



**MMIDA®**

MODELO MULTIDIMENSIONAL DE INTERVENCIÓN DIFERENCIADA CON ADOLESCENTES

Nº

1

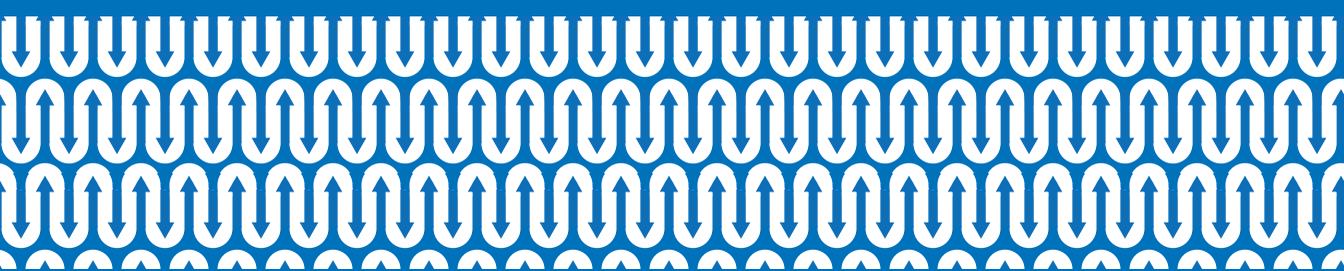
# Manual de Intervención Diferenciada

Prácticas que transforman vidas...



**MMIDA®**

*Ricardo Pérez-Luco, Paula Alarcón,  
Leonardo Lagos, Lorena Wenger,  
Alba Zambrano, Jaime Muñoz  
& Andrés Reyes*





# Manual de Intervención Diferenciada

Prácticas que transforman vidas...

---

**MMIDA<sup>®</sup>**

*Ricardo Pérez-Luco, Paula Alarcón,  
Leonardo Lagos, Lorena Wenger,  
Alba Zambrano, Jaime Muñoz  
& Andrés Reyes*

Este material es producto del trabajo realizado entre 2010 y 2013 por el equipo de investigación del Proyecto FONDEF D08i-1205, financiado por CONICYT, en sociedad con el Servicio Nacional de Menores de Chile “SENAME”, Fundación Tierra de Esperanza “FTE” y Consejo de Defensa del Niño “CODENI”, contando además con la colaboración del Ministerio del Interior a través del Departamento de Reinserción Social de la Subsecretaría de Prevención del Delito y del Ministerio de Justicia a través del Departamento de Menores de la Subsecretaría de Justicia.

#### Investigadores Responsables

RICARDO PÉREZ-LUCO  
ALBA ZAMBRANO  
PAULA ALARCÓN  
MARINA ALARCÓN

#### Coinvestigadores

SONIA SALVO  
MIREYA PALAVECINOS  
GONZALO BUSTAMANTE  
BEATRIZ PAES  
JAIME ALFARO  
CAROLINA BERRÍOS  
BEATRIZ VIZCARRA  
MAURICIO GARCÍA  
CAROLINA BÁEZ  
SANDRA RIQUELME

#### Investigadores de Terreno

LORENA WENGER  
MARINA VARGAS  
JAIME MUÑOZ  
ANDRÉS REYES  
JAIME FUENTEALBA  
CLAUDIA SILVA

#### Investigadores de Contraparte

SERGIO CHESTA (FTE)  
LEONARDO LAGOS (SENAME)  
CLAUDIO ANDRADE (CODENI)  
KARINA ZUCHEL (FTE)  
VIVIANA ZAMBRANO (SENAME)  
CRISTIAN SOLAR (SENAME)  
SANDRA PINEDA (CODENI)

#### Colaboradores Internacionales

JACQUES DIONNE (UQO)  
JORGE FOLINO (UNLP)  
ELIZABETH LEÓN (UNLP)  
TOMÁS MONTERO (UVA)  
FÉLIX LÓPEZ (USAL)  
HUGO MORALES (PUCP)

#### Directorio

CATHERINE RÍOS (SENAME)  
HIPÓLITO CÁCERES (FTE)  
MARÍA TERESA SEPÚLVEDA (CODENI)  
RODRIGO PANTOJA (MINISTERIO DEL INTERIOR)  
MACARENA CORTÉS (MINISTERIO DE JUSTICIA)  
DANIEL BELMAR (UFRO)  
ALBERTO CABEZAS (FONDEF)

# Índice

▶ <b>PRESENTACIÓN</b> .....	7
▶ <b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	9
▶ <b>RESUMEN EJECUTIVO</b> .....	11
▶ <b>ACERCA DE ESTE MANUAL</b> .....	13
¿Por qué se desarrolló este manual?.....	13
¿Qué puede hacer este manual? .....	13
¿Qué no puede hacer este manual?.....	13
¿Cómo está organizado este manual? .....	14
▶ <b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
▶ <b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DEL MODELO</b> .....	17
Adolescencia y desarrollo.....	18
¿Qué sabemos acerca de nuestros adolescentes? .....	22
Caracterización psicológica de la adolescencia .....	22
Sexualidad y desarrollo.....	27
Criminología evolutiva.....	31
Modelo de riesgo necesidad receptividad RNR .....	32
Modelo integrado de intervención diferenciada MIID .....	34
Modelo multidimensional de trayectorias adolescentes MMTA .....	36
Psicoeducación ¿qué es y cómo funciona? .....	37
Modelo Transteórico del cambio .....	39
Enfoque psicosocial ecológico.....	48
Desadaptación social .....	65

▶ <b>CAPÍTULO 2: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	67
Marco metodológico .....	67
Trabajo de campo .....	73
Fases en el desarrollo del modelo .....	75
<i>Fase conceptual</i> .....	75
<i>Fase de terreno</i> .....	76
<i>Fase de desarrollo tecnológico</i> .....	77
<i>Fase de articulación social</i> .....	79
<i>Fase de validación del modelo</i> .....	81
▶ <b>CAPÍTULO 3: MMIDA: DESARROLLO CONCEPTUAL</b> .....	87
Principios de la intervención .....	87
Fundamentos epistemológicos .....	87
Orientaciones para la intervención .....	88
Proceso de intervención .....	91
<i>Etapa I: Evaluación</i> .....	91
<i>Etapa II: Plan de intervención</i> .....	94
<i>Etapa III: Evaluación de resultados</i> .....	95
<i>Etapa IV: Seguimiento</i> .....	96
Organización de la intervención .....	96
Tipos de delincuencia adolescente .....	97
<i>Delincuencia transitoria</i> .....	97
<i>Delincuencia persistente</i> .....	98
<i>Delincuencia compleja</i> .....	99
Condiciones para el cambio .....	100
<i>Intensidad de la intervención</i> .....	100
<i>Impacto de la intervención</i> .....	101
▶ <b>REFERENCIAS</b> .....	103

# Presentación

---

Pocas veces en la vida tenemos la oportunidad de ver concretarse un sueño; y menos aun cuando se trata de un sueño colectivo que se ha ido construyendo durante largos años, en distintos lugares y por muchos soñadores diferentes. De eso se trata este manual y la colección que le respalda, un sueño que ha surgido en la conciencia de cientos de profesionales y técnicos que en su quehacer cotidiano se han visto interpelados por las necesidades de cambio de muchísimos jóvenes, sin contar con las herramientas apropiadas para brindarles una relación de ayuda que constituya una verdadera respuesta a su necesidad y que a la vez cumpla con la expectativa social de reducir la *delincuencia en la adolescencia*.

No encontraremos aquí una solución mágica, ni tampoco todas las respuestas que andamos buscando para satisfacer tanta necesidad, pero si hallaremos aquí las orientaciones técnicas básicas para comenzar a construir esas respuestas; los principios que nos podrán guiar para tomar decisiones expertas ante cada caso particular, decisiones éticamente responsables, basadas en evidencia y respaldadas en el juicio profesional e idoneidad terapéutica de los equipos técnicos que asuman el desafío de poner en práctica el MMIDA.

Este manual es un producto científico, pero que además está avalado por la experiencia en nuestra realidad, pues es el resultado de un fructífero trabajo conjunto de profesionales y técnicos de SENAME, Fundación Tierra de Esperanza "FTE" y Consejo de Defensa del Niño "CODENI", liderados por investigadores de la Universidad de La Frontera entre los años 2010 y 2013 y cuyos esfuerzos se desplegaron a lo largo de todo el país, concentrándose con mayor profundidad en las regiones de La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y el Bío Bío.

El objetivo de este manual es reducir la complejidad que existe hoy en nuestro país para la definición de las intervenciones necesarias con los adolescentes infractores de ley, específicamente con hombres, pues el trabajo con mujeres aún requiere mayor evidencia de respaldo para formalizarse.

Reducir la complejidad significa conceptualizar el fenómeno delictivo adolescente en profundidad y con evidencia empírica chilena y a la vez, sistematizar los tipos de acciones necesarias y posibles en distintos contextos y para distintos focos y necesidades, generando una taxonomía o algoritmo de decisiones que facilite a los equipos técnicos la determinación y jerarquización de actividades con cada caso en particular.

El manual está destinado entonces a los equipos especializados en el trabajo con adolescentes varones que se encuentran sancionados bajo la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente; tanto los que se desempeñan en sistemas privativos de libertad como los que lo hacen en programas de medio libre; y especialmente para aquellos que asumen la responsabilidad de la gestión de la intervención.

En las páginas de este texto podrán encontrar los fundamentos teóricos en que se basa el MMIDA, así como sus definiciones conceptuales más importantes, brindando el marco comprensivo para el trabajo práctico de intervención. Pero también encontrarán la matriz de opciones de intervención diferenciada y recomendaciones de acción para cada subcategoría respaldando con ello la taxonomía generada y el algoritmo decisional.

El manual tendrá utilidad sólo si existe como respaldo la formación especializada que permite comprender cada concepto en la práctica y del mismo modo sólo adquirirá su real dimensión si su contenido se aplica simultáneamente con el trabajo de evaluación diferenciada y de intervención en redes. Por sí sólo el contenido de este manual pierde capacidad operativa y efectividad, pues el enfoque requiere coherencia en los diferentes planos de la acción.

Estamos conscientes que este es el comienzo de un camino que con el tiempo y el aporte de muchos otros expertos se transformará en una avenida cada vez más fácil de andar. Les invitamos de este modo a estudiar el contenido para adoptarlo en sus prácticas si les hace sentido.

Gracias a todos quienes han colaborado en este resultado, algunos desde posiciones de relevancia en la toma de decisiones institucionales y otros desde la primera línea de trabajo, esforzado y anónimo, pero todos sintonizados con el mismo sueño, ofrecer a los jóvenes que delinquen, una verdadera oportunidad para integrarse socialmente. Esperamos a través de este texto poder aportar a la concreción de este sueño.

# Agradecimientos

---

La realización de este Manual ha sido posible gracias al trabajo incansable de tantos y tantas trabajadores y trabajadoras que se desempeñan en el ámbito de la infracción de ley adolescente. Gente anónima, pero soñadora, que día a día proyecta sus convicciones en un terreno árido y de difícil acceso, sin perder la consciencia y el compromiso que implica reconocer que nuestras prácticas pueden transformar vidas. A ellos nuestros más sinceros agradecimientos.

La materialización de este Manual se debe al trabajo creativo, persistente y riguroso de un gran equipo de investigadores que se conformó a propósito de este proyecto, pero también al apoyo de un conjunto de instituciones vinculadas directa e indirectamente con la temática central del mismo. En este sentido agradecemos a la Universidad de La Frontera, casa de estudios que alberga al equipo investigador principal y que lo patrocinó en su inicio; a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), entidad que a través de su Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF) permitió financiar su ejecución. De modo fundamental al Servicio Nacional de Menores (SENAME) que a través de su Unidad de Justicia Juvenil ha sido mandante del proyecto, por ser la institucionalidad responsable de ejecutar las medidas y sanciones de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescentes (LRPA N°20.084); pero por sobre el mandato legal, a las personas que allí han trabajado, quienes con independencia de las adscripciones ideológicas han sido capaces de creer y respaldar esta iniciativa, traspasando tres gobiernos distintos, con una clara visión de Estado. Y sin duda debemos agradecer a la Fundación Tierra de Esperanza (FTDE) y al Consejo Nacional de Defensa del Niño (CODENI) organismos colaboradores de SENAME en la ejecución de medidas de la LRPA, por haber sido nuestros más incondicionales socios para la realización del trabajo de terreno y la demostración empírica de la validez del Modelo.

Debemos reconocer también los importantes aportes de numerosos y destacados investigadores extranjeros y chilenos que se implicaron

activamente en el desarrollo del Proyecto al participar del Seminario y Workshop que realizamos en Temuco, Santiago y Pucón en marzo de 2011, encuentro a partir del cual se decantaron los principales conceptos del Modelo; pero además y muy especialmente a los profesores Jacques Dionne, Eduardo García-Cueto, Félix López, Tomás Montero, Jorge Folino, Elizabeth León y Víctor Martínez quienes con su conocizzmientto y sabiduría han fortalecido el desarrollo conceptual y el sustrato metodológico del Modelo

Por último, nuestro mayor agradecimiento es para los adolescentes que accedieron a participar en el desarrollo del estudio; pues con su apertura y disposición a mostrarnos y compartir su mundo, se constituyen en un aporte invaluable, sin el cual este documento y los que le siguen, carecerían de todo fundamento.

# Resumen ejecutivo

---

En las siguientes páginas encontrará los fundamentos del Modelo Multidimensional de Intervención Diferenciada con Adolescentes MMIDA®. Éste corresponde al producto del trabajo desarrollado entre los años 2010 a 2014 por el equipo del proyecto FONDEF D08i-1205 denominado “Estrategia ecosistémica especializada de intervención diferenciada para favorecer la integración psicosocial de adolescentes infractores de ley”; liderado por los investigadores de la Universidad de La Frontera, Ricardo Pérez-Luco, Alba Zambrano, Paula Alarcón y Marina Alarcón y conformado además por un grupo humano que suma a otros diez académicos con estudios de doctorado y vasta trayectoria en evaluación psicológica, intervención comunitaria, familiar y clínica individual, desadaptación social, interculturalidad y psicología ambiental; junto a otros diez investigadores expertos con formación de magíster y vinculados al terreno, especializados en Psicología Jurídica y Forense, Psicología Comunitaria, Psicoeducación e intervención con adolescentes infractores de ley.

El estudio a la base consideró tres ejes superpuestos: evaluación diferenciada, intervención comunitaria y formación especializada e de los cuales emerge el cuarto eje de intervención diferenciada. En su desarrollo y ejecución se utilizó diferentes aproximaciones metodológicas de investigación y desarrollo en ciencias sociales, todas articuladas bajo el paradigma ecosistémico. En términos estrictos, la metodología principal fue la investigación acción participante “IAP” y el proceso de producción de resultados correspondió al Análisis en Progreso, recurriendo a múltiples técnicas de registro, recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, privilegiándose los procesos de interacción y reflexión en la construcción del conocimiento (Rodríguez-Villasante, Montañés & Martí, 2002).

En concreto, el presente manual es el primero de una colección de cinco que dan cuerpo al MMIDA y le corresponde introducir los pilares teóricos y empíricos sobre los cuales se fundamenta; constituyéndose de esta manera

en la puerta de entrada para la necesaria comprensión e integración de la evidencia sobre la que se construye la propuesta de intervención diferenciada.

De esta manera, para implementar el MMIDA, se requiere de modo obligado la revisión y puesta en práctica de los contenidos y técnicas desarrollados en los Manuales N°2 “Evaluación Diferenciada”; N°3 “Intervención, Práctica y Gestión en Redes”, N° 4 “Fortalecimiento Comunitario y N°5 “Formación Especializada, los que completan la presente colección.

# Acerca de este manual

## ¿Por qué se desarrolló este manual?

---

Frente al escenario complejo y desafiante que plantea el hecho de intervenir con adolescentes infractores de ley, surge la necesidad de formular una estructura; una construcción lógica y empírica que permita organizar la tarea y contribuir de esta manera a la reducción de complejidad. Como equipo asumimos ese trabajo bajo la premisa de que se requerían en primer lugar desarrollos locales que posibilitaran la adaptación o creación de instrumentos y procedimientos ad-hoc, que resultaran pertinentes a nuestra realidad local. El segundo gran énfasis implicó la necesidad de que ese conocimiento fuera basado en evidencia y que, por lo tanto, permitiera afirmar desde la empiria su utilidad práctica sobre la realidad que se pretendía impactar, demostrando que sus resultados son producto de los procedimientos planteados.

