevaluación el joven indica que su desempeño y aprendizaje, se encuentra en un rango *medio*, es decir, percibe un avance moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención, al mejorar su asertividad, comunicación interpersonal y en la solución de problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales.

4.3.3 Calificación obtenida en la evaluación de las sesiones

A continuación se presentan las calificaciones obtenidas en las sesiones, a modo de evaluación continua, cada una implicó una actividad de evaluación diferente, dependiendo del tema revisado en la sesión y los módulos. El joven realizó actividades en las sesiones y posteriormente fueron calificadas, a continuación, se presentan las puntuaciones e interpretaciones de las mismas.

Tabla 12. *Resultados obtenidos para la estrategia: evaluación de las sesiones.*

Módulo	Actividad	Puntuación	Interpretación
Módulo I.	Actividad 1.	10	Alto. Conoce y reconoce las emociones
Asertividad	Reconocimiento de las emociones.		básicas, es capaz de identificarlas y reconocerlas en sí mismo y en otros.
	Actividad 2.	8	Alto. Es capaz de diseñar estrategias para
	Reconocimiento de la conducta agresiva y conducta asertiva.		resolver conflictos de forma asertiva.
	Actividad 3. Monitoreo de las conductas agresivas y las emociones.	7	Alto. Reconoce las consecuencias que tienen las conductas agresivas y la forma en la que puede modificarlas.
	Actividad 4. La conducta agresiva.	8	Alto. Es capaz de identificar las habilidades que posee para mejorar sus interacciones con personal y adolescentes del centro.
	Actividad 5. La	6	Medio. El adolescente registra pocas

	asertividad como alternativa en las relaciones interpersonales.		conductas durante la semana, pero realiza bien el análisis conductual de las que registra.
Módulo II. Comunicación interpersonal	Actividad 1. La importancia de la comunicación.	10	Alto. El joven posee conocimientos sobre la comunicación, sus componentes y características principales.
	Actividad 2. Errores en la comunicación.	8	Alto. El joven es capaz de reconocer los errores de comunicación y elaborar estrategias para corregirlo.
	Actividad 3. El papel del receptor en la comunicación.	6	Medio. El joven presenta dificultades para identificar sus habilidades para escuchar a otros, sin embargo, identifica las ventajas y desventajas de mejorar dichas habilidades.
	Actividad 4. Estrategias para comunicarse interpersonalmente de manera efectiva.	6	Medio. El joven es identificar estrategias para mejorar su comunicación, aunque se le dificulta identificar maneras de aplicarla estando en internamiento.
Módulo III. Resolución de conflictos	Actividad 1. ¿Qué son los conflictos?	8	Alto. El joven identifica conflictos que haya tenido y es capaz de diseñar estrategias de solución positiva.
	Actividad 2. Estilos de solución de conflictos.	8	Medio. El joven es capaz de identificar los estilos de resolución de conflicto y las ventajas y desventajas de los mismos, sin embargo, se le dificulta aplicarlo a las

		relaciones interpersonales y escoge un estilo de afrontamiento asertivo para solucionar los conflictos.
Actividad 3. ¿Cómo soluciono mis conflictos?	8	Alto. El joven es capaz de identificar su conducta cuando soluciona conflictos, al igual que automonitorearse.
Actividad 4. Estrategias para una efectiva y pacífica resolución de conflictos.	6	Medio. El joven es capaz de diseñar estrategias para la solución de conflictos que se le presentan, sin embargo, los conflictos con internos y familiares le resulta complicado
TOTAL 99/ 7.6. Medio. Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención ha tenido un éxito moderado en el cumplimiento de objetivo. De manera individual se realizará el mismo análisis para cada módulo.		

Por la puntuación obtenida en las sesiones, el adolescente se encuentra en un rango *Alto* de aprovechamiento de la intervención, por lo que ha tenido éxito en el cumplimiento de objetivo y es satisfactorio en cada uno de los tres módulos.

De igual manera, en cuanto a los indicadores conductuales observables, a continuación se presentan los resultados obtenidos por el adolescente durante la implementación del programa. Estos resultados se desprenden del análisis de la información obtenida de las tres estrategias implementadas para la evaluación del programa.