La propuesta resultante, enfatiza la necesidad de establecer una base ecosistémica para la intervención y una coherencia que se inicia con el proceso de formación de los operadores quienes deben constituirse como condición o requisito básico en un recurso humano especializado que da forma al Modelo.

## ¿Qué se puede hacer con este manual?

---

La finalidad de este manual es convertirse en un documento de referencia, que permita establecer las bases del MMIDA®, por ende, su utilidad radica en la entrega de un marco comprensivo para la intervención y sienta las bases para su adecuado desarrollo. En él encontrará los fundamentos epistemológicos y metodológicos para su implementación, así como también recomendaciones específicas para organizar las prácticas de trabajo con casos en la los programas que entregan servicios en esta línea.

## ¿Qué no se puede hacer con este manual?

---

Como se mencionó, este manual es el primero de cinco que completan la colección MMIDA®, por ello no resulta posible a partir de la sola revisión de

éste, intentar implementar el modelo de trabajo propuesto. Por otro lado, este material no pretende constituirse en un “recetario” que señale qué, cómo y cuándo se debe intervenir, sino más bien, invita a la reflexión respecto de cómo se han de planificar las acciones de intervención, cómo se debe organizar, cómo se jerarquizan las acciones y cómo ha de evaluarse el impacto del trabajo realizado; generando para ello una propuesta protocolizada, con fases claras y un respaldo metodológico de construcción pertinente a la realidad chilena.

## **¿Cómo está organizado este manual?**

---

En las siguientes páginas podrá encontrar en primer lugar los fundamentos conceptuales y empíricos en que se sustenta el modelo, cuya base se encuentra en las aportaciones que la psicología evolutiva ha realizado a la comprensión de la etapa adolescente, así como también el enfoque de la criminología evolutiva y su abordaje del fenómeno de la infracción de ley desde la perspectiva del ciclo vital. En esta misma línea se discute acerca de los procesos de cambio, qué técnicas han demostrado mayor éxito desde la práctica para su abordaje y cómo deben ser abordados y articulados los distintos ámbitos y niveles de intervención, a través de la propuesta del enfoque psicosocial ecológico.

A continuación se expone conceptualmente el modelo propuesto, explicando los conceptos claves y la comprensión que se logra del fenómeno de infracción de ley adolescente, definiendo tipos de delincuencia y trayectorias específicas observadas en nuestro medio y estableciendo las condiciones básicas a gestionar para permitir el desarrollo de procesos de cambio.

Luego son definidas las condiciones necesarias para la implementación del Modelo, cuyo énfasis se encuentra en los procesos de evaluación e intervención diferenciadas con los adolescentes, intervención familiar, trabajo de redes y fortalecimiento comunitario; además se entregan orientaciones para la intervención desde la focalización y jerarquización de necesidades, hasta los procesos de seguimiento.

Al final se discuten las condiciones previas necesarias para la gestión de programas que presten servicios en esta línea de trabajo, considerando como eje la necesidad de una gestión técnica de las intervenciones, con un fuerte énfasis en la especialización y coherencia sistémica como bases para el éxito.

# Introducción

---

Cuando hablamos de adolescencia, la mayoría de las personas quienes conviven a diario con jóvenes y tienen la misión de cautelar su desarrollo, reconocen la complejidad de la tarea aludiendo a las dificultades relacionales y ajustes comportamentales que se generan a partir de los cambios propios de la etapa. Dicha complejidad aumenta exponencialmente cuando consideramos a adolescentes que infringen las leyes penales.

La multiplicidad de investigaciones en población adolescente refleja la presencia de diversas aproximaciones teóricas; no obstante, hay coincidencia en considerar este periodo evolutivo como altamente reactivo y de mayor vulnerabilidad para desarrollar conductas de riesgo en salud mental y desadaptación social (Crockett & Crouter, 1995; Florenzano, 1998; Mazor y Enright, 1988).

Comprender la infracción de ley en el contexto adolescente requiere un abordaje multidisciplinario y deben conjugarse los conocimientos que desde la psicología evolutiva permiten una definición de la etapa, así como también los desarrollos aportados por la criminología evolutiva en torno al desarrollo de “carreras delictivas” en el curso de la vida (Farrington, 1996; Moffitt, 1993).

En nuestro país la Ley sobre Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) N° 20.084, establece un sistema de responsabilidad por infracciones a la Ley Penal para los adolescentes entre 14 y 18 años. Ésta contiene consecuencias y procedimientos diferenciados de los adultos, de tal manera que las sanciones, además de explicitar un énfasis en la responsabilización, suponen un componente socioeducativo, que tiene la finalidad de favorecer la reinserción de los adolescentes; dicho fin implica reconocer que la sanción legal por sí misma no garantiza la posibilidad de cambio y para ello resulta indispensable contar con programas de tratamiento que se centren en el cambio de las condiciones que dieron inicio y mantienen el actuar delictivo.

El conocimiento sobre las características particulares de los adolescentes que han cometido delitos, sin duda constituye uno de los principales pilares

para lograr este cometido. Los resultados sobre la investigación de los factores que originan y mantienen la conducta delictiva aportan elementos esenciales para el diseño y aplicación de programas tendientes a reducir este comportamiento y promover actitudes prosociales alternativas. De allí que resulta relevante con fines preventivos y de integración social, la identificación temprana de aquellas características individuales y sociales que discriminan entre adolescentes que persisten y no persisten en el comportamiento antisocial delictivo durante el curso de su vida; esto constituye en sí una estrategia importante para el diseño de políticas sociales eficaces en el ámbito de la delincuencia juvenil; en primer término, porque cualquier clase de intervención debe estar basada en algún tipo de evidencia sobre su eficacia, de manera que pueda prestarse un servicio de atención apropiado que garantice los resultados esperados. En segundo término, por la existencia de una responsabilidad técnica y ética, de destinar los fondos disponibles (que muchas veces son escasos) a aquellos programas de intervención que han demostrado algún nivel significativo de resultados, o que se diseñan sobre la base de fundamentos teóricos pertinentes, y a la vez permiten medir los resultados preestablecidos.

Cuando se trata de modificar la conducta, estilos de relación, estructuras y dinámicas organizativas, etc. entramos en un terreno de procesos complejos que requieren reacomodos y movimientos sucesivos, que demandan tiempo y actuaciones también complejas en diferentes niveles y con distintos actores. En lo particular, dada la complejidad del comportamiento delictivo -asimismo como de las causas que lo sostienen-, en el presente trabajo se propone un abordaje multinivel (los adolescentes, sus familias y grupos de referencia, pero además, los programas, equipos, redes locales, comunales, regionales, etc.) con un conjunto complementario de acciones (formación, asesoría, reuniones de coordinación, etc.). Lo que se busca es complejizar las relaciones entre los distintos actores involucrados de manera de mejorar su coordinación, al mismo tiempo que favorecer la implicación en el proceso mediante espacios de intercambio, reflexión, toma de decisiones e implementación de iniciativas que finalmente le otorguen coherencia al sistema de justicia juvenil.

# Fundamentos del Modelo

---

En el desarrollo del MMIDA las fuentes teóricas han sido múltiples y diversas y abarcan distintos planos del conocimiento relacionados con los problemas de desadaptación social que se inician durante la adolescencia.

Un saber básico previo para la comprensión del fenómeno delictivo lo constituyen las características propias del periodo evolutivo; la adolescencia es una etapa muy singular en la vida de las personas y todo profesional o técnico que desee intervenir con jóvenes en este periodo de su vida requiere saber qué es lo normal y qué no lo es y qué se le puede pedir y qué no a un adolescente. Así, el primer fundamento teórico del MMIDA es la adolescencia como periodo evolutivo en sus diferentes dimensiones.

Un saber específico para comprender las causas del delito y desarrollar medidas eficaces para prevenirlo es la evolución del comportamiento delictivo en el curso de la vida de las personas, y en ello la Criminología Evolutiva aporta conocimiento sustantivo mediante estudios de seguimiento realizados desde hace más de 4 décadas en diversos países y que han resultado consistentes en revelar indicadores de alto poder predictivo tanto para la persistencia como para el desistimiento.

Una vez comprendido el problema es necesario actuar sobre éste para reducirlo. En este punto son muchísimos los enfoques, modelos, programas de intervención o tratamiento y técnicas específicas que se han implementado e incluso validado con diversos resultados en distintas partes del mundo. La evidencia empírica nos revela que la mayor efectividad se logra, al menos en hombres, con técnicas de modificación conductual, sin embargo, también demuestra que existen dos condiciones necesarias para que el efecto del cambio sea sustentable y perdure en el tiempo, una la motivación del adolescente para cambiar y otra, la relación de ayuda que son capaces de establecer los técnicos y profesionales que participan del proceso de intervención.

Dado que este es un modelo general que admite la inclusión de diversas técnicas dependiendo de las necesidades del adolescente, hemos privilegiado dos enfoques para fundamentar el diseño de las estrategias, la Psicoeducación quebequense y el Modelo Transteórico del Cambio, ambos muy convergentes al poseer inspiración humanista y perfectamente complementarios en el abordaje de casos particulares.

Por último, al ser este un modelo ecosistémico que integra en la práctica acciones en diferentes planos y niveles de la realidad para buscar continuidad, complementariedad y sinergia en la intervención, hemos asumido el Enfoque Psicosocial Ecológico como referente para observar el problema con toda su complejidad, focalizando al adolescente en todo su contexto relacional (familia, pares, comunidad e instituciones) para determinar riesgos y oportunidades que orienten la elección de las estrategias de acción más apropiadas.

## Adolescencia y desarrollo

---

La adolescencia, es reconocida en la sociedad occidental, como una fase de transición en el desarrollo de la personalidad donde los individuos abandonan el mundo infantil buscando un espacio psicológico y social en la comunidad adulta. Las trayectorias o caminos que cursan los adolescentes, durante esta fase -preparatoria- se transforman en un árbol de decisiones, que casi sin darse cuenta, concentra puntos cruciales para la delimitación de su vida futura adulta (Alarcón & Vizcarra, 2001).

A pesar de la multiplicidad de investigaciones realizadas en población adolescente coexisten visiones diversas: quienes relevan la inestabilidad de la etapa o “personalidad en crisis”, los que enfatizan la plasticidad y potencial de cambio y quienes defienden una continuidad en el desarrollo, dando especial importancia a factores del entorno sociocultural. Esta divergencia teórica hace evidente la ausencia de un modelo que integre las diversas manifestaciones de la adolescencia, pues puede ser vista como un momento en el desarrollo con un gran potencial de cambio y al mismo tiempo, como un proceso altamente reactivo y vulnerable ante los factores contextuales (familia, pares, comunidad) propios de un entorno generacional y sociocultural determinado.

La aproximación psicodinámica tradicional sostiene como eje central en esta etapa, la inestabilidad emocional y discontinuidad en el desarrollo, resaltando los conflictos, las tensiones y crisis (Blos, 1974; Erickson, 1968). Ser adolescente implica un mayor grado de turbulencia interna y menor equilibrio psicológico debido a la emergencia de impulsos sexuales, así como ansiedades asociadas a la pérdida de la protección parental propia del mundo infantil. Dichas ansiedades pueden llegar a ser tan extremas que alejan al adolescente de la realidad, llegando a niveles de inestabilidad muy cercanos a un trastorno psicopatológico. En esta aproximación resaltan la necesidad de individuación del yo y diferenciación de la familia de origen (Mazor & Enright, 1988).

Una de las teorías más clásicas sobre adolescencia es la teoría psicosocial de Erikson (1968). Sostiene que el individuo buscará a lo largo de su vida definir y reestructurar una identidad personal y coherente. Durante la adolescencia enfrentará como crisis normativa la definición básica de esta identidad, deberá reconocer sus propios recursos, integrar su madurez sexual y ensayar diversos roles en el contacto interpersonal, para finalmente consolidar un sentido más seguro de sí mismo que seguirá ajustando durante la vida adulta. Para ello la sociedad a través de la adolescencia le permite estos ensayos e inseguridades facilitándole un espacio de moratoria psicosocial (preparación). La identidad puede ser descrita en términos de un concepto global del yo “es personal porque implica un sentido de lo mío, pero también es social porque incluye lo nuestro o una identidad de sentido colectivo” (Rice, 2000; p. 38). Una identidad positiva se asocia en el futuro a mayor adaptación social y relaciones amorosas positivas. A la inversa adolescentes que adoptan identidades con connotaciones más negativas muestran mayores problemas de conducta y desviación social.

Otra revolución, pero de índole intelectual, es la sustentada por Jean Piaget (1980). Él describe en esta etapa una reestructuración más abstracta e hipotética de las capacidades cognitivas denominándola “la conquista de las operaciones formales”. El pensamiento abstracto, hipotético y deductivo sería característico de la adolescencia, cambiando la manera de procesar la realidad, complejizando su visión de mundo y la de sí mismo. Aparece una reflexión más allá del presente, la apropiación de un marco de posibilidades, la construcción de teorías acerca de la realidad y la relatividad del conocimiento, entre otras. Estudios más recientes realizados en diferentes culturas, señalan que menos del 50% de los adolescentes, acceden a la etapa de operaciones formales (Flavell, 1991).

Por otra parte, la idea que la adolescencia es una etapa más en el desarrollo y que por tanto, enfatiza mayormente la continuidad en la personalidad, permite cuestionar que se vea tan intensamente teñida por una revolución intelectual, emocional o sexual como se sostuvo hasta los años 80, y le otorga más fuerza a las variables interaccionales y contextuales para explicar sus manifestaciones o las trayectorias de los adolescentes.

La teoría social cognitiva de Albert Bandura (1989) se pregunta, ¿cómo los aprendizajes en la infancia pueden preparar al individuo para ajustarse a las demandas psicológicas y sociales de la adolescencia? Este modelo enfatiza como los adolescentes interpretan activamente las influencias ambientales, familiares e individuales y esto determina su actuación en el entorno y el impacto que el ambiente o la madurez cognitiva y sexual, adquiere en la adolescencia. Se ha estudiado en especial el autoconcepto, la autoestima, expectativas de adolescentes y padres, sensación de autoeficacia, competencia social, todas ellas variables que se relacionan directamente con una adecuada o conflictiva adolescencia (Greenberg et al., 1992; Bandura, 1989).

Actualmente, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) integra en torno a la adolescencia el cómo pueden intervenir las diferentes influencias sociales, desde los múltiples contextos interactuantes, aportando una comprensión más sistémica y multicausal (circular) al proceso adolescente en diferentes familias, comunidades y culturas. Este modelo extiende las fronteras del desarrollo de la personalidad adolescente y lleva a investigar contextos de riesgo, así como aquellos facilitadores de un adecuado desarrollo adolescente. Sugiere abandonar una concepción general y abstracta de la adolescencia y propone el estudio específico de tipos de adolescentes inmersos en contextos particulares de desarrollo. En otras palabras, para comprender el proceso de la adolescencia, hay que revisar la historia de vida, la familia, la comunidad en la que se inserta, oportunidades de desarrollo, eventos o condiciones de riesgo que atentan sus derechos, etc.

Al respecto Rice (2000) señala que la sociedad actual está moldeando de manera significativa la personalidad de los adolescentes y hace referencia de modo especial a un cambio radical y profundo en la estructura social post moderna. Particularmente la influencia de la revolución informática y de las comunicaciones, el materialismo consumista, una educación cada vez más compleja, inciden en una sociedad que se le presenta al adolescente cada vez más impersonal y ajena. Se sustituye el contacto “cara a cara” por la televisión, enlaces

informáticos y dispositivos de comunicación electrónica, restando oportunidades para tener experiencias reales de contacto, de apoyo emocional, y de intimidad.

A partir de lo expuesto uno de los factores que parece incidir de modo significativo en la adolescencia actual, es el estrés psicosocial al que se ven sometidos los jóvenes. Estrés psicosocial descrito cómo la presión por hacerse mayores en las condiciones actuales de la sociedad moderna caracterizada por una parte por debilitamiento de la estructura familiar, dura competencia en la enseñanza y en lograr trabajo remunerado futuro, junto a una mayor oferta de diversos productos y opciones de diversión, entre ellos, el alcohol y variadas drogas. El estrés psicosocial se acrecienta por las condiciones de pobreza en que viven muchos adolescentes y por la fragilidad emocional propia de este periodo, en la que son frecuentes las vivencias de depresión y ansiedad, así como los escasos recursos personales desarrollados para adaptarse a tan variada diversificación social (OMS, 1995; Ávila, Jiménez-Gómez & González, 1996).

Cabe preguntarse aquí ¿conocemos las estrategias que permiten a los adolescentes afrontar un contexto tan diverso? y ¿cuáles son las condiciones que favorecen un desarrollo óptimo? Desde la perspectiva de la vulnerabilidad también es importante conocer los factores de riesgo tanto contextuales como personales que favorecen un proceso adolescente conflictivo. Más importante aún resulta conocerlo en los jóvenes que desarrollan trayectorias o caminos desadaptativos y requieren estrategias de intervención especializada.



En la presente revisión se adopta estas preguntas guía para describir la adolescencia y se enmarca desde el modelo ecológico de Bonfenbrenner, dando especial énfasis al conocer y describir a los adolescentes chilenos, inmersos en una realidad latinoamericana donde conviven la pobreza y la marginalidad con un modelo económico de libre mercado. Un aparente desarrollo económico acelerado, globalización y modernidad.

## **¿QUÉ SABEMOS ACERCA DE NUESTROS ADOLESCENTES?**

Los adolescentes constituyen aproximadamente el 20% de la población total del país. En términos sociodemográficos, de acuerdo a la Encuesta CASEN de 1990 (UNICEF-MIDEPLAN, 1993), la gran mayoría de los jóvenes entre 15 y 19 años son solteros (95%); viven como hijos en sus respectivos núcleos familiares (87,7%); forman parte de la población inactiva debido a que están incorporados al sistema educacional formal (88,4%); en caso de poseer una actividad laboral, presentan una tasa de desocupación del 21.6% y; finalmente, más del 45% de ellos viven en condiciones de pobreza ubicándose en los dos quintiles de menores ingresos, situación que sobrepasa el 50% en muchas regiones de Chile.

En salud, se sabe que los jóvenes no sufren mayores problemas presentando una tasa de mortalidad muy inferior a los otros grupos etarios; sin embargo, a nivel de consultas destacan los trastornos de la salud mental y de la adaptación social con un 22.8% del total de consultas (Kaempffer, 1988. En esta área los adolescentes chilenos, al igual que los jóvenes de otros países (OMS, 1995), presentan una serie de conductas problemáticas o conductas de riesgo que tienden a agruparse e incluyen la precocidad sexual y el embarazo adolescente, el consumo de alcohol y drogas, el hábito de fumar, hábitos alimentarios alterados, comportamientos violentos y destructivos como la conducta suicida, los traumatismos intencionales (agresiones, peleas) y el comportamiento de riesgo causante de accidentes. Las conductas antisociales se han incrementado y agravado en diferentes países, incluido el nuestro.

## **CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA DE LA ADOLESCENCIA**

Aunque se ha dicho que no existe un modelo integrado que permita explicar en su totalidad el proceso adolescente, se sabe que este periodo se inicia con la maduración sexual y crecimiento físico, dando origen a la conocida pubertad. En Chile la edad promedio de la llegada de la primera menarquia en la mujer es a los 11 años y en los varones la capacidad de producción espermática ocurre más tardíamente entre los 13 y 14 años. Si bien el inicio de la adolescencia lo marca un hito de madurez sexual, su término no se fija por hechos biológicos ni cronológicos claramente delimitados, dejando al contexto psicosocial y al espacio de relaciones interpersonales la resolución de esta etapa. El logro de la autonomía económica y psicológica constituye un desafío en las fronteras entre la adolescencia y la adultez.

Adicionalmente, no se puede describir una única forma adolescente, ya que se reconoce la existencia de diversas trayectorias de los jóvenes para asumir la inserción al mundo adulto, donde inciden una multiplicidad de factores: el temperamento, experiencias e historia de vida, interacciones familiares, con pares y por supuesto las variables socioculturales de su entorno. Es importante resaltar que se comparten en este momento de vida importantes desafíos que combinados con los factores antes mencionados, generan niveles de alto estrés para los adolescentes de nuestra época.

Adolescencia deriva de la voz latina “adolescere”, que significa crecer y desarrollarse hacia la madurez. Comprende transformaciones significativas del desarrollo biológico, transformación del cuerpo asociada a la madurez sexual, transformaciones psicológicas, cambios en el pensamiento y en la capacidad de abstracción y enjuiciamiento crítico, cambios en el vivenciar de las emociones y una alta motivación por individualizarse y diferenciarse de los modelos paternos, esto último es la gran tarea de la adolescencia, la búsqueda de identidad (Alarcón, 2001).

Si bien esta etapa surge desde cambios en el ámbito biopsicológico, se expresa en las relaciones interpersonales (interacción) y se supera al lograr un espacio real y sentido propio en el ámbito social. “Ser adulto” significa lograr la independencia económica y psicológica de los padres, relaciones de pareja y amistad (intimidad) propias y estables; e inserción vocacional- laboral.



PRE-PUBERTAD → PUBERTAD → ADOLESCENCIA TEMPRANA → ADOLESCENCIA TARDÍA

Figura 1: Esquematización de dinámica evolutiva adolescente

### ***Pre-pubertad o pubescencia (10 a 11 años):***

Período que precede a la pubertad, lapso en el que maduran las funciones reproductoras, se asocia a la activación de las hormonas gonado-trópicas (plano biológico) y se caracteriza por un período de incertidumbre, cierta inseguridad y aumento de la sensibilidad (plano psicológico). En las niñas se ve aumento de temores (pesadillas, ladrones, otros) y en los varones es menos manifiesto, pero se ven más vulnerables al ridículo, sentimientos de vergüenza y aumento de la necesidad de “etiquetarse a través de diferencias”.

### ***Pubertad (11 a 13 años):***

La adolescencia se inicia con un fenómeno conocido como “pubertad” o madurez sexual, en que se desarrollan las características sexuales secundarias. En la mujer está dado por el desarrollo de las mamas, aparición de vello púbico y axilar y por la menarquia; en el hombre por el crecimiento de los genitales externos, aparición del vello púbico, axilar y facial, el cambio de voz, desarrollo testicular y aparición de la eyaculación, proceso que cursa por cinco estadios, ampliamente documentados (Marshall & Tanner, 1969, 1970).

La maduración sexual acarrea un cambio en “la mirada hacia sí mismo”, se abandona el cuerpo de niño, dando paso hacia una nueva imagen de su cuerpo muy similar al del adulto. Así la pubertad abre un camino hacia la “reconstrucción de la identidad “ que es la gran tarea o meta de este período de vida, tomar conciencia de lo que se es y de las posibilidades reales que se tienen para ser parte de la sociedad adulta. Esta búsqueda de identidad es un proceso o camino que se inicia a través de un cambio físico y biológico no obstante se resuelve en el ámbito psicológico “desde su individualidad” y se asocia con los roles o espacios que puede ocupar en su mundo social (familia y comunidad).

### ***Adolescencia temprana (12 a 16 años):***

La pubertad con la madurez sexual biológica, han otorgado al adolescente un “yo corporal nuevo”, que exigirá un ajuste de su sí mismo, con sentimiento de pérdida (duelo) por el cuerpo infantil y dependencia paterna. A la vez, le dota de estrategias cognitivas más especializadas y abstractas, con una percepción del mundo menos inmediata y razonamiento hipotético deductivo que redundan en la aparición de la “perspectiva egocéntrica” por exacerbada autoconciencia. Deberá asumir el rol de género y aceptar su sexualidad,

donde el aumento del deseo sexual y la necesidad de descarga de la excitación pueden provocar vivencias de pérdida de control del propio cuerpo y de dominio de sus impulsos.

Es aquí donde “el adolescente emergente” debe ajustar sus sensaciones, pensamientos y vivencias a una nueva imagen de sí, comenzando un proceso de pruebas y ensayos acerca de cómo quiere ser, y como quiere ser visto por los demás. Las vestimentas, los accesorios, van complementando la necesidad de mostrarse con una nueva identidad que marque la diferencia con su niñez.

Surge ambivalencia en el estatus social, pues coexisten contradicciones en las expectativas y pautas de los demás hacia su comportamiento y un “doble estándar” para enjuiciar las conductas propias y de los otros; con demandas de autonomía e independencia crecientes al interior de la familia, pero con fuerte incertidumbre ante el futuro social y laboral por una mayor comprensión de éste que a su vez genera sentimientos de incontrolabilidad por factores sociales, políticos y económicos que se tornan en obstáculos para construir un proyecto de vida propio.

El abandonar el mundo de niños no sólo trae consigo cambios biológicos sino también, nuevas habilidades en el pensamiento en cómo nos representamos el mundo que nos rodea (nuestros padres, nuestros profesores, amigos, país etc.) comienza analizar “a darle vueltas en la cabeza “a aquellas cosas que antes aceptaba cómo verdades absolutas se consolida la habilidad de cuestionar dando el paso a la crítica. Los argumentos resultan ser su mejor herramienta. La mayor especialización de sus estrategias cognitivas lo hace más sensible, elevando los niveles de autoconciencia acerca de sus emociones, vivencias y problemas., Esta es una habilidad que se desarrolla a través del aprendizaje y por tanto sino se ejercita puede quedar estancada en el nivel concreto.

Así cómo el pensamiento se transforma, también, el desarrollo emocional; llama la atención la aparente contradicción que se observa entre grandes competencias y habilidades para reconocer sus estados emocionales y una marcada vulnerabilidad afectiva. Los estudios muestran que efectivamente los adolescentes tienen mayor conciencia de sus estados afectivos, disponen de un elevado conocimiento de sus emociones, causas y efectos, y reconocen mayor conflicto y sentimientos contradictorios vivenciados ante una misma situación. En relación a la capacidad de comprender las emociones de los demás, reconocen y son sensibles a factores personales de los otros, tales

como preferencias, estilos de personalidad, historia previa, sean estas reales o posibles. Esta capacidad de comprensión del otro, permite el desarrollo de estrategias de mayor autocontrol y autorregulación en la expresión de sus emociones (López, 2000). Sin embargo, estas amplias competencias pueden contraponerse al alto estrés que se desprende del reto de asumir la nueva imagen corporal, el desarrollo de la identidad, la aceptación de su género, orientación y conducta sexual, la conquista de la autonomía al interior de la familia a la que sigue vinculado, iniciando relaciones de pareja.

La forma de sentir las emociones se intensifican (debido a los cambios hormonales y al proceso de ajuste de sí mismo), las emociones están a “flor de piel” se observan cambios en el estado de ánimo, en forma repentina se descargan con facilidad “tristeza intensa”, rabia poco controlable, entre otros y al mismo tiempo puede “enamorarse con facilidad”, “encantarse con personas o el opuesto absoluto no estar “ni ahí con ella”. Es un tiempo de extremos.

Estos cambios generan cierta turbulencia en el adolescente, al sólo atravesar esta etapa de vida y por tanto se acentúan ciertas necesidades de seguridad, estabilidad familiar y principalmente afectiva, esta seguridad también la comienza a buscar en los amigos, a través de los grupos se adquiere ese apoyo y reconocimiento tan ansiadamente buscado. La búsqueda de pareja en un comienzo puede responder a estas necesidades. Por otra parte, tener amigos el reconocimiento del grupo se transforma en una necesidad, ocupar un lugar valorado por los amigos es altamente deseado “pueden llegar a hacer cosas que no les gustan para ser aceptados por los demás”.

Necesitan diferenciarse del grupo familiar, aparece un mecanismo de “alejamiento” de los padres para poder “sentirse más adultos” pareciera que una pequeña separación y mayor autonomía, es la dosis que necesitan para crecer. Las opiniones de los padres pueden ser interpretadas como amenazantes por el sólo hecho de venir de ellos ya que les atrae todavía fuertemente su niñez y oscilan entre esta necesidad de autonomía y deseo de protección y dependencia.

Otro factor que es interesante de observar, es el período de la vida en que se encuentran los padres de los adolescentes. La mayoría de las veces los padres comienzan en esta etapa de ciclo la edad madura. El adulto más maduro, ve alejarse aquello que surge con fuerza y naturalidad en los adolescentes “alto atractivo físico, planes, proyectos y toda una vida por delante.” Desde

la perspectiva del ciclo vital los hombres y mujeres en edad madura pasan por un proceso de redefinición de sí mismo y como tal hay crisis de su propia identidad, auto-revisión. Los temas de autonomía, sexualidad, satisfacción laboral, y/o elección vocacional, son temas ante los cuales el adulto se torna también muy sensible buscando que sus hijos no cometan los errores que ellos evalúan actualmente como negativos para sus vidas. Esto altera y modifica la actitud y receptividad general hacia el adolescente.

Sin embargo, sin duda uno de los temas que más preocupa a los padres y que activa importantes temores se relaciona con la emergente sexualidad de los adolescentes. En el apartado siguiente se presenta una revisión acerca de sexualidad y desarrollo. Con ello queremos resaltar que la sexualidad no emerge, desde la nada, está ahí desde siempre desde el nacimiento, la infancia, los años escolares y es en una cadena de experiencias que se construye su integración a la vida y a la personalidad.

## **SEXUALIDAD Y DESARROLLO**

La sexualidad es una dimensión de vital importancia en el desarrollo integral del ser humano; una evolución normal de esta dimensión contribuye a un buen nivel de adaptación y salud mental. La sexualidad puede entenderse como un conjunto de manifestaciones eróticas y sociales por medio de las cuales los individuos se expresan como hombres y mujeres. Esto significa que la persona, construye su razón y su conciencia, se relaciona, participa y hace cultura desde su ser sexuado masculino o femenino, en un proceso lento de maduración e integración que dura toda la vida, y supone una adaptación y reestructuración personal en cada etapa evolutiva (Master y Johnson y Kolodny 1987; Morin e Icaza 1992).

La sexualidad es parte de nuestra identidad básica, y se expresa a través de sus aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales; el aspecto biológico de la sexualidad se inicia en el momento que los cromosomas deciden el sexo, a partir del cual se va definiendo la forma del cuerpo y los genitales así como su función en la reproducción (Morin e Icaza 1992).

El aspecto psicológico se refiere al impulso sexual que se expresa en una conducta sexual aprendida y cada vez más consciente, transformándose en una expresión afectiva, simbólica, intelectual, valórica y espiritual. Este

aspecto le otorga interpretación y significado a la sexualidad, permitiéndole a cada persona desarrollar un sentido de intimidad en relación a otro.

El aspecto social se refiere a las normas de comportamiento social, así como los roles masculino o femenino, los cuales están fuertemente influidos por el contexto en el cual la persona está inmersa, incluyendo en este contexto la familia, la escuela, el grupo de pares, la iglesia y los medios de comunicación a través de los cuales se reflejan los valores y normas de la comunidad.

Los cambios físicos que ocurren en la pubertad, producen gran impacto o emocional, lo que puede acarrear, inseguridad y ansiedad frente al desarrollo sexual que será más intenso dependiendo de la velocidad y momento en que se producen los cambios, la distancia del estereotipo cultural y algunos factores personales y familiares (Berwart, 1985). El impulso sexual en los jóvenes se hace más intenso, se experimenta una mayor sensibilidad corporal la que sigue un patrón diferencial según el sexo, en los varones más centrado en los genitales, en las mujeres más difusa posiblemente debido a la localización de las zonas erógenas en todo el cuerpo, aunque también pueden influir patrones culturales en esta vivencia. Existe una mayor actividad masturbatoria, la que alcanza a un 90% de los varones y a un 60 % de las mujeres, de acuerdo a distintos estudios. Esta actividad es una importante vía de expresión sexual, ya que permite además de reducir la tensión sexual, aumentar el conocimiento respecto a su propio cuerpo (Crooks, 1990).

Si bien en la etapa puberal hay un interés importante por el sexo opuesto, y la motivación sexual se orienta al sexo contrario, la búsqueda de comprensión y complementariedad y las amistades íntimas suelen ser del mismo sexo, fenómeno que algunos autores han llamado dicotomía amor-sexo, el otro sexo es un “misterio que se busca, pero también se teme”. Esto en ocasiones puede llevar a contactos homosexuales que pueden ser experimentales y transitorios, estableciendo posteriormente una orientación heterosexual.