Tabla 13. *Indicadores conductuales observados.*

	Indicador	Resultado
Asertividad	Reconoce sus interacciones agresivas.	El joven es capaz de reconocer cuando ha sido agresivo al comunicarse con profesionales del centro y sus familiares. De igual forma, identifica conductas pasadas en las que fue agresivo, posterior a la acción.
	Reconoce sus interacciones asertivas	Es capaz de reconocer cuando ha sido amable o ha pedido favores de manera asertiva. De igual forma, identifica cuando se expresa correctamente.
	Utiliza palabras y frases asertivas para expresar sus emociones.	Utiliza frases como “Yo pienso” o “En mi opinión”. El joven es capaz de expresar su opinión o necesidades comenzando con frases asertivas.
	Es capaz de identificar sus emociones, en el momento en el que se presentan.	Es capaz de identificar las emociones básicas, de igual forma, conoce las expresiones conductuales de cada emoción y las identifica en sus propias conductas.
	Realiza una acción reflexiva cuando es agresivo y piensa en soluciones a dicha acción.	Es capaz de identificar cuando otra persona lo puede mal interpretar y corrige para evitar malos entendidos.
Comunicación interpersonal	Conoce los componentes de la comunicación.	El joven conoce e identifica los componentes de la comunicación y sus funciones.
	Reconoce la comunicación agresiva, pasiva y asertiva.	El joven conoce los componentes de la comunicación agresiva, pasiva y asertiva, siendo capaz de reconocerlo en su propia comunicación.
	Escucha de forma atenta y activa a otras personas.	El joven es capaz de escuchar a otras personas y respetar turnos al momento de hablar, expresándose de manera correcta.

	Identifica los errores de comunicación que comete.	El joven es capaz de reconocer los errores que comete cuando se comunica, durante y después de haber entablado una conversación con otras personas.
Resolución de conflictos	Reconoce un conflicto cuando se le presenta.	Sabe identifica las características de un problema y es capaz de reaccionar para solucionarlo.
	.Es capaz de reconocer cuando resuelve positivamente un conflicto.	Es capaz de identificar cuando ha resuelto satisfactoriamente un conflicto, es decir, cuando su resolución es beneficiosa para ambas partes.
	Es capaz de reconocer cuando resuelve negativamente un conflicto.	Es capaz de identificar cuando ha resuelto un conflicto, de tal forma que ha tenido consecuencias negativas para él o para otras personas.
	Reconoce cuando necesita ayuda para resolver un conflicto.	El adolescente es capaz de reconocer cuando necesita ayuda para solucionar conflictos, ya sea de algún profesional, miembro de su familia o amigo cercano.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

5.1 Relación intervención- cambios observados

La implementación de un programa de intervención enfocado en habilidades sociales busca mejorar la interacción del joven en conflicto con la ley con las personas con las que se relaciona cotidianamente. El proceso de diagnóstico, implementación y posteriormente evaluación permitirá conocer la efectividad del programa. En palabras de Redondo Illescas (2000, p. 4):

Otro mérito preferente de los psicólogos que trabajan con infractores ha sido, no haberse limitado a diseñar y aplicar programas de rehabilitación, sino, además, haber prestado atención a la evaluación de los resultados logrados. Esta tarea evaluativa ha aumentado y mejorado nuestros conocimientos sobre el grado de efectividad de las diversas técnicas y programas que se aplican con los delincuentes.

Es por eso, que para el programa presentado se utilizaron tres estrategias para medir su efectividad. Tomando en cuenta los resultados obtenidos, fue posible identificar que la intervención tuvo una efectividad moderada, es decir: los profesionales, el joven y los resultados de la evaluación continua, indican que fue capaz de adquirir conocimientos y poner en práctica las habilidades aprendidas, sin embargo, es necesario reforzarlas y que sea capaz de aplicar lo aprendido en su interacción cotidiana.

Al respecto, se encontró que los profesionales y el adolescente, coinciden en que ha tenido una mejoría en su interacción social, siendo más asertivo y disminuyendo sus conductas agresivas, aunque señalan que en situaciones muy estresantes, presenta dificultades con el autocontrol y automonitoreo.

Resulta interesante que el adolescente es quien se califica con un menor avance, aunque durante las sesiones, demostró una buena capacidad de autocrítica para el análisis de su conducta, es decir, fue capaz de identificar sus conductas agresivas, sus errores de comunicación y la solución de conflicto de manera negativa. En contraste, le cuesta trabajo reconocer cuando es asertivo, se comunica eficazmente y soluciona problemas positivamente. Además, que durante la implementación del programa, el adolescente no tuvo sanciones o medidas disciplinarias por no seguir normas del centro.

Un aspecto que se debe considerar, ya que pudo haber intervenido positivamente para la efectividad del programa fue la época en la que se aplicó, la cual coincidió con las festividades navideñas y la disposición del adolescente para conservar los beneficios de convivencia con su familia en los días festivos. Lo anterior, sirvió como un motivador extrínseco efectivo, para promover la aplicación de las estrategias aprendidas durante el programa de intervención.

Otro factor que pudo haber intervenido positivamente a la efectividad del programa, se relaciona con los talleres y actividades que otros profesionales han implementado con el adolescente, ya temas como la asertividad y la comunicación, son abordados en otros espacios. Si bien, cumplen otros objetivos y tiene enfoques diferentes, el adolescente poseía un conocimiento previo de los conceptos revisados en el programa, lo que facilitó el aprendizaje y la aplicación de las estrategias revisadas en las sesiones.

Tomando en cuenta lo anterior, puede concluirse que la implementación de este programa debe realizarse cuando el joven haya tenido intervenciones previas, es decir, en términos de tratamiento sería importante que se encuentre en una etapa intermedia o conclusiva del mismo; dado que los jóvenes en la etapa inicial aún no han recibido

intervenciones en los que se aborden temas relacionados a la asertividad, comunicación o solución de problemas.

De igual manera, sería recomendable que el programa se aplicara en grupos pequeños, pues una retroalimentación hecha por el adolescente, se relaciona con la posibilidad de practicar con otras personas o utilizando ejemplos, las habilidades aprendidas durante el programa. Lo anterior, se sustenta con el planteamiento de que, una de las principales estrategias para el desarrollo de comportamientos prosociales, se basa en el modelamiento de conducta y otras habilidades sociales, a través del intercambio de experiencias con otras personas, ya que facilita la imitación y adquisición de la conducta (Redondo Illescas, 2007).

5.2 Comparación cambios observados-literatura sustento

Los principios presentados en el marco de referencia de este trabajo, para las intervenciones con adolescentes infractores, indican que dichos programas deben utilizar el enfoque cognitivo conductual, tener un diseño psicoeducativo y ser breves e individualizados, es decir, que se enfoquen en las necesidades criminógenas identificadas en el adolescente con el que se pretende intervenir (Ortiz, Sepúlveda y Viano, 2005; Redondo Illescas, Martínez Catena y Andrés Pueyo, 2011; Sánchez-Armáas Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015).

De igual forma, se indica que deben estar dirigidos a promover la conducta prosocial, logrando la generalización y el mantenimiento de los logros alcanzados en el control de la ira, el desarrollo de la moral, desarrollo de habilidades sociales etc. Lo anterior, buscando la no reincidencia delictiva, al dotar al adolescente de estrategias que le permitan relacionarse positivamente con la sociedad. Se sugiere que deben utilizar estrategias y técnicas cognitivo-conductuales, como el reforzamiento, modelado, reestructuración cognitiva y control emocional (Goldstein y Glick, 2001).

El programa de intervención presentado en este trabajo, cumple con los parámetros señalados anteriormente, pues busca el desarrollo de habilidades sociales; utiliza técnicas cognitivas-conductuales, que buscan entrenar al adolescente para identificar sus conductas y desarrollar estrategias para la autoregulación de las mismas, además de que las actividades fueron diseñadas, para fomentar su responsabilidad sobre las consecuencias de sus actos.

De igual forma, consiste en un programa breve, contando únicamente con 13 sesiones, en las que el joven fue capaz de obtener conocimientos y llevar a la práctica lo aprendido. En este sentido, el programa cumple con una metodología psicoeducativa, una de las estrategias más utilizadas en el trabajo con jóvenes infractores de ley. (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

En cuanto a la efectividad de utilizar el modelo psicoeducativo y el enfoque cognitivo-conductual en programas de intervención con adolescentes infractores de ley, se ha demostrado que un 65% de los casos, los jóvenes que han participado en este tipo de programa no presentaban conductas de reincidencia delictiva al menos 2 años después de haber participado. Además, que en meta-análisis utilizados para analizar la efectividad de los programas de intervención, se encontró que la efectividad del enfoque cognitivo-

conductual es de un 27% (Leblanc y Fréchette, 1989; Redondo Illescas, 2000; Gendreau, 2003; Servicio Nacional de Menores, 2007; Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

Al igual que otros programas de intervención en el que se intenta desarrollar o fortalecer las habilidades sociales de los jóvenes en conflicto con la ley, el programa presentado en este trabajo, tuvo una eficacia moderada al desarrollar las habilidades del adolescente participante, lo que se iguala a otros programas del mismo corte en otras partes del mundo, que han demostrado tener una efectividad de entre un 10% y un 15% en programas de estados unidos y un 15% en programas europeos (Redondo Illescas, 2000).

Si se toma en cuenta lo planteado en el marco referencial, este programa de intervención sigue los estándares teóricos asociados a los resultados efectivos para prevenir la reincidencia delictiva en adolescentes infractores de ley. Ahora bien, para demostrar su efectividad empírica, sería necesario la implementación del programa con más adolescentes y el diseño de un metodología de permita tener un seguimiento de aquellos que participen en las diferentes implementaciones, de tal manera, que al sistematizar los resultados pueda identificarse si presentó un impacto significativo en la no reincidencia delictiva de algunos de los casos.

5.3 Sugerencias y conclusiones

Para que un programa sea efectivo, debe fundamentarse en datos empíricos, considerando que son varios los factores que contribuyen a la readaptación, además de que ya se cuenta con posturas teóricas comprobadas empírica por varios autores (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012;

Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012). Es por eso, que la construcción del programa presentado en este trabajo, se basa en diferentes fuentes de información y requirió el diseño del diagnóstico de los factores de protección y de riesgo (Andrewa y Bonta, 2006), diseño e implementación de una intervención que siguiera los parámetros marcados por los teóricos del tema (Redondo Illescas, Martínez Catena, A y Andrés Pueyo, A, 2011; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Rizo, Ruíz, 2014) y finalmente la evaluación del mismo, para medir su efectividad.