A los 15-16 años la mayoría de los jóvenes han superado las dificultades de acercamiento heterosexual, estableciéndose relaciones de parejas en las cuales se integran impulsos sexuales y afectivos. Si bien la masturbación continúa, en la adolescencia es frecuente el “Petting”, “ataque”, “atinar” o “comerse”, un contacto erótico (besos, abrazos, caricias genitales) que puede conducir al orgasmo sin actividad coital, una forma de gratificación sexual e intercambio afectivo exploratorio y sin el riesgo de embarazo.

Por otra parte un número importante de adolescentes en nuestro país inician su vida sexual entre los 15 y los 20 años. En el caso de los varones un porcentaje importante tiene sus primeras relaciones sexuales alrededor de los 16 años, en su mayoría con amigas o conocidas siendo su motivación principal el deseo y la curiosidad sexual, mientras que en las mujeres el inicio se da en promedio a los 18-19 generalmente con su pareja o pololo, reportando como motivación principal el intercambio afectivo. Estos resultados reflejan las diferencias de la conducta sexual en función de los estereotipos sexuales que enfatizan en las mujeres la sexualidad centrada en las personas y en los hombres la sexualidad centrada en el cuerpo.

Existe escasa información sobre los sentimientos asociados a la sexualidad, desde la infancia hasta la adultez, sin embargo, todos los individuos tienen sentimientos, actitudes y convicciones en materia sexual, los cuales pueden variar de una persona a otra tanto por sus experiencias personales como por factores sociales. Los sentimientos que generalmente acompañan la sexualidad en nuestra cultura, son ansiedad, culpa y vergüenza; pero probablemente no son los únicos sentimientos, sino que son los que la sociedad permite demostrar (Bustos et al, 1999).

Un estudio retrospectivo realizado por Vizcarra y Balladares (2000), en un grupo de estudiantes de enseñanza media indicó que, aproximadamente, el 46% de los adolescentes varones expresó haber sentido sensaciones corporales placenteras y 40,33 % reportó sentirse bien mientras participaban en juegos sexuales cuando tenían doce años o menos. Estos porcentajes fueron menores para las mujeres quienes describieron sentimientos menos positivos frente a las mismas conductas, posiblemente debido a las sanciones sociales más fuertes frente a la sexualidad femenina.

La adquisición de identidad y el rol de género siguen un camino paralelo al desarrollo de las conductas sexuales. La identidad de género o identidad sexual se puede entender como la convicción íntima y personal de ser hombre o mujer, mientras que el rol de género se refiere a la expresión pública de este sentimiento, a los comportamientos que caracterizan a hombres o mujeres en un contexto cultural determinado (Crooks 1990). También ocurre que los padres reaccionan de manera diferente al juego sexual de sus hijos, las niñas con frecuencia son reprochadas por tales episodios, especialmente cuando involucran situaciones heterosexuales. En contraste, los varones reciben normas diferentes de sus padres, si bien ellos pueden ser amonestados e incluso

castigados existe la creencia de que los hombres son fisiológicamente más proclives a presentar más conductas sexuales, por lo que las sanciones tienden a ser menores, fomentando y permitiendo en ellos la curiosidad sexual.

Así, se espera que los varones en el plano sexual, sean más activos, experimentados y tengan más de una pareja sexual, mientras que de las mujeres se espera que sean más pasivas, centradas en los afectos y que establezcan límites al avance sexual del varón. Este doble standard sin embargo ha ido cambiando en los últimos años en nuestro país, de acuerdo a estudios recientes los varones jóvenes expresan la necesidad de incorporar afectividad a la relación sexual y las mujeres sexualidad a la relación afectiva (Sharim 1996).

## Criminología evolutiva

Estudios ya clásicos en criminología han demostrado que los mayores índices de prevalencia de las conductas delictivas se alcanzan durante la adolescencia y adultez joven, siendo un predictor de la delincuencia adulta, la aparición temprana de conductas antisociales, a inicios de esta etapa (Garrido, Stangeland & Redondo, 1999; Rutter & Giller, 1985).

Los trabajos de Moffit, Farrington y Loeber sobre carreras delictivas y la evolución de este comportamiento en el curso de la vida han demostrado como se concentra en la adolescencia la mayor frecuencia de delitos, por ser una etapa muy sensible a la influencia social, así se reportan cifras de hasta un 90% de adolescentes varones que en este periodo de su vida realizan al menos un acto de carácter delictivo (Farrington, 2005; Loeber et al. 1991; Moffit, 1993). Empero, investigaciones más recientes logran hacer una interesante distinción, sólo un 5% de los jóvenes de una generación presentan una delincuencia persistente; y ellos serían los autores de más del 50% de los delitos cometidos por los adolescentes (Dionne, 2006; Wilson & Lipsey, 2000).

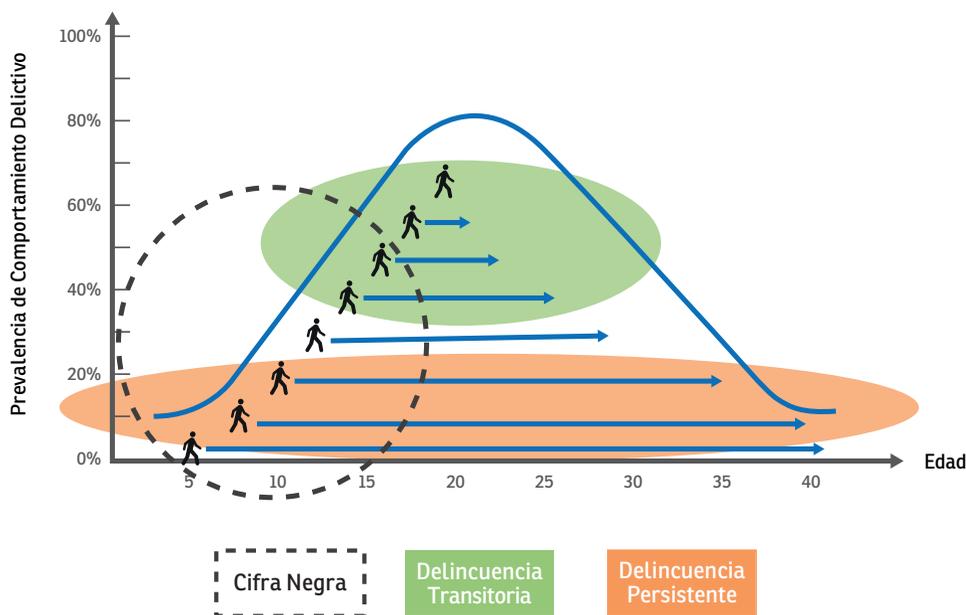


Figura 2: Prevalencia de comportamientos delictivos en el curso de la vida

Mirado el problema en sentido inverso, el desistimiento delictivo es un proceso en el que un adolescente con reiterados comportamientos antisociales, reduce esta actividad llegando a un nivel bajo o insignificante durante un período de tiempo prolongado (Laub & Sampson, 2001).

El desistimiento se asocia a condiciones personales y de contexto que actúan reduciendo la desadaptación social, estos son conocidos como recursos o factores protectores (Michel Rutter, 1990; Michel Rutter et al., 2000) y son distintos de los factores de riesgo criminógeno que sostienen el actuar delictivo. Estos factores incluyen cambios en el propio sentido de identidad personal, capacidades psicológicas, actitudes y creencias, o cambios en el contexto social. Pueden variar como resultado de la madurez o tránsito a la adultez temprana, o a consecuencia de la exposición a diversos tipos de sanciones e intervenciones que modifiquen los factores de riesgo. Diversos autores sostienen que distintos acontecimientos de la vida pueden iniciar el proceso de desistimiento, pero el resultado final de los cambios se basa en cambios cognitivos del adolescente (Giordano, Cernkovich & Rudolph, 2002). En los adolescentes infractores esta decisión personal de cambiar de estilo de vida debe traducirse en un cambio de la rutina y los patrones de asociación a pares antisociales y consumo de sustancias, desarrollando actividades estructuradas que ocupen su tiempo de modo prosocial (Horney, Osgood & Marshall, 1995; Warr, 1998), en todo caso, siempre se requiere de un actuar intencionado del adolescente de que esté motivado para el cambio (Dionne & Zambrano, 2008; Maruna, 2001; Piquero, 2004; Polizzi & Maruna, 2010).

### **MODELO DE RIESGO NECESIDAD RECEPTIVIDAD RNR**

Este es un modelo desarrollado a partir de evidencia empírica, aportada inicialmente por instrumentos orientados a evaluar los riesgos criminogénicos estáticos y dinámicos que mejor pueden predecir la reincidencia en adultos y posteriormente en población juvenil. Instrumentos denominados de primera y segunda generación, introducen la necesidad de tomar decisiones basados en la evidencia y no sólo en un juicio profesional abierto (basado en la experticia individual).



Figura 3: Principios del Modelo RNR

El modelo evoluciona hacia instrumentos de tercera y cuarta generación, surgiendo 5 principios que guían la evaluación: (i) riesgo, (ii) necesidad, (iii) receptividad, (iv) juicio profesional, e (v) integridad terapéutica. Así el modelo introduce un concepto dinámico de la evaluación (evaluar- intervenir-evaluar) para medir el impacto de las intervenciones y a su vez enfatiza la competencia y especialización de los evaluadores en la medición.

El modelo define 8 dimensiones de riesgo criminogénico, la primera de riesgo estático y las otras 7 de riesgo dinámico: (a) comportamiento delictivo judicializado, (b) pares con compromiso delictivo, (c) factores escolares, (d) consumo y abuso de drogas, (e) variables familiares, (f) actitudes y valores, (g) personalidad y (h) ocio y tiempo libre. Cuenta con estudios predictivos y de metanálisis en factores de riesgos estáticos y dinámicos con jóvenes de 15 años, fue desarrollado en Canadá y ha sido replicado con buenos resultados en Australia, Inglaterra y en algunos estados en USA. Hay investigación reciente en diferencias de género, aun cuando la mayor productividad científica se basa en el estudio de jóvenes varones (Andrews, Bonta & Wormith, 2006).



Figura 4: Funcionamiento del Modelo RNR

## MODELO INTEGRADO DE INTERVENCIÓN DIFERENCIADA MIID

Este modelo se basa en el cambio de metodologías de investigación, se introduce la mirada evolutiva, la Psicoeducación y la criminología empírica a través de dos estudios de seguimientos de trayectorias evolutivas en 2 cohortes generacionales, un primer estudio longitudinal de 470 adolescentes desde los 13 años y que dura 20 años de 1970 a 1990 y luego un segundo estudio de 15 años de 1993 a 2008 (Fréchette & LeBlanc, 1998); ambos permiten diferenciar trayectorias delictivas en los jóvenes, y confirman que los adolescentes que persisten en comportamiento delictivo son aquellos donde intervienen con mayor peso factores de riesgo criminogénicos presentes en su actuar delictivo, variables de personalidad y contexto social, incrementando la adhesión al comportamiento al delictivo.



**Figura 5:** Modelo Integrado de Intervención Diferenciada

El modelo sugiere un proceso de evaluación que permita registrar exhaustivamente edad inicio de las conductas transgresoras a través del auto-reporte y no de registros judiciales, comportamiento pro-social y antisocial, lo que

permite diferenciar delincuencia común (característica de la adolescencia) de delincuencia distintiva (un grupo menor de adolescentes que se mantienen y agravan su comportamiento delictivo); afirmando que este grupo de jóvenes es el que requiere de intervenciones diferenciadas y de mayor intensidad. Estos autores definen perfiles delictivos distintivos y sistematizan necesidades y focos de intervención que requieren ser trabajados para cada uno de ellos si se busca interrumpir su trayectoria delictiva.

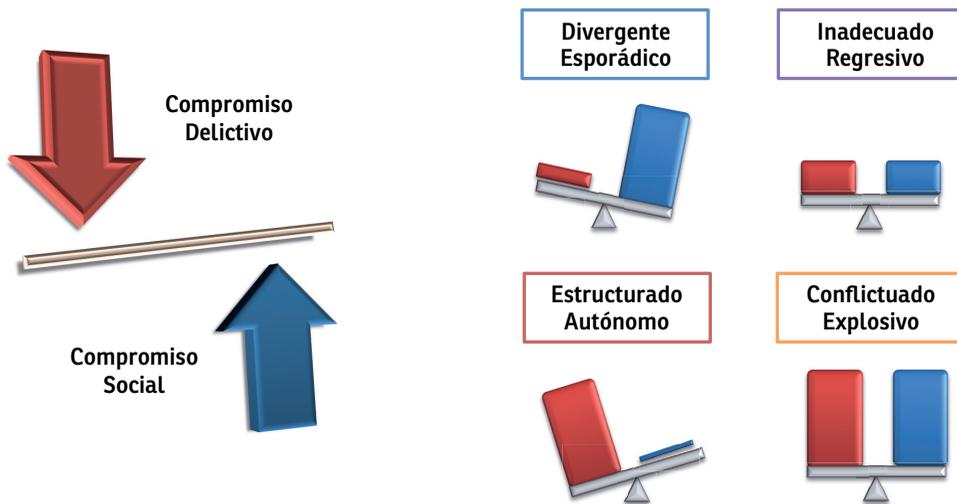


Figura 6: Calibración y tipología del MIID

El modelo canadiense cuenta con una vasta evidencia empírica, estudios longitudinales que dan peso a la necesidad de diferenciar trayectorias delictivas en los jóvenes, donde los factores de riesgo criminogénico persisten y se elevan en intensidad. Describen, además del inicio temprano, aumento de volumen, variedad de delitos e incremento en el grado de violencia, siendo un grupo menor, pero responsable de un gran número de delitos en su comunidad. Este modelo integra la interrelación de variables personales, conductuales y de contexto para determinar la necesidad de intervención y predecir reincidencia.

## MODELO MULTIDIMENSIONAL DE TRAYECTORIAS ADOLESCENTES MMTA

Asume la delincuencia adolescente como un proceso por el cual un joven se desvincula progresivamente de los espacios de socialización convencionales, desarrollando comportamientos de riesgo y viviendo experiencias gratificantes que contravienen lo socialmente esperado, lo que es justificado y validado por la propia experiencia, reforzando y especializando la conducta infractora y contribuyendo a la construcción de una identidad delictiva. La trayectoria es un proceso que evoluciona, más una película que una fotografía combina la observación de características personales, comportamiento a través del tiempo, evolución de las condiciones de contexto e interpretación subjetiva de la experiencia. La observación retrospectiva de las trayectorias desadaptativas permite determinar momentos en su evolución y tendencias de desarrollo a distintas edades, además de determinar una posible trayectoria desadaptativa en su inicio, permite modificar su evolución antes de su consolidación.