Los resultados del programa, indican que ha tenido un efecto moderado en cuanto al cumplimiento de su objetivo, lo cual es esperado para este tipo de programas según lo presentado en la literatura (Redondo Illescas, 2000).

Este resultado puede deberse a factores personales del adolescente que no fueron identificados durante el diagnóstico, como pueden ser daños neurobiológicos que dificulten la autorregulación de las conductas agresividad, emociones e impulsos del adolescente. De igual forma, la efectividad del programa pudo haberse visto afectada por las condiciones de internamiento, que dificultaron la aplicación de las estrategias brindadas durante las sesiones; al desinterés del adolescente por el desarrollo de las habilidades sociales o que las actividades de cada módulo no fueron suficientemente claras o atractivas para el adolescente, lo que dificultó la adquisición de conocimientos.

Una de las ventajas que el programa tuvo para su efectividad, es que el joven había tomado anteriormente temas relacionados con la asertividad y la comunicación, por lo que facilitó el entendimiento de los conceptos abarcados en las sesiones. De igual forma, la actitud de cooperación del joven para participar en las sesiones del programa fue un factor importante, lo que debe tomarse en cuenta para futuras aplicaciones, pues una de sus

principales motivación se relacionaba con aprender a relacionarse con personas del centro y conservar sus beneficios.

Otra ventaja fue utilizar material didáctico llamativo para el adolescente, es decir, el uso de videos y fragmentos de películas, permitió captar la atención del joven durante las sesiones y facilitó el aprendizaje mediante ejemplos sencillos que le permitieron entender los conceptos. De igual forma, adaptar la realización de automonitoreos fue necesaria, ya que por la condiciones y objetos que puede poseer el joven en su área, resulto difícil que pueda anotar sus conductas, sin embargo, realizar el ejercicio de registro de conductas durante la sesión resultó una buena estrategia para el análisis conductual.

Una dificultad significativa de la aplicación de este programa, residió en la puesta en practicar de las estrategias de resolución de conflictos, pues muchas decisiones y actividades no están bajo el control del joven o son susceptibles de negociación, lo que le causó frustración y dificultó el desarrollo de dicha habilidad.

Otro aspecto que el joven reportó como difícil para aplicar las estrategias aprendidas, recae en la dificultad de autorregularse cuando se encuentra bajo situaciones estresantes, por lo que no realiza un acto reflexivo antes de actuar impulsivamente.

Valdría la pena implementar este programa con más jóvenes que tengan las mismas características, dado que la replicación brindaría más datos sobre su efecto. De igual forma, sería conveniente aplicar el programa en grupos pequeños, pues les permitiría a los participantes practicar las habilidades aprendidas con los miembros del grupo, pues fue una de las principales retroalimentaciones hechas por el adolescente.

Uno de los aspectos importantes que deben ser considerados para mejorar el programa presentado, es profundizar en otras temáticas relacionadas con las habilidades sociales, por lo que valdría la pena generar intervenciones que aborden más profundamente

cada habilidad. Sin embargo, deben diseñarse mejores estrategias para el modelamiento de conductas prosociales en su vida cotidiana y en la convivencia con otros adolescentes o profesionales. De igual manera, vale la pena revisar la metodología de evaluación de la intervención, pues pueden existir factores que pueden haber sido pasados por alto al momento de evaluar la efectividad del programa.

El aporte práctico de este trabajo a la psicología penitencia de nuestro estado, se relaciona con ser un primer acercamiento al diseño de programas de intervención que intervengan en las necesidades criminológicas detectadas en los adolescentes infractores, además de responder a las necesidades prácticas de modificación conductual dentro de la institución encargada de la atención de dichos adolescentes.

De igual manera, es un importante avance en la individualización que la ley marca como necesaria para preservar los derechos humanos del joven, al recibir un tratamiento que le permita reintegrarse a la sociedad y ser un miembro positivo de la misma. Este programa se suma a los esfuerzos de los profesionales del CEAMA, en el desarrollo de intervenciones apegadas al rigor metodológico y que sigan los parámetros que han demostrado, mediante la investigación empírica, se correlacionan con la prevención de la reincidencia delictiva en jóvenes, buscando que sean cada vez más eficaces y aplicables para la población juvenil infractora de Yucatán.

REFERENCIAS

- Akers, R.L. y Sellers, C. (2004). *Criminological theories: Introduction, evaluation and application*. Los Ángeles. Estados Unidos: Roxbury Publishing Company.
- Álvarez-Cienfuegos Ruiz, A. y Egea Marcos, F. (2006). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescente. *Estudios de juventud*. 62, (3). 37- 44.
- Andrews, D. y Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct (5ª ed.)*. EEUU: Anderson Publishing Co.
- Asistencia legal por los derechos humanos y El Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría. (2013). *Informe epu sobre sistema penitenciario en Mexico 2013*. Recuperado de: <http://www.asilegal.org.mx/index.php/es/21-sala-de-prensa?start=20>
- Ayuso, A. (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 6 (2). 73-99.
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/Diagnostico_adolescentes_web.pdf
- Ballester, R. y Gil Llario, M. (2002). *Habilidades sociales*. España: Síntesis.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (2), p.191-215. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Banco Mundial. (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*. Banco Mundial. Recuperado de: [124](http://www-</p></div><div data-bbox=)

wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/11/29/000
356161_20121129060725/Rendered/PDF/NonAsciiFileName0.pdf

Buss, D, y Larsen, R. (2005). *Psicología de la personalidad: dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana*. México: Interamericana.

Blackburn, R. (1993). *The psychology of criminal conduct*. Estados Unidos: Wiley

Botija Yague, M. (2014). Eclecticismo en la intervención con adolescentes en conflicto con la ley. *Cuadernos de trabajo social*. 27, (1), p. 153-163. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/40178/43075>

Caballo, V. (2007). *Manual para el tratamiento Cognitivo-conductual de los Trastornos psicológicos*. España: Siglo XXI.

Caballo, V. (2015). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Ley Nacional Del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes*. México: Diario Oficial de la Federación.

Cruz y Cruz, E. (2007). El concepto de menores infractores. *Revista del posgrado de derecho de la UNAM*. 3, (5), 335-355.

Coyle, A. (2009). *La administración penitenciaria en el contexto de los derechos humanos. Manual para el personal penitenciario*. 2ed. Reino Unido: Centro Internacional de Estudios Penitenciarios.

Dammert, L; Salazar, F; Montt, C y González, P. (2010). *Crimen e inseguridad: indicadores para las Américas*. Chile: FLACSO-Chile/Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

- Damían, F. y Mosso, R. (20 de abril del 2015). *El periodismo necesita inversión. Comparte este artículo utilizando los íconos que aparecen en la página. La reproducción de este contenido sin autorización previa está prohibida.* Milenio. Recuperado de: http://www.milenio.com/policia/sicarios_menores_de_edad_en_carceles-adolescentes_sicarios-jovenes_encarcelados_0_503349664.html
- Departamento de servicios sociales y familia. (2009). *La intervención con los menores de edad en conflicto con la ley penal.* España: Gobierno de Aragón.
- Diaz Galvis, J., Peña Olvera, F., Suarez Reynaga, J. y Palacios Cruz, L. (2004). Perspectiva actual de la violencia juvenil. *Medunab (Bucaramanga)*. 7 (20), 115-124.
- Dionne, J. y Zambrano Constanzo, A. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley. *El observador: Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores*. 5. 35-56.
- Dorsch, F. (2002). *Diccionario de Psicología.* España: Edit Herder.
- Ether, R., Rettenberger, M., Schilling, F. y Pfafflin, F. (2008). Failure of Static-99 and SORAG to predict relevant reoffense categories in relevant sexual offender subtypes: *A prospective study.* *Sexual Offender Treatment*, 3. 1-14. Recuperado de: <http://www.sexual-offender-treatment.org/index.php?id=65&type=123>
- Farrington, D. (1992). Criminal career research in the United Kingdom. *British Journal of Criminology*. 32, 521-536.
- Farrington, D. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. En P. Cordelia y L. Siegel (Eds.). *Readings in contemporary criminological theory.* Estados Unidos: Northeastern University Press.

- Farrington, D. (2010). Life-course and developmental theories in criminology. En McLaughlin y Newburn (Eds). *The Sage Handbook of criminological theory*. 248-271. Reino Unido: Sage Publicación.
- Garrido Genoves, V. (2005). *¿Qué es la psicología criminológica?*. México: Biblioteca Nueva.
- Garrido, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (2006). *Principios de Criminología (3 ed)*. España: Tirant lo Blanch.
- Gendreau, G. (2003). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Francia: Éditions Science et Culture.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2011a). *Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de Yucatán*. Poder Judicial del Estado de Yucatán. Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán.
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2011b). *Ley de Ejecución de Sentencias y Medidas de Seguridad del Estado de Yucatán*. Tribunal Superior de Justicia. Recuperado de: <http://www.tsjyuc.gob.mx/marcoLegal/leyes/leyEjecucionSentencias.pdf>
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018*. México.
- Goldstein, A.P. y Glick, B. (2001). Aggression Replacement Training: application and evaluation management. En G.A. Bernfeld, D.P. Farrington, y A.W. Leschied, *Offender rehabilitation in practice: Implementing and evaluating effective programs* (pp. 121-148). Chichester: Wiley.
- Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. España: Síntesis.

Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil, revisión de la literatura nacional e internacional. Secretaria de Salud de México. Recuperado de: http://saludxmi.cnps.gov.mx/inpsiquiatria/portal/saludxmi/biblioteca/sinviolencia/modulo_2/Factores_de_riesgo_delicuencia_juvenil.pdf

Howell, J.C. (2003). *Preventing and reducing juveniles delinquency*. Thousand Oaks. Estados Unidos: Sage Publications.

ICESI. (2011). *El costo de la inseguridad en México*, México: ICESI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Encuesta Nacional de Gobierno 2010*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/censos/gobierno2010/MenInfra.asp?s=est&c=27675&proy=eng2010_meninfractores

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer* Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/violencia0.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2016*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/censosgobierno/estatal/cnije/2016/>

Leblanc, M. y Fréchette, M. (1989). *Male criminal activity from childhood through youth: Multilevel and Developmental Perspectives*. United States: Springer-Verlag.

- Loinaz, I. (2016). Cuando el delincuente, es ella. Intervención con mujeres violentas. *Anuario de Psicología Jurídica*. 26, p. 41- 50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3150/315046741006.pdf>
- Jiménez Ornelas, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de Población*. 11 (43), 215-261.
- McCord, J., Widom, C.S., y Crowell, N.A. (2001). *Juvenile Crime, Juvenile Justice. Panel on Juvenile Crime: Prevention, Treatment, and Control*. United States: National Academy Press. Recuperado de: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/frd030127.pdf>
- McLaughlin, E. y Newburn, T. (2010). *The sage handbook of criminological theory*. United Kingdom: Sage Publicación Ltd.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*. 100, 674-701.
- Morales Peillard, A., Welsch Chahúan, G, Cárcamo Cáceres, J., Aguilar Chamorro, L. y Sosa, M. (2015). *Reinserción social y laboral de infractores de ley Estudio comparado de la evidencia*. Chile: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de: <http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2015/04/estudio-comparado-de-la-evidencia-en-reinsercion-social-y-laboral.pdf>
- Monjas, MI. (2009). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. España: CEPE.
- Nicolás Guardiola, J. (2011). Psicología Criminal como Ciencia. *Revista Derecho y Criminología*. 1, 9-24.
- Novaco, R.W., Ramm, M. y Black, L. (2001). Anger treatment with offenders. En C.R. Hollin (Ed.). *Offender assessment and treatment*. Reino Unido: Wiley.

- Nguyen,T., Arbach-Lucioni, K. y Andrés-Pueyo,A. (2011). Factores de riesgo de la reincidencia violenta en población penitenciaria. *Revista de derecho penal y criminología*. 3 (6) 273-294.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1955). *Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos*. Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (1985). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores*. Asamblea General de la ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1990a). *Resolución 44/25: Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de la ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1990b). *Reglas de para la Protección de los Menores Privados de Libertad*. Asamblea General de la ONU.
- Ortega Campos, E., García García, J. y Frías Armenta, M. (2014). Meta-Análisis De La Reincidencia Criminal En Menores: Estudio De La Investigación Española. *Revista Mexicana De Psicología*, 31 (2). 111-123.
- Ortiz, M., Sepúlveda, R. y Viano, C. (2005). *Análisis de los Programas Jóvenes Infractores de Ley*. Chile: Centro de estudios de seguridad ciudadana. Recuperado de: https://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_11_ortizsepulviano.pdf
- Prieto, G. (2013). *El mundo desde la cárcel: el reparto de la población reclusa en el planeta*. Geografía Infinita. Recuperado de: <http://geografiainfinita.com/2013/05/10/el-mundo-desde-las-carceles-el-reparto-de-la-poblacion-reclusa-en-el-planeta/>

- Redondo Illescas, S. (2000). Psicología penitenciaria aplicada: los programas de rehabilitación en Europa. *Ponencia en las I Jornadas de Tratamiento Penitenciario*. España.
- Redondo Illescas, S. (2007). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Pirámide.
- Redondo Illescas, S. (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD). *Revista Española de Investigación Criminológica*. 7 (6), 1-53. Recuperado de: <http://www.sistemaproteccional.com.ar/descargas/Redondo%20Illescas%20Triple%20Riesgo.pdf>
- Redondo Illescas, S. y Andrés Pueyo, A. (2009). La psicología de la delincuencia, *El observador: Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores*. 5. 7-26.
- Redondo Illescas, S., Martínez Catena, A y Andrés Pueyo, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. España: Ministerio de España de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de: <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/factoresDeExito.pdf>
- Redondo Illescas, S., Martínez Catena, A y Andrés Pueyo, A. (2012). Intervenciones con delincuentes juveniles en el marco de la justicia: investigación y aplicaciones. *Edupsykhé*. 11 (2). 143-169.
- Rizo, Ruíz, A. (2014). Intervención cognitivo-conductual en un caso de trastorno negativista desafiante en una adolescente. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 1 (1), 89-100.