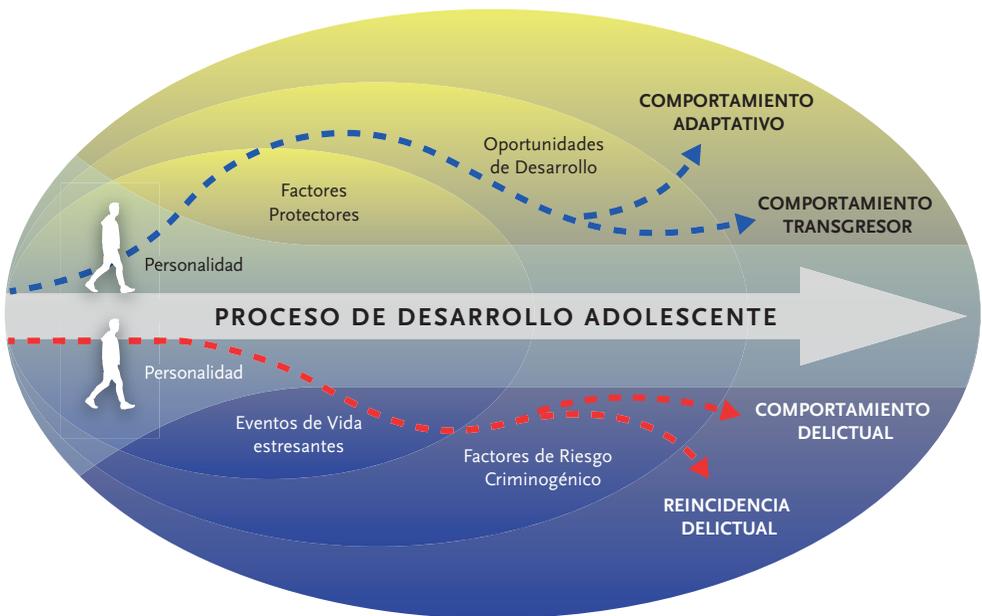


Figura 7: Modelo multidimensional de trayectorias adolescentes

## Psicoeducación ¿qué es y cómo funciona?

---

La Psicoeducación se puede definir como un paradigma de intervención con personas con problemas de adaptación, es decir, un paradigma de la acción re-adaptativa. Es por tanto un modo estructurado de mirar, comprender y resolver los problemas que enfrentan las personas que no logran responder adecuadamente a las exigencias de su entorno; modo que se centra en las interacciones humanas en su contexto de ocurrencia (perspectiva sistémica y ecológica), apoyándose en las fortalezas o recursos positivos de las personas (potencial de adaptación o PAD) para favorecer un cambio adaptativo, cambio no sólo del individuo sino también de su contexto, pues éste debe modificarse de modo de permitir la adaptación del individuo (potencial experiencial o PEX).

Para funcionar la Psicoeducación opera sobre la base del desarrollo de competencias especializadas de los educadores o agentes de intervención, pues se asume que son el elemento más determinante del contexto al que se exponen los individuos con problemas en su “interacción estructural” (con “el sistema”), se asume así que de la calidad de esta relación depende la posibilidad o imposibilidad de adaptación del individuo (interacción relacional). Estas competencias se pueden sintetizar en cuatro saberes especializados:

Saber básico o “conocimientos formales” que corresponde al contenido teórico (saber científico) del paradigma que se sustenta en variados desarrollos de las ciencias humanas, sociales y naturales, muy especialmente Psicología, Educación, Pedagogía, Sociología y Biología; esto modulado por la experiencia del educador que da origen, a través de la reflexión personal, a un “saber propio o artesanal”.

Saber hacer o “habilidades profesionales” que corresponden a lo que el paradigma define como “operaciones profesionales”; ocho habilidades básicas interrelacionadas que hacen posible la efectividad de la intervención readaptativa a través de la relación entre el educador y el sujeto foco de acción. Entre ellas destacan, observación, evaluación, animación y planificación, esta última particularmente por el método del “Trompo de Gendreau”, estructura metodológica para el diseño de las acciones, de equilibrio dinámico, compuesta de diez elementos interactuantes que ponen en relación al sujeto foco con el educador, vinculados por los objetivos de la intervención.

Saber ser o “actitudes profesionales”. Corresponden a lo que el paradigma define como “esquemas relacionales”, conjunto de 6 disposiciones personales para relacionarse con el otro entre las que destacan la empatía, la consideración y la confianza en el otro y en su capacidad para desarrollarse.

Saber existir o “posición ante la vida” que corresponde a la dimensión espiritual, ética y moral del comportamiento del educador, destacándose la rectitud de principios, coherencia ética y sustentación de valores humanistas como solidaridad, equidad, esperanza y respeto a los derechos humanos.

La interacción de estos saberes hace posible la intervención a través de la vivencia compartida, la que rescatará de lo cotidiano las oportunidades para evitar los fracasos adaptativos y construir pequeños y sucesivos éxitos en el proceso de adaptación, mediante la continua proposición de “desafíos estimulantes” que motiven al sujeto para cambiar paso a paso.

El enfoque psicoeducativo se ha desarrollado en la provincia de Quebec, zona francófona de Canadá, en el curso del último medio siglo. Se ha formulado principalmente en el Instituto Boscoville, una institución destinada a la readaptación de adolescentes delincuentes y con dificultades de adaptación social; junto a ella, también han hecho aportes otros centros e instituciones especializados en el trabajo con niños y adolescentes que sufren severos problemas de comportamiento y aprendizaje. En Chile su desarrollo se ha dado en el marco del programa de fortalecimiento de capacidades para la atención de jóvenes en dificultades de La Araucanía, desarrollado por la Universidad de La Frontera en convenio con la Université du Québec en Outaouais (Dionne et al., 2003; Vizcarra & Dionne, 2008).

## Modelo Transteórico del Cambio MTC

Variados son los modelos que intentan explicar cómo ocurren los cambios de comportamiento. Algunas perspectivas plantean que las consecuencias externas son las responsables principales de influenciar el cambio en los individuos; mientras que otros visualizan las motivaciones intrínsecas como causantes de las conductas problema.

Este modelo, planteado por Prochaska y Di Clemente (1982, 1983) inicialmente conceptualizado para el trabajo con adicciones, plantea que la motivación se describe mejor como una continuidad de preparación que como algo que consiste de etapas de cambio separadas. Se distinguen en éste 5 estadios de cambio, los que están referidos a una dimensión temporal del proceso de modificación de la conducta y responden principalmente a la pregunta relativa a ¿cuándo se producen los cambios?

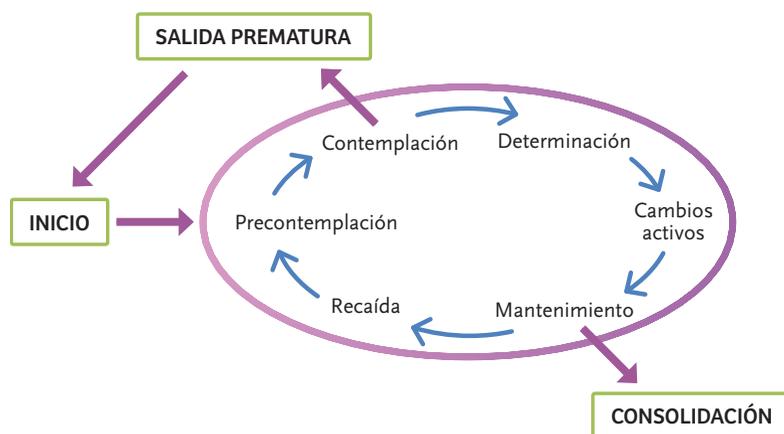


Figura 8: Esquematización del MTC

A pesar de que la distinción de los estadios se relaciona con la evolución temporal de los cambios de acuerdo a un determinado orden, su estructura no es lineal sino espiral, es decir, la mayoría de las personas no siguen un proceso unidireccional de avance, pasando de una etapa a otra hasta concluir el cambio deseado, si no que avanza algunos estadios, recae y retrocede a estadios anteriores para luego avanzar a un estadio superior al logrado en el primer avance y de ahí continuar su proceso. Por lo mismo, la duración de este

proceso varía según cada persona y según la complejidad del problema, sin embargo la mayoría demora entre dos y tres años en completar el recorrido desde el estadio inicial hasta el final. A continuación se describen los estadios de cambio:

ESTADIO	CARACTERÍSTICAS CENTRALES
PRECONTEMPLACIÓN	Es un estadio durante el cual las personas no piensan seriamente en cambiar, por lo menos durante los próximos seis meses.
CONTEMPLACIÓN	Es el período en el que las personas están pensando seriamente en cambiar, en el plazo comprendido en los próximos seis meses. Es el estadio de mayor ambivalencia, de manera que pueden permanecer en él por años y transformarse en contempladores crónicos.
PREPARACIÓN	Es el estadio en que las personas se encuentran preparados para emprender acciones de cambio en un breve plazo, normalmente un mes.
ACTUACIÓN	Es el estadio en que se produce la modificación de la conducta. La idea es que las personas logren un objetivo concreto en un tiempo determinado. Este estadio es el más difícil para la persona y requiere de un tiempo mínimo que los estudios sitúan en alrededor de seis meses.
MANTENIMIENTO	Empieza a los seis meses posteriores al momento en que se produjo el cambio de la conducta adictiva y termina cuando el deseo de consumir se ha extinguido. La duración de este estadio aún no está definida completamente.

Por su parte, cada estadio de cambio determina la necesidad de uso de estrategias específicas siendo las siguientes:

ETAPA	TAREAS MOTIVACIONALES DEL TERAPEUTA
PRECONTEMPLACIÓN	Aumentar la duda - aumento de la percepción del consultante acerca de los riesgos y problemas de su conducta actual.
CONTEMPLACIÓN	Inclinar la balanza de los pro y los contra - evocar las razones para cambiar y los riesgos de no cambiar; aumentar la autoeficacia para el cambio de la conducta actual.
PREPARACIÓN	Ayudar al consultante a determinar el mejor curso de acción que hay que seguir para conseguir el cambio.
ACCIÓN	Ayudar al consultante a dar los pasos hacia el cambio.
MANTENCIÓN	Ayudar al consultante a identificar y a utilizar estrategias para prevenir recaídas.
RECAÍDA	Ayudar al consultante a renovar el proceso de contemplación, preparación y acción, sin que aparezca un bloqueo o una desmoralización debidos a la recaída.

La denominada Entrevista Motivacional (EM) provee de las herramientas para avanzar en este proceso. Desde sus orígenes, la Entrevista Motivacional ha sido eminentemente práctica. El concepto surgió de las preguntas que se planteaban los clínicos. Sus principios han surgido de la experiencia en el trabajo con cientos de personas que tienen problemas con el alcohol y con otras drogas, en la interacción con los propios usuarios. Su aceptación por parte de los clínicos pertenecientes a un amplio número de culturas se ha debido, según ellos, a su aplicabilidad y utilidad práctica.

La EM es un enfoque que implica una determinada visión del terapeuta, el cumplimiento de ciertos objetivos y el empleo de determinadas estrategias. Por otra parte se conceptualiza como una actitud del terapeuta hacia la persona, caracterizada por un rol no autoritario, que evita el mensaje: “Soy un experto y voy a decirle qué es lo que usted necesita para que funcione su vida”. En cuanto a sus estrategias, son más persuasivas que coercitivas, más de apoyo que de discusión. El terapeuta busca crear una atmósfera positiva para el cambio. El objetivo global consiste en aumentar la motivación intrínseca del usuario, de manera que el cambio surja desde dentro más que se imponga desde fuera. Cuando este enfoque se aplica adecuadamente el usuario, no el terapeuta, presenta las razones para cambiar. La Entrevista Motivacional emplea una variedad de estrategias, algunas de las cuales surgen de la terapia centrada en el cliente; se basa en cinco grandes principios clínicos: expresar empatía, crear discrepancia, evitar la discusión, darle un giro a la resistencia y fomentar la autoeficacia.

- (a) Expresar la empatía: Un estilo terapéutico empático es una de las características esenciales y definitorias de la entrevista motivacional. La actitud que subyace a este principio de empatía se podría llamar “de aceptación”. Mediante una escucha reflexiva adecuada, los terapeutas intentan comprender los sentimientos y perspectivas de los usuarios sin juzgar, criticar o culpabilizar. Es importante hacer notar aquí que la aceptación no es lo mismo que el acuerdo o la aprobación, es posible aceptar y comprender la perspectiva del usuario sin estar de acuerdo con ella. Una actitud de aceptación tampoco prohíbe al terapeuta que difiera de los puntos de vista del usuario. La actitud crucial es una escucha respetuosa del usuario con un deseo de comprender sus puntos de vista. Paradójicamente, este tipo de aceptación de las personas tal y como son, parece liberarlas para cambiar, mientras que una no - aceptación insistente (“Usted no está bien, tiene que cambiar”) puede

hacer que las personas sigan como están. Esta actitud de aceptación y respeto también construye una relación terapéutica de trabajo y fomenta la autoestima del usuario, que es considerada una condición importante para el cambio. Un terapeuta empático busca responder a los puntos de vista del usuario de una manera comprensiva, global y (dentro del punto de vista del usuario) válida. La ambivalencia es aceptada como una parte normal de la experiencia humana y del cambio. La reticencia a abandonar una conducta problemática es algo previsible en el momento de iniciar el tratamiento; de otra manera, la persona ya habría decidido cambiar antes de dicho momento. El usuario no es visto como alguien patológico o como discapacitado. Más bien, la situación del usuario se entiende como la de alguien que se encuentra “bloqueado” en medio de conflictos psicológicos que resultan comprensibles.

- b) Crear una discrepancia: La aceptación del usuario tal y como es, con su ambivalencia no significa acompañarlo para que continúe de esa manera. Por el contrario este principio de la Entrevista Motivacional pretende crear y potenciar en el usuario una discrepancia, una disonancia cognitiva entre su conducta actual y otros propósitos o áreas de su vida más amplios. Una forma simple para comprender esto es considerarlo como una discrepancia entre donde uno está y donde uno querría estar. Cuando una conducta se cree que está en conflicto con objetivos personales importantes, tales como la propia salud, el éxito, la felicidad familiar o una autoimagen positiva, el cambio será más probable. Muchas personas que acuden a una consulta perciben alguna discrepancia entre el momento en que se encuentran y el objetivo que quieren conseguir. Por lo tanto se sienten ambivalentes, atrapadas en un conflicto de aproximación - evitación. La idea es, hacer uso de dicha discrepancia, aumentarla y amplificarla hasta que se supere el apego que la persona tiene por la conducta presente. Las estrategias de la Entrevista Motivacional buscan hacer eso dentro del usuario (motivación intrínseca), más que centrarse principalmente en las motivaciones externas (por ejemplo, presión por parte de la esposa, amenaza de desempleo, o controles judiciales). Esto supone aclarar los objetivos importantes que tiene el usuario y analizar las consecuencias reales o potenciales de su conducta actual y que entran en conflicto con dichos objetivos. Cuando se hace de una forma adecuada, la entrevista motivacional cambia las percepciones del usuario (de la discrepancia) sin crear un sentimiento de que se le está presionando o coaccionando y es el usuario, no el terapeuta, quien verbaliza por sí mismo sus preocupaciones.

- c) Evitar la discusión: Un tercer principio importante es que el terapeuta evite discutir y las confrontaciones cara a cara. La situación menos deseable, desde este punto de vista, es la del terapeuta que discute con el usuario a fin de convencerle que tiene un problema y de que necesita cambiar mientras que el usuario defiende un punto de vista opuesto. La Entrevista Motivacional no se considera claramente confrontativa o bien como “una confrontación suave”. Su objetivo sería aumentar la concienciación de los problemas y la necesidad de hacer algo con ellos. Es este estilo agradable de persuasión que constituye el sello distintivo de esta entrevista. La discusión directa tiende a provocar una reacción por parte de las personas, es decir, provoca que las personas se afirmen en su libertad para hacer lo que les viene en gana. Cuanto más le diga a alguien “No puede”, con más probabilidad responderá “Lo haré”. Defender con fuerza una posición (por ejemplo, “Usted tiene un problema y debe cambiar”) provocará una oposición y defensividad por parte del usuario. La resistencia por parte del usuario se ve fuertemente afectada por la forma en que el terapeuta responde y la resistencia durante el tratamiento predice un fracaso para el cambio. Por estas razones, el objetivo general en la Entrevista Motivacional es evitar los enfoques que provocan una resistencia por parte del usuario. Cuando la resistencia surge, el terapeuta cambia las estrategias.
- d) Darle un giro a la resistencia: Esto se trata de cómo las razones que da un usuario se pueden girar o cambiar levemente a fin de crear un nuevo momento para el cambio. Lo que se mueve es una forma de percepción. El usuario empieza eliminando las percepciones presentes y descubre que éstas aparecen, nuevamente, bajo una forma diferente. Existe también un elemento de gran importancia en lo referente al respeto que merece un usuario. ¿Qué podemos hacer con un problema, si de todas maneras la decisión última la tiene el usuario? El terapeuta debe reconocer la resistencia y la ambivalencia como naturales y comprensibles y no imponer nuevos puntos de vista u objetivos. Más bien, el usuario es invitado a considerar la nueva información y se le ofrecen nuevas perspectivas para hacerlo. “Tome lo que quiera y deje el resto”, es el tipo de consejo permisivo que define este enfoque. Es un enfoque con el que resulta difícil entrar en conflicto. En la Entrevista Motivacional, el terapeuta también genera preguntas o problemas al usuario. El trabajo del terapeuta no es el de proporcionar soluciones para todo. Actuando de esa manera, de hecho, se consigue que el usuario abandone todas las ideas semejantes a “Sí, pero...”. Se considera que el usuario es una persona capacitada, con conocimientos

e ideas importantes para solucionar sus propios problemas. Darle un giro a la resistencia, por lo tanto, incluye el hecho de implicar al usuario de forma activa en el proceso de resolución de sus problemas.