- Sánchez-Armáss Cappello, O y García de Alba Verduzco, J. (2012). Readaptación social en menores de edad: una revisión de estudios empíricos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4). 1412-1439.
- Soria Verde, M. A. (2006). *La psicología criminal: desarrollo conceptual y ámbitos de aplicación, en psicología criminal*. España: Pearson educación.
- Servicio Nacional de Menores. (2007). *Sistema nacional de Intervención socioeducativa para adolescentes infractores de ley*. Chile. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/Sistema_nacional.pdf
- Urra, J. (2003). Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades. *Revista de estudios de juventud*. 62, 11-20.
- Vázquez González, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y Criminologías*. Madrid: Colex.
- Walter, J. (2009). Estudios de reincidencia: fenómeno a estudiar para el diseño de un sistema de ejecución de la pena juvenil. *El Observador*. 5. 27-34.
- WOLA y TNI (2010). *Sistemas sobre cargados: leyes de drogas y cárceles en América Latina*. Recuperado de: http://www.druglawreform.info/images/stories/documents/Sistemas_sobrecargados/sistemas_sobrecargados_web2.pdf
- Yela, M. y Chiclana, S. (2008). *El psicólogo en instituciones penitenciarias: teoría y práctica*. Formación continua a distancia: España.
- Zara G. y Farrington D. P. (2009). *Childhood and adolescent predictors of late onset criminal careers*. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (3), 287-300.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados obtenidos en la Escala EMES-M	71
Tabla 2. Puntuaciones obtenidas en la Escala EMES-C.....	72
Tabla 3. Factores de riesgo y protección detectados.	73
Tabla 4. Estrategias y técnicas utilizadas en la intervención.....	79
Tabla 5. Interpretación de los resultados de las escalas de los profesionales.....	103
Tabla 6. Interpretación de los resultados de las escalas de percepción de avance del joven.	104
Tabla 7. Interpretación de las puntuaciones de las actividades.	106
Tabla 8. Interpretación de los rangos del aprovechamiento global de las sesiones.....	106
Tabla 9. Indicadores conductuales observados.	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de la intervención.	78
--	----

ANEXO 1. Guía de entrevista semiestructurada para los profesionales

Las siguientes categorías, deben ser exploradas a profundidad al momento de entrevistar a los profesionales que se relacionan directamente con el adolescente.

Objetivo: obtener información sobre las conductas y formas de relacionarse del adolescente JS con sus compañeros y durante las actividades en las que se desenvuelve diariamente.

Área	Descripción
Conducta durante las actividades	Describa las actitudes que el adolescente toma durante las actividades en las que tiene contacto con él.
Estilo de relación entre adolescente-profesional	Describa la forma en la que el adolescente se relaciona con usted durante las actividades en las que se encuentra en contacto con él (agresivo, sumiso, flexivo, cooperativo, etc).
Estilo de relación entre adolescente-adolescente	Describa la forma en la que el adolescente se relaciona con otros adolescentes durante las actividades en las que se encuentra en contacto con él (agresivo, sumiso, flexivo, cooperativo, etc).
Conductas problemáticas identificadas durante las actividades	Describa las conductas problemáticas que ha detectado (por observación directa o comentario de otros) en el adolescente, que impida su relación con profesionales u otros adolescentes.
Conductas positivas identificadas durante las actividades	Describa las conductas positivas que ha detectado (por observación directa o comentario de otros) en el adolescente, que favorezca su relación con profesionales u otros adolescentes.
Estilo de afrontamiento en situaciones estresantes o donde se vea frustrado	Describa las reacciones que ha detectado que tiene el adolescente en situaciones que pueden ser estresantes o frustrantes.
Estilo de solución ante posibles conflictos	Describa las reacciones que ha detectado que tiene el adolescente cuando se presentan situaciones en las que pudiera tener enfrentamientos con otros profesionales o internos.
Impresión profesional sobre el adolescente	En su opinión como profesional ¿Cuáles serían los factores de protección y de riesgo que identifica en el adolescente?

ANEXO 2. Guía de entrevista biopsicosocial con el adolescente

Durante la entrevista con el adolescente, se deben explorar las siguientes áreas.

A. Áreas familiar

- Infancia y adolescencia.
- Relación con los padres.
- Relaciones con los hermanos.
- Estilo de crianza y reglas.
- Violencia en la familia.
- Percepción de la familia sobre su delito.

B. Escolar y laboral

- Percepción sobre la educación personal y de la familia.
- Motivos de la deserción escolar.
- Historia laboral y percepción sobre la misma.
- Problemáticas más frecuentes en la escuela y el trabajo.
- Metas vocacionales y laborales.