- e) Fomentar la autoeficacia: Este principio implica el concepto de “autoeficacia”, es decir la percepción que tiene una persona sobre su habilidad para llevar a cabo con éxito una tarea específica. La autoeficacia es un elemento clave en la motivación para el cambio y un buen predictor de los resultados de los tratamientos de las conductas adictivas. Si un terapeuta sigue los cuatro principios anteriormente citados y convence al usuario de que tiene un serio problema y éste no tiene esperanza alguna de que logre cambiar, no hará ningún esfuerzo y las tácticas del terapeuta serán en vano. Las propias expectativas del terapeuta sobre las posibilidades que tiene el usuario de recuperarse podrán tener un impacto poderoso sobre los resultados. Un objetivo general de la Entrevista Motivacional es el de aumentar las percepciones de los usuarios sobre su capacidad para hacer frente a los obstáculos y tener éxito en el cambio.

Aunque se vea influida por la autoestima general, la autoeficacia es mucho más específica. Esencialmente, la autoeficacia significa confianza en la propia habilidad para hacer frente a una tarea o reto específicos. Un usuario puede, por ejemplo, sufrir de una baja autoestima, pero sin embargo se le convencerá de que es posible que con su habilidad logre cambiar un problema concreto. Existen varios mensajes que apoyan la autoeficacia. Uno es el énfasis en la responsabilidad personal. La persona no sólo puede sino que debe realizar el cambio, en el sentido de que nadie más lo hará por ella. La Entrevista Motivacional no fomenta la esperanza de que el terapeuta cambiará al usuario sino la certeza que lo apoyará en su cambio si él lo desea. En este sentido, el contacto con usuarios antiguos como modelos de observación será útil en este sentido; además, los terapeutas también pueden mostrar como ejemplo a las personas que han conseguido cambiar con éxito o comunicar las historias de personas que han superado con éxito su problema.

Por otro lado se describen estrategias para construir motivación. El objetivo de estas estrategias, derivadas en su mayoría de la Terapia Centrada en el Cliente, es ayudar a los usuarios a analizar su ambivalencia y a expresar las razones que tienen para cambiar. En consecuencia, es importante que el terapeuta cree una atmósfera de aceptación y confianza, en la que el usuario pueda analizar sus problemas.

Preguntas abiertas: Una forma de comenzar la entrevista motivacional es preguntando desde el comienzo de una manera que estimule al usuario a que sea el que más hable, es decir, utilizar preguntas abiertas, que son abren -puertas para que el usuario empiece a analizar sus problemas. ¿Cómo formular buenas preguntas abiertas? Si el usuario tiene preocupaciones claras de las que quiere hablar, bastará con abrir sencillamente la puerta. Por ejemplo: “Me gustaría comprender cómo ve usted las cosas. ¿Qué es lo que le trajo aquí? ¿Cuál ha sido el problema?” Cuando se comenta un problema concreto con usuarios más ambivalentes, será útil preguntar sobre las dos caras de la moneda (pros y contras de la conducta problema) o utilizar una serie de preguntas relacionadas que tengan un contenido neutral. Por ejemplo: “Explícame qué has podido observar sobre la forma en que consumes marihuana a lo largo de los años. ¿Has podido ver algunos cambios en tu forma de consumir (cantidad, frecuencia) y en cómo te afecta? ¿Has observado algo que te pueda preocupar, o que ha preocupado a otras personas? Las personas se diferencian en la forma en que reaccionan ante preguntas abiertas. Algunas responden activamente ante la oportunidad de hablar de sus dificultades y el trabajo del terapeuta consistirá en guiarlas en su análisis. Otras, en cambio, responden con reticencias, tal vez cambien de tema o caigan en alguna de las trampas descritas anteriormente. Las preguntas abiertas sólo abren el tema, proporcionando oportunidades para utilizar las siguientes estrategias.

Escucha reflexiva: El elemento crucial en la escucha reflexiva es la forma en que el terapeuta responde a lo que dice el usuario. Lo importante de una respuesta de escucha reflexiva es que intenta deducir lo que la persona realmente quiere decir, en consecuencia, permite realizar una deducción razonable sobre cuál podía haber sido el mensaje original, y convierte esta deducción en una frase, una frase reflexiva que bien formulada es menos probable que desencadene una resistencia que el hecho de preguntar sobre el significado de lo que el usuario quiere expresar. Estas preguntas tienden a distanciar al usuario de la experiencia real generando que comience a preguntarse si realmente siente o debería sentir lo que ha expresado. La escucha reflexiva exige pensar de forma reflexiva, esto incluye aceptar que lo que el terapeuta cree o piensa que las personas quieren decir no es necesariamente lo que realmente quieren decir. La mayoría de los comentarios pueden tener múltiples significados y pensar de forma reflexiva es hacer que el proceso sea más consciente. Es una manera de comprobar, más que de asumir que se sabe lo que el otro quiere decir.

**Afirmar:** Esto se puede hacer en forma de comentarios positivos y frases de aprecio y comprensión a partir de lo que el usuario dice. Por ejemplo: “Imagino lo duro que debe para ti asistir a los controles, ¡has dado un gran paso!”; “Realmente tienes que enfrentarte con muchos problemas en este momento” o “Entiendo que a veces quieres un respiro, necesitas descansar de todo”.

**Resumir:** Los comentarios de resumen se usarán para reunir el material surgido en la entrevista, realizar resúmenes en forma periódica confirma que se ha estado escuchando con atención, y prepara al usuario para seguir progresando. Además, permite que el usuario escuche de nuevo sus propias afirmaciones. Un ejemplo de resumen es: “Hasta ahora has comentado que está preocupado por los problemas que te ha traído tu conducta, las judicializaciones y sanciones, y que no quieres seguir teniéndolos, pero que a la vez te parece difícil cambiar” Un comentario de resumen será especialmente útil para poner de manifiesto la ambivalencia del usuario, es una forma de permitir a la persona que examine de forma simultánea las razones para cambiar y las razones para permanecer en el mismo lugar, reconociendo que ambas están presentes.

**Provocar afirmaciones automotivadoras:** Es una estrategia para ayudar al usuario a resolver su ambivalencia. Su objetivo es que el usuario exprese sus razones para cambiar o afirmaciones automotivadoras. Las afirmaciones automotivadoras se pueden clasificar en:

- i. Reconocimiento del problema, por ejemplo el usuario que dice “Imagino que aquí existen más problemas de los que yo creía” Para ello, se buscará a través de preguntas reflexivas como: “¿Hay algún tipo de problema que te preocupe asociado a tu conducta?”
- ii. Expresión de preocupación por los problemas que se reconocen. Esto a menudo se comunica de una manera no verbal, a través de las expresiones faciales del usuario, suspiros, lágrimas o gestos. ” Para ello, se buscará a través de preguntas reflexivas como: ¿Sientes que tu conducta te ha traído algún tipo de problema? Así también indagando en la forma en que el entorno y relaciones han ido cambiando producto de la conducta infractora.
- iii. Expresión de la intención de cambiar directa o implícita. Esto se observa cuando la persona lleva a cabo una acción como si se tratara de un paso inicial para cambiar (dejar de robar) o a través de la clara explicitación

de su intención de modificar su conducta (“Yo no quiero seguir en esto. ¿Qué puedo hacer?”) En la medida que observamos mayor problematización y preocupación por los costos de la conducta infractora podemos provocar la intención de cambiar preguntándole al usuario qué cree que es posible hacer para disminuir y evitar los problemas asociados a su conducta. Ejemplo: “Me has mencionado la preocupación que tienes por no recibir más sanciones y no llegar a estar privado de libertad, ¿qué crees que podrías hacer para que esas situaciones que te molestan no ocurran?”.

- iv. Expresiones de optimismo sobre el cambio. Son afirmaciones que reflejan una habilidad para introducir un cambio (auto-eficacia) en el área problemática. Por ejemplo: “Ahora que ya me he decidido, estoy seguro de que puedo cambiar, voy a superar este problema.” Estas afirmaciones reflejan dimensiones cognitiva (reconocimiento, optimismo), afectivas (preocupación) y conductuales (intención de actuar) de compromiso para cambiar, cada comentario de este tipo inclina la balanza un poco más hacia la dirección del cambio.

## Enfoque Psicosocial Ecológico

---

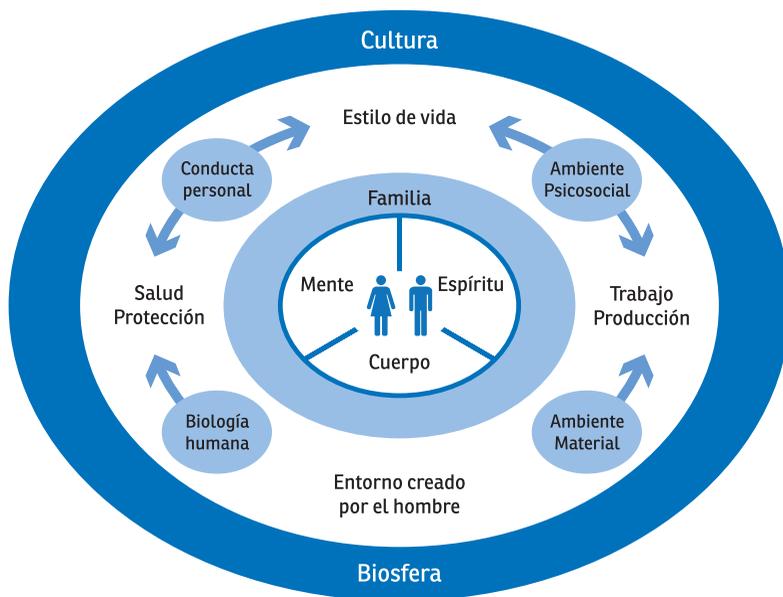
Este enfoque constituye una sistematización de las orientaciones generales sobre el hacer en Psicología Comunitaria desarrollado en la Carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera desde fines de los años 80 (Pérez-Luco, 2003).

La idea de enfoque hace referencia al nivel metodológico, es decir al modo de hacer las cosas se refiere a un modo de acercamiento a la realidad que requiere de habilidades académicas complejas de sistematización, conceptualización, planificación, evaluación y dominio de metodologías implicativas; y habilidades profesionales específicas como capacidad empática, liderazgo, organización y trabajo en equipo, entre otros.

La idea de psicosocial corresponde al nivel epistemológico del objeto de trabajo, a la relación que se establece entre el profesional que interviene y el sujeto de la intervención. De este modo se asume que el trabajo se realizará mediante una relación a la que ambas partes contribuyen, integrando siempre las dimensiones subjetiva y objetiva de la interacción. El profesional debe actuar dónde y cuándo se le requiere, no induciendo cambio sino favoreciendo las condiciones para su ocurrencia y observando un comportamiento ético coherente y consistente. Al definir el objeto de carácter psicosocial, se comprende además que en la acción se sintetizan los aspectos interaccionales subjetivos (vínculos, afectos, motivaciones, creencias, vivencias, pautas y representaciones sociales, entre otros) y aquéllos de carácter material objetivo (carencias, recursos, medios y oportunidades, entre otros). Es decir, la intervención consiste en el establecimiento de relaciones que favorezcan el desarrollo de modo concreto (productos observables y verificables) y a la vez simbólico (bienestar).

Por último, la idea de ecológico se ubica en el plano ontológico de la concepción de intervención. El modelo se construye sobre la base de una comprensión sistémica de la realidad que asume la diferenciación, la complejidad, la incertidumbre y el azar como constantes, por tanto, lo modificable no son sus componentes, sino las relaciones que se establecen en el transcurso de procesos autopoieticos (Maturana & Varela, 1984). La mirada ecológica hace referencia además a una intervención contextualizada, que integra para la comprensión del fenómeno la mayor diversidad posible de factores incidentes; que considera para cada acción la posibilidad

de mejorar los efectos sinérgicos, de modo tal de favorecer el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles; y que evalúa productos, resultados e impactos, considerando en ello las externalidades positivas y negativas a fin de aprender de la experiencia.



**Figura 9: Mandala de la salud y el desarrollo: Un modelo del ecosistema humano**

*Tomado y Adaptado de N. Suárez (1996). Original de Hancock y Perkins  
Departamento de Salud Pública, Toronto, Canadá*

El modelo opera mediante la elaboración de estrategias específicas y pertinentes para cada situación que se requiere enfrentar, por ello se plantea la necesidad de un primer acercamiento comprensivo, fuertemente apoyado por métodos de investigación cualitativa (Pérez-Luco, 2013), que permita discernir los focos de acción más relevantes para los participantes y la incidencia específica de los distintos planos de articulación social, en las problemáticas abordadas. Con independencia de esta lógica general, la experiencia de creación del modelo proviene casi exclusivamente del trabajo en el mundo de la pobreza y exclusión social, por lo que la conceptualización de éste se sustenta en una previa comprensión del fenómeno como manifestación patógena de un orden social excluyente que se expresa en una

condición de vida social que impregna todas las esferas de la experiencia humana, otorgándole un matiz de carencia y frustración que se transmite transgeneracionalmente, actuando como obstáculo o freno al potencial de desarrollo existente (Pérez-Luco, 1996).

### **3.2 Desarrollo y Cambio**

La idea de desarrollo aplicada a los hombres, o más bien, la idea de desarrollo humano, tiene raíces y comprensiones diversas en ciencias sociales, observándose énfasis distintivos de acuerdo a las disciplinas de origen. Así, Psicología, Antropología, Sociología y Economía han acentuado a través del tiempo distintas dimensiones del fenómeno y si bien en la actualidad tienden a converger, las miradas disciplinarias persisten y su comprensión permite discernir respecto de los supuestos básicos de las diversas estrategias de intervención observables en la práctica.

Desde la Psicología, el desarrollo humano es desarrollo individual y se comprende como el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los individuos, refiriendo un proceso de crecimiento o evolución psicológica expresado en adquisición de habilidades progresivamente más complejas que en última instancia conducen al logro y consolidación de la individualidad e integridad psicológica. La Antropología lo comprende como desarrollo cultural; en referencia a la promoción de la expresión de la capacidad creadora de los distintos grupos humanos, a través de la generación de medios simbólicos que le otorgan identidad, progresiva diferenciación y trascendencia. La Sociología lo entiende como desarrollo social, aludiendo al desarrollo agregado de los individuos en las sociedades, el que se expresa en un progresivo mejoramiento en la calidad de vida de los distintos grupos mediante la ampliación de sus oportunidades. Por último, la Economía lo supedita al desarrollo económico o material, enfatizando el incremento progresivo en la capacidad de las sociedades para transformar la naturaleza generando riqueza (Pérez-Luco, 2001).

Los cuatro énfasis focalizan el eje del desarrollo en un objeto diferente, sin embargo en su conceptualización operan en base a una misma lógica comprensiva del proceso la que, desde un análisis ecosistémico se puede caracterizar en base a cinco elementos definitorios:

(a) Progresión, característica que refiere la dimensión dinámica del fenómeno, direccionando el movimiento en sentido ascendente. (b) Complejización, característica que representa la noción de transformación cualitativa de la

organización u orden preexistente hacia un reordenamiento superior, mejor y más complejo. (c) Sinergia, que corresponde al efecto sistémico de inclusión encadenada del elemento en desarrollo, lo que provoca movimiento en el entorno al tiempo de acomodarse a los cambios externos experimentados. (d) Recursividad, característica que alude a un cambio sólo posible en referencia a la estructura sobre la que ocurre el desarrollo (autopoiésis), implicando retrocesos necesarios para el avance secuencial, retrocesos que permiten la reacomodación de la estructura mediante su autoobservación. Y (e) Estabilización en el cambio, que corresponde a la noción de estadios o momentos evolutivos, períodos en los que el movimiento se desacelera o se hace estanco para permitir la reorganización interna, evaluación de los logros y definición de nuevas metas (Pérez-Luco, 2001).

La idea de desarrollo humano ha logrado preeminencia en el debate internacional desde comienzo de los '90, a raíz del surgimiento del IDH propuesto por el PNUD, índice que ha permitido fijar un estándar comparativo para las distintas naciones, pero con el plus de ubicar al ser humano como foco del desarrollo. Como lo indica el PNUD (1994), el desarrollo es desarrollo humano en tanto tiene a las personas como sujetos. Desde esta perspectiva “los seres humanos nacen con cierta capacidad en potencia, y el propósito del desarrollo consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras” (p.16)

De manera estilizada y complementando la definición que nos presenta el PNUD, sostengo que el desarrollo (humano) es un proceso sinérgico, complejo y paradójico de progresión recursiva, que define metas en los ámbitos individual, social, material y simbólico y para todos los individuos dentro de una sociedad, metas que se alcanzan de modo sucesivo y siempre en forma parcial. Así, el desarrollo humano es un estado de cambio permanente que define un horizonte rumbo al cual transitar y que necesariamente implica y contiene regulares retrocesos que se constituyen en el sustrato de los nuevos logros (ver figura 2).

El resultado de esta integración teórico-metodológica es la comprensión del desarrollo humano como mejoramiento en el bienestar de los individuos, grupos y comunidades en su propio contexto. De modo preciso significa, la individuación e integridad psicológica; el logro de una vida sana, confortable y segura; el progreso educativo, científico, tecnológico y material; y la creación y trascendencia cultural; todo ello en un entorno que posibilite la participación, que respete los derechos humanos y que garantice la justicia.

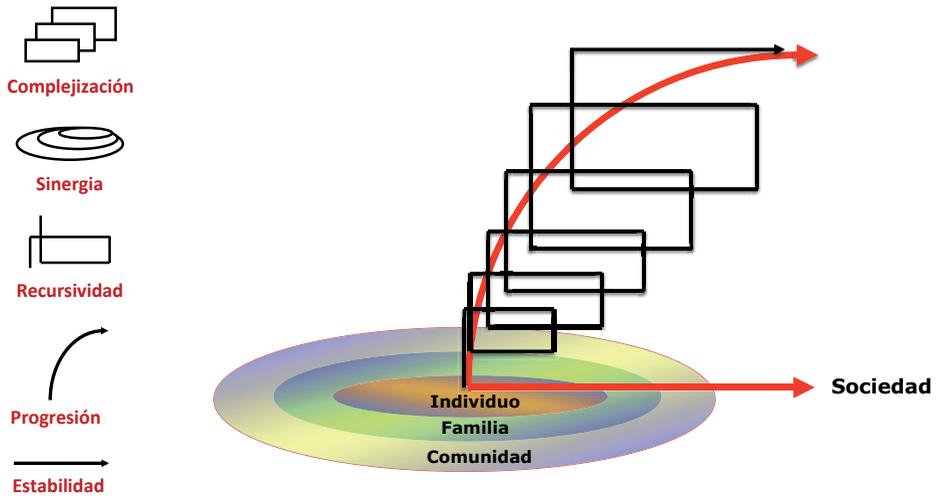


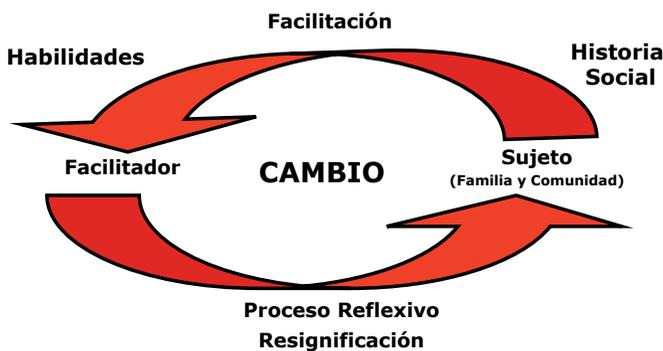
Figura 10: Esquemización del Proceso de Desarrollo Humano

El desarrollo implica cambio a tal punto que es ésta la condición más estable del proceso, es decir, todo “objeto” de intervención experimentará transformaciones entre un punto temporal y otro, independiente de la acción, intencionada o aleatoria, de algún agente externo, sin embargo, no siempre el cambio posibilita desarrollo. El proceso de cambio por lo regular tiende a ser adaptativo, lo que significa adecuar las divergencias o desviaciones en función de las tendencias principales, manteniendo con ello el status quo, y conservando las pautas, significados, estilos de relaciones y estructuras dominantes. Esto es así, por cuanto la incertidumbre que genera el enfrentar escenarios desconocidos produce retracción, al no percibir coherencia entre la experiencia previa y las posibilidades futuras; así, la tendencia conservadora resulta muy poderosa por cuanto brinda seguridad ante un futuro incierto, aún cuando el presente no resulte gratificante. La cultura popular expresa esto en refranes como “más vale diablo conocido que santo por conocer”, “todo tiempo pasado fue mejor”, “más vale pájaro en mano que cien volando”, haciendo de ello un lógica de sentido común.

De este modo, un cambio verdadero es en esencia subversivo, pues navega en dirección contraria al sentido común. Un cambio que busque transformar las pautas, significados y relaciones existentes por otros que favorezcan mejores condiciones de vida, debe necesariamente romper con las estructuras previas, pero aminorando la incertidumbre para no generar rechazo o retracción.

Un cambio subversivo requiere transformaciones estables en las relaciones de poder sostenidas entre los distintos actores de la realidad (Glauben, Panchana, Pantoja, Ramírez, y Rodríguez, 1993). Es necesario comenzar por la validación y refuerzo del otro, legitimando su experiencia previa, para luego trabajar desde la resiliencia, haciendo un buen uso de sus propios recursos y de la fuerza o tendencia orientadora hacia el desarrollo. Resulta imperativo el reconocer la memoria histórica, buscando en ella las experiencias positivas de control sobre la realidad que han favorecido la continuidad histórica. Reconocer el éxito previo desde la perspectiva de los actores, es la llave para intencionar un proceso de cambio verdadero y sustentable, pues a partir de ese punto es posible inducir la resignificación de la experiencia, lo que posteriormente permitirá la modificación de estilos de afrontamiento, pautas de interacción y representaciones sociales, elementos que sostienen las relaciones de poder en los planos conductual, afectivo y simbólico.

Finalmente, la sustentabilidad del cambio promovido pasa por la recuperación de control sobre las circunstancias vitales y se afirma en la obtención de logros concretos y en la satisfacción por la incorporación de formas nuevas de comportarse. Esto significa el empoderamiento de los participantes e implica asumir la transferencia de poder desde quienes realizamos la intervención hacia quienes se benefician de ella (Panchana, Pantoja, Ramírez y Zambrano, 1994). Así, el cambio consiste en resignificar la experiencia y modificar las representaciones que los individuos y grupos sustentan acerca de su vida y realidad social, favoreciendo la experiencia de control y autodefinición en el propio proceso de desarrollo.



**Figura 11:** Dinámica del cambio psicossocial

Tomado y adaptado del original de Panchana, Pantoja, Ramírez & Zambrano (1994)

## **Focos de acción**

Cada intervención debe partir por determinar quiénes serán los beneficiarios o más bien con quienes se espera obtener impacto. En este sentido el modelo propone cuatro posibles focos: (a) Foco Individual, definido cuando el principal cambio esperado es en conductas específicas de personas precisas, por ejemplo, reducción del castigo físico de una madre a sus hijos o el desarrollo de la capacidad emprendedora de los miembros de una organización. (b) Foco Familiar, cuando lo que se busca es producir cambios en la dinámica familiar de un grupo de familias de un sector específico que comparten recursos comunitarios, pautas de interacción y carencias específicas, por ejemplo, el desarrollo de competencias parentales orientadas a mejorar el cuidado de los hijos y potenciar su desarrollo, o el mejoramiento de estrategias de sobrevivencia que favorezcan la superación de la pobreza. (c) Foco Grupal-Temático, definido cuando lo que se busca es enfrentar una problemática psicosocial extendida cuya ocurrencia es independiente del territorio o comunidad de trabajo y para lo cual existen estrategias sistematizadas de intervención, por ejemplo el alcoholismo o la delincuencia infanto-juvenil; lo distintivo en este caso es que se elaboran estrategias de trabajo grupal que sintetizan la experiencia de previa de intervención en el tema (en otras realidades) con el diagnóstico construido con el grupo objetivo. Y (d) Foco Territorial-Humano, definido cuando el trabajo está localizado territorialmente y sus alcances comprenden al conjunto de los habitantes de un sector, población o comunidad, buscando producir cambios que favorezcan un mejoramiento general de la calidad de vida; por ejemplo la gestión de redes sociales, la formulación de planes de desarrollo local o la construcción prospectiva de escenarios de futuro.

Como se ha señalado previamente, la intervención se hace sobre los vínculos que establecen los participantes, por tanto, el diagnóstico debe profundizar en estos vínculos, relevando los más importantes de acuerdo al foco, por ejemplo, con el foco individual siempre será relevante conocer los vínculos de pareja establecidos, con el foco familiar también, pero se agregan vínculos filiales y parentales (entre otros); y si avanzamos hacia el foco grupal, se agregan los vínculos con los amigos y grupo de pares, entre los vínculos teóricamente más significativos.

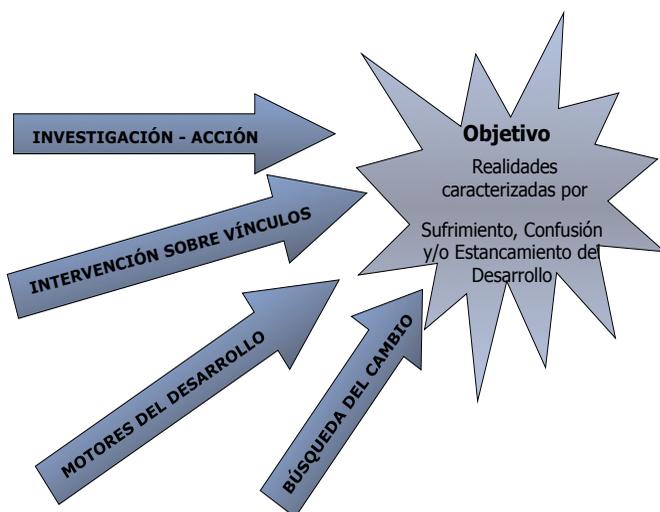


Figura 12: Sentido de la Acción

### Planos de articulación social

De modo perpendicular a los focos de acción se encuentran los distintos planos o ámbitos de la vida social que articulan o conectan los distintos espacios de la existencia individual (focos) entre sí y con la sociedad en su conjunto. En este análisis se puede identificar tres planos relevantes: (a) Plano Societal, que representa aquellas dimensiones de la vida social que poseen carácter específico para cada Estado Nacional, pero genérico a su interior para cada comunidad, afectándolas de modo diferencial. En el modelo el plano Societal es el que vincula el entorno natural y físico sobre el que se asienta la sociedad, con el entorno comunitario en el que se desarrolla la vida social. Usando para su análisis el enfoque sistémico funcional estructuralista de Niklas Luhmann (Izuzquiza, 1990), se han seleccionado por su relevancia cinco dimensiones sociales, o modos en que operan y son administrados por el grupo social cinco subsistemas específicos con los respectivos medios simbólicos que permiten su operación.

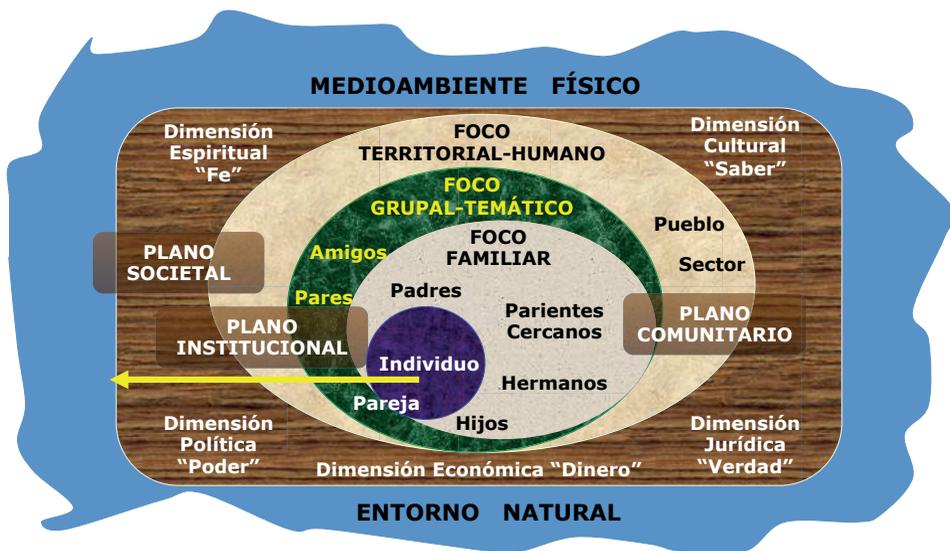


Figura 13: Enfoque Psicosocial Ecológico

Las dimensiones relevantes del plano Societal son (i) la dimensión cultural, que en esencia hace referencia al sistema de la ciencia que administra el conocimiento, pero que articulado con la experiencia de control-continuidad de la comunidad específica, se transforma en saber y refiere los saberes válidos en el entorno específico. (ii) La dimensión jurídica que remite al sistema legal, cuya misión social es la administración de la verdad y a través de ello la justicia y la equidad. (iii) La dimensión económica que refiere al sistema monetario, operativo a través del dinero, el que se constituye en principal medio de producción y posicionamiento social. (iv) La dimensión política, correspondiente al sistema político que administra el poder y a través de ello la participación y oportunidades de desarrollo al interior de un país. Y (v) La dimensión espiritual, referida al subsistema religioso que administra la fe y por su intermedio las posibilidades de trascendencia y salvación personal.

Un segundo ámbito relevante para la convivencia social es el (b) Plano Comunitario, que vincula, dentro ya de lo social, los distintos subsistemas referidos con la vida cotidiana de los grupos específicos al interior de las comunidades. Lo comunitario hace referencia a la población comprendida dentro de un territorio o sector específico, delimitado de modo geográfico o

político, pero caracterizado por una historia común que otorga identidad local y que se asocia a los logros y fracasos principales de sus habitantes, generando mitos y lealtades colectivas y proveyendo de los medios de subsistencia y participación cotidianos.

Por último, aparece el (c) Plano Institucional, que corresponde al modo en que el Estado y la sociedad civil se organizan para la distribución de oportunidades, medios y recursos, generando espacios estructurados de participación y canalización de necesidades. Este plano vincula las diferentes dimensiones sociales con los individuos y grupos de la sociedad, generando oportunidades para el trabajo profesional, pero a la vez, generando estrategias de trabajo independientes entre sí, muchas veces descoordinados y en ocasiones contradictorias, lo que en vez de favorecer el desarrollo puede transformarse en freno de éste. Dentro del plano institucional es muy relevante distinguir, a los servicios públicos nacionales, los gobiernos locales (municipios) y regionales, las ONGs (organismos no gubernamentales), las organizaciones educativas (escuelas y universidades), las iglesias, los partidos políticos y los sindicatos, entre los más relevantes para todo análisis.

## **Diagnóstico**

Elemento articulador del trabajo de terreno, corresponde a la primera fase del trabajo que debe proveer una visión comprensiva, fenomenológica y profunda de la realidad psicosocial de los participantes, accediendo a sus pautas, representaciones sociales y significados vivenciales compartidos. Este ha de ser un trabajo participativo y prospectivo que recoge datos cualitativos y cuantitativos, abordando en el plano social las dimensiones cultural, jurídica, económica, política y espiritual y en la realidad objeto de trabajo, las experiencias significativas, la historia, los vínculos, las manifestaciones simbólicas, las formas de organización y participación, los recursos, las carencias, las necesidades y los deseos. El diagnóstico, sin embargo, no es una etapa aislada, pues no termina en ningún momento, sólo cambia de énfasis y sobretodo, provee permanentemente de indicadores a partir de los cuales se evalúa el trabajo y se redefinen las prácticas.