C. Relaciones interpersonales

- Relaciones con amigos.
- Redes de apoyo.
- Percepción sobre la amistad.
- Tipos de amistades y su relación con la conducta delictiva.
- Pertenencia a bandas.

D. Relaciones amorosas y sexualidad

- Primer noviazgo.
- Percepción sobre la mujer.
- Percepción sobre las relaciones de pareja.
- Historia de vida sexual.
- Conductas de riesgo asociadas a las relaciones de pareja y la sexualidad.

E. Conductas de riesgo

- Descripción de conductas de riesgo.
- Gusto por la velocidad.
- Peleas y conductas violentas.
- Aburrimiento y búsqueda de adrenalina.
- Historia de conductas de riesgo.
- Percepción del valor de su vida y la de los demás.

F. Consumo de sustancias.

SUSTANCIA	EDAD DE INICIO DE CONSUMO	NUNCA	POCAS VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
Estimulantes (anfetaminas, speed, ritalin, píldoras adelgazantes)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cocaína (crack, speedball)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opiáceos: (heroína, morfina, opio, metadona, codeína, meperidina, fentanil)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alucinógenos (LSD, ácido, mescalina, PCP, polvo de angel, <<hongos>>, éxtasis)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalantes (<<cemento>>, pegamento, éter)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cannabinoides (hachís, <<hasch, THC, cannabis, <<hierba>>, <<shit>>, mota, grifa, pasto)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tranquilizantes (valium, tranquimazin, alción, lexotán, orfidal, barbitúricos, rhohypnol (“reina))		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varios (anabolizantes, esteroides)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percepción sobre el consumo de sustancias:					

ANEXO 3. Reporte de avances del adolescente (profesionales)

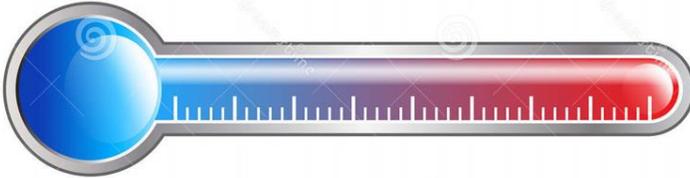
En su opinión:

¿El adolescente ha tenido algún avance en su forma de comunicarse, en el uso de la asertividad y en la solución de conflictos? ¿Cómo lo ha visto reflejado?

Puntúe según su opinión el grado de avance del adolescente, dependiendo de la habilidad social evaluada.

COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

0 10



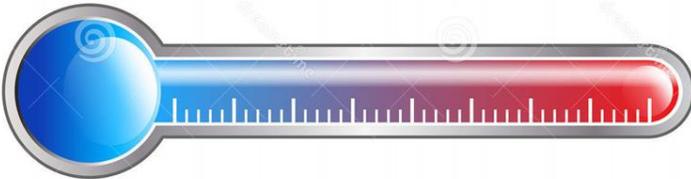
ASERTIVIDAD

0 10



SOLUCIÓN DE CONFLICTO

0 10



The image displays three horizontal progress bars, each representing a different social skill. Each bar is labeled with the skill name at the top, has '0' at the left end and '10' at the right end, and features a blue-to-red gradient fill. The blue portion indicates the current score, while the red portion indicates the remaining potential. In all three cases, the blue portion extends only slightly past the 0 mark, representing a score of approximately 2.5 out of 10.

ANEXO 4. Percepción del adolescente sobre su aprendizaje

Para evaluar la percepción del adolescente sobre su aprendizaje que le pedirá que conteste las siguientes preguntas:

¿Qué crees que aprendiste en las sesiones?

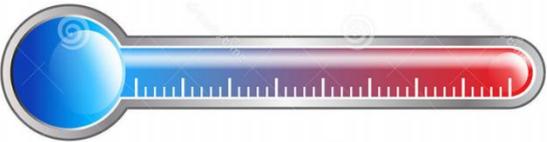
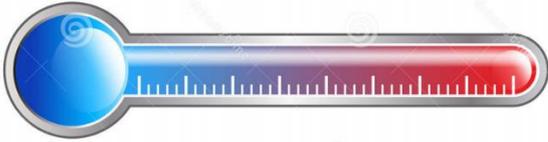
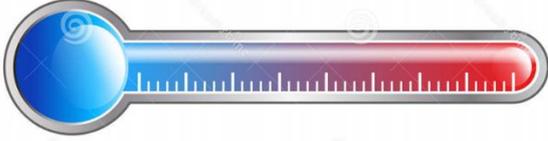
¿Cómo crees que pueda servirte en tu vida?

¿Qué te gusto de la intervención?

¿Qué no te gusto?

¿Qué cambiarías o mejorarías?

Puntúa del 1 al 10, según se te indique.

Útil	Inútil	Comunicación interpersonal
		<input type="text"/>
Aprendí	No aprendí	Asertividad
		<input type="text"/>
Mejoré	No mejoré	Solución de conflicto
		<input type="text"/>