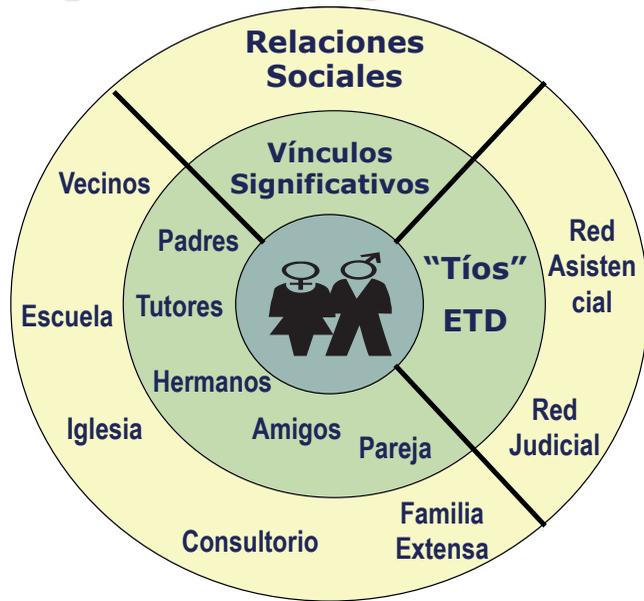


Figura 14: Modelo de exploración diagnóstica

### Intervención

Fase central y esencia de la acción orientada a la inducción del cambio. Opera sobre los vínculos de los participantes y es en sí misma vinculante por su carácter psicosocial; posee una estructura preestablecida derivada del diagnóstico; se planifica detalladamente en base a objetivos de diverso tipo (generales, específicos, metodológicos, de formación y terminales) y cursa por etapas sucesivas y de progresiva complejidad.

En este enfoque, el marco lógico de toda intervención es la investigación-acción, pero su sucesión progresiva corresponde a una integración teórico-metodológica que se puede esquematizar en siete pasos: (a) Legitimación del otro (Taylor y Bogdan, 1986); (b) apoyo en la resiliencia (Suárez, 1996); (c) empoderamiento (Zambrano y Troncoso, 1997); (d) cambio subversivo (Panchana, Pantoja, Ramírez y Zambrano, 1994); (e) fortalecimiento del capital social (Durstun, 1999); (f) construcción prospectiva del futuro común (Medina, 2001); y (g) promoción del desarrollo local (FOSIS, 1993; Boissier, 1998).

La intervención al igual que el diagnóstico se superpone a las otras etapas, pues el diagnóstico ya es parte de la intervención al permitir la primera fase de ésta, la legitimación de las experiencias de los participantes, en tanto que en la última etapa de la intervención también se requiere diagnosticar oportunidades y condiciones para el desarrollo local.

## **Evaluación**

Corresponde a la última fase del modelo, pero al igual que las dos anteriores, también ocurre de modo superpuesto. Se inicia antes incluso del acceso al campo, haciendo uso de datos de fuentes secundarias para evaluaciones ex-ante, del tipo evaluación económico-social o estudios de mercado; se continúa durante el proceso, usando para ello técnicas cualitativas (memos de síntesis y análisis en progreso) y cuantitativas (sistematización y análisis de indicadores) que permitan monitorear la ejecución de las acciones, introduciendo rectificaciones o fortaleciendo lo planificado; y concluye al cierre de la intervención, con un formato ex-post que permite evaluar el cumplimiento de objetivos, el logro de metas, la calidad de los procesos, las características de los resultados, la obtención de productos, los impactos directos e indirectos en las esferas conexas, las externalidades positivas y negativas (no previstas) y la sustentabilidad de los cambios a través de la evolución posterior o seguimiento de los indicadores (Salamanca y González, 1990).

Resulta muy significativo para la evaluación el trabajar el cierre de la intervención con los distintos participantes del proceso. La relevancia de esto surge de la comprensión sistémica del proceso de cambio; dado que el sustrato de la intervención son los vínculos y ésta a su vez los genera, obviamente se requiere trabajar también sobre estos nuevos vínculos para permitir la elaboración del “duelo” que se deriva de la separación y pérdida, con la consecuente vivencia de daño que pueda obstaculizar e incluso destruir la sustentabilidad de los logros.

## **Niveles de Intervención**

El trabajo práctico, de terreno, ha permitido a la fecha diferenciar tres niveles de intervención que conducen a la caracterización de perfiles distintos de acción profesional, los que a su vez demandan competencias y habilidades diferentes a los psicólogos. Estos niveles se constituyen a partir del cruce de los focos de acción con los planos de articulación social y recogen influencias

diversas de las distintas tradiciones en Psicología Comunitaria. Estos han sido conceptualizados como: (a) problemáticas psicosociales, (b) promoción del desarrollo y (c) gestión política institucional.

### **Problemáticas Psicosociales**

La intervención psicosocial comunitaria más reconocida es la que se realiza frente a una gran diversidad de problemáticas psicosociales; este nivel se encuentra más cercano a la tradición de salud mental comunitaria y recoge competencias fundamentalmente de la Psicología Clínica, pero también de la Psicología Educacional y ahora último, de la Psicoeducación desarrollada en Canadá. Su principal énfasis es el trabajo de casos, por lo que sus focos de intervención más propios son los dos primeros (individual y familiar), contextualizados básicamente en el plano institucional y en segundo término en el plano comunitario.

El trabajo más relevante en este nivel ha sido identificado como el realizado con infancia en riesgo o en situación de vulneración de derechos; de allí surge una primera tipología de problemáticas psicosociales que, sin embargo, permite incorporar fenómenos característicos de otros estadios evolutivos, estos tipos son: (a) Relaciones abusivas, (b) comportamientos autodestructivos y (c) desadaptación social. La primera categoría, relaciones abusivas, incorpora los fenómenos de abuso sexual, maltrato infantil, maltrato a la pareja, violencia intrafamiliar, abuso de poder y violaciones a los derechos y demanda al psicólogo acabado conocimiento del impacto de la traumatización extrema en el desarrollo de la identidad y del autoconcepto, además de importantes competencias clínicas para la intervención. La segunda categoría, comportamientos autodestructivos, incorpora los fenómenos de alcoholismo, drogadicción, prostitución, vagancia y mendicidad y demanda del psicólogo un conocimiento detallado del funcionamiento neuropsicofisiológico y de tópicos de farmacología y habilidades propias de la Psicología de la Salud. La tercera categoría, desadaptación social, incorpora los fenómenos de desadaptación escolar, comportamientos violentos, trastornos de conducta, pandillaje, conflictos con la justicia y comportamientos asociados a trastornos de la sexualidad como pedofilia, exhibicionismo y zoofilia entre los más importantes; demanda del psicólogo habilidades y conocimientos de evaluación psicológica y normativa legal, nutriéndose para su práctica de la Psicología Jurídica, la Criminología, la Psicología Educacional y la Psicoeducación.

## **Promoción del desarrollo**

El segundo nivel de intervención es el más reconocido como Psicología Comunitaria al trabajar en terreno con grupos y organizaciones que buscan apoyo en procesos de crecimiento y desarrollo. Se encuentra mucho más cercano a la Psicología Social Latinoamericana, recogiendo influencias de la Psicología de Grupos (social y clínica), la Psicología Organizacional, la Educación Popular y el Trabajo Social. Su énfasis está en el trabajo de apoyo en procesos de construcción y elaboración colectiva de problemas comunes y estrategias de crecimiento, siendo su foco preferente el tercero (grupál-temático), el que se contextualiza primero en el plano comunitario y segundo en el plano societal.

Los psicólogos que se desempeñan en este nivel, requieren habilidades especiales en el manejo de grupos y en el trabajo de gestión con organizaciones sociales, sus principales herramientas proceden de la metodología participativa y de técnicas clínicas de intervención grupal y sus actividades las desarrollan preferentemente a través de talleres (diagnósticos, formativos, de crecimiento y desarrollo personal, entre otros), actividades de animación social y formación de líderes y generación de planes estratégicos.

## **Gestión política institucional**

Es el nivel de intervención que se realiza en apoyo al trabajo de las instituciones cuya labor consiste en brindar respuestas a las demandas de ayuda de los distintos individuos y grupos sociales en sus respectivos procesos de desarrollo. Se encuentra más cercano a otras disciplinas como la Sociología y la Economía y recoge competencias fundamentales de la Psicología Organizacional y de la Metodología de Investigación en Psicología, especialmente la Psicometría. Su principal énfasis es el mejoramiento de la gestión, por lo que su foco de intervención casi exclusivo es el cuarto (territorial-humano), contextualizado en los tres planos, pero preferentemente en el societal, luego el institucional y en tercer lugar el comunitario.

Las principales actividades que desarrollan los psicólogos en este nivel son la intervención en red, la práctica de redes y la intervención de redes (SENAME, 1997). A ello se asocia con similar importancia el trabajo de capacitación a profesionales y técnicos, los talleres de autocuidado de equipos de intervención directa para aminorar el desgaste (burnout), y la asesoría

en gestión organizacional mediante la realización de estudios internos (ambiente laboral) y externos (evaluación de impacto) y la generación y evaluación de indicadores para el monitoreo de las acciones realizadas. A estas actividades se suman las estrategias de desarrollo local y prospectiva territorial en las que también puede aportar el psicólogo si desarrolla las competencias necesarias.

### **Redes y comunidad**

Un desarrollo particular requiere el cuarto componente dado su claro carácter ecológico y territorial. Este componente se realiza en 5 niveles de acción (a) análisis de variables psicosociales claves para la “reinserción”, y detección de redes que aporten en el proceso; (b) gestión de redes; (c) trabajo en redes; (d) intervención en redes y (e) acciones de fortalecimiento comunitario en un barrio con altos niveles de criminalidad.

Previo a describir cada una de estas modalidades cabe destacar que este componente iniciará su trabajo elaborando un catastro y análisis de buenas prácticas en este nivel de intervención de modo de determinar criterios claves para orientar el trabajo. Para ello se revisará la literatura existente y entrevistará a personas asociadas a distintas iniciativas en el país y el extranjero.

- (a) **Variables clave:** A partir de reuniones con los equipos de los distintos programas -en los diferentes sistemas de sanción- con las que se trabajará en el proyecto, se concordará en el tipo de recursos requeridos para favorecer la integración de los adolescentes y la satisfacción de las necesidades del desarrollo que posibilitan la rehabilitación. Esto nos permitirá priorizar en las redes que se requieren reforzar o activar según las demandas concretas a nivel de casos, tipo de programa y localidades específicas.
- (b) **Gestión en redes:** Es un tipo específico de práctica de red que consiste en una secuencia programada de conversaciones con los actores pertenecientes al sistema formal, tanto institucional como comunitario. Tiene como objetivo informar y obtener las autorizaciones, aperturas, apoyos y legitimaciones necesarias para operar. En esta experiencia se busca desarrollar acciones con el fin de conformar redes eficientes en atender a los requerimientos de los procesos de rehabilitación e integración social en los distintos niveles del desarrollo del proyecto. En este caso se

intencionará un proceso que involucre a los actores que participan en este proyecto de un lado (constitución de mesas técnicas/políticas a nivel nacional y regional), y entidades en cada una de las regiones en que se desarrollará el proyecto.

- (b) **Trabajo o práctica en red:** Secuencia programada de conversaciones-acciones que tienen lugar entre un equipo profesional y un conjunto de actores sociales para detectar redes existentes en un territorio determinado en relación a una temática específica. El propósito es articular recursos especializados que puedan apoyar la intervención realizada por un programa en el contexto local y regional
- (c) **Intervención en redes.** Se incluyen aquí todas aquellas conversaciones-acciones que implican un contacto directo de un equipo especializado de intervención con el individuo foco personalizado (persona; pareja; familia, recursos comunitarios, etc.). Desde el proyecto se intenta aportar, reflexionar y redefinir si fuese necesario esta forma de intervención según el modelo integral diferenciado, conectando recursos y respondiendo a las necesidades específicas de los adolescentes con los que se trabajará
- (d) **Fortalecimiento comunitario.** A modo de experiencia piloto se buscará el desarrollo de la asociatividad en comunidades a través de intervenciones que fomenten la participación social, el sentido de comunidad y el empoderamiento, en un barrio con altos niveles de criminalidad. En concordancia con la evidencia empírica la asociatividad, permite contrarrestar problemas psicosociales tales como la delincuencia, la violencia y el tráfico de drogas (Krause, Velásquez, Jaramillo, Torres, Turró, Ramírez, Bustamante, & Carvacho, en prensa). Los problemas psicosociales constituyen una amenaza para el tejido social de las comunidades, produciendo un espiral involutivo de participación, identidad comunitaria y sensación de poder y control. De allí que propiciar activamente la asociatividad en contextos como éstos, puede significar contrarrestar la evolución negativa, reconstituyendo el tejido social y redundando en la construcción de comunidades más seguras (Krause, Jaramillo, Carvacho, Torres & Velásquez, en prensa). Estas condiciones mejoran las posibilidades de incorporar a adolescentes infractores de ley en dinámicas comunitarias de un carácter prosocial. Del mismo modo la literatura describe que los factores de riesgo comunitarios asociados a la criminalización son, entre otros: baja asociatividad, bajo nivel de participación, identidad social negativa, falta de normas

comunitarias, falta de refuerzo del comportamiento prosocial y disponibilidad de drogas y armas (Zambrano, & LeBlanc, 2008; Chavis, 1995). Por tanto, procesos de dinamización, puesta en relación y organización son fundamentales para generar contextos propicios para la integración y la prevención de la delincuencia y otros problemas.

En el proyecto y partir de una experiencia ya iniciada en un barrio de la ciudad de Temuco que presenta diversos indicadores de criminalización se desarrollará una estrategia con las organizaciones comunitarias apoyando procesos de participación, organización y empoderamiento organizacional y comunitario. También se favorecerá la articulación de programas y proyectos sociales ejecutados en el territorio para favorecer la coherencia de esta oferta en dirección de propiciar procesos participativos y de autogestión paulatina. En relación a los casos específicos de adolescentes atendidos en los programas involucrados en el proyecto se intentará desarrollar una estrategia de intervención comunitaria acorde a los planes de intervención individual, cumpliendo las características del acompañamiento requerido según perfil delictivo. A continuación se grafica la secuencia de acciones a desarrollar en este componente.

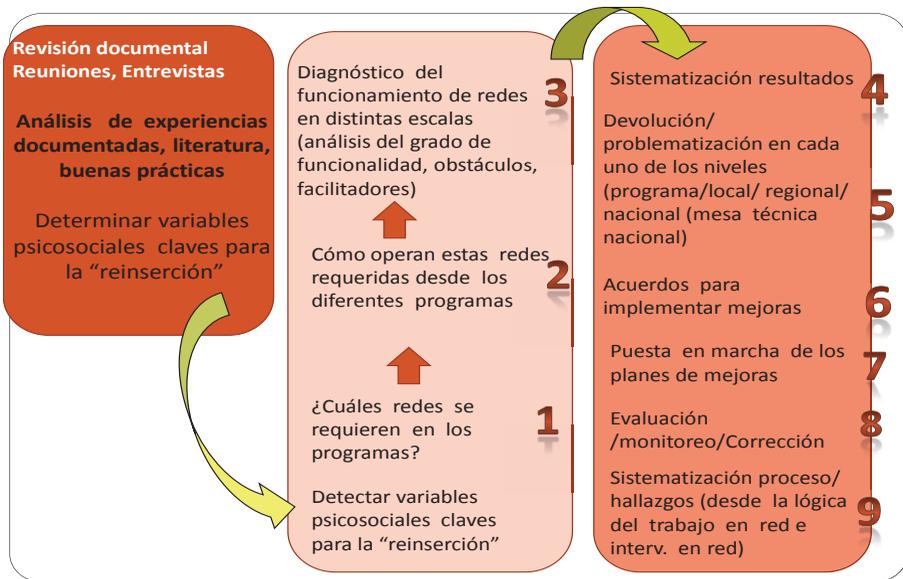


Figura 15: Operacionalización del componente de redes

## Desadaptación social

---

Finalmente, la comprensión del fenómeno delictivo adolescente se hará desde la conceptualización de desadaptación social, entendiendo ésta como proceso progresivo a través del cual los adolescentes transgreden las reglas y límites de su cultura y entorno social, realizando acciones que vulneran los derechos de los demás, y/o conductas descritas en el código penal como delitos (Alarcón, 2001). Este proceso puede ser inicial, pues hay períodos de la vida en que un joven puede apartarse de sus grupos de referencia, lo que se entendería como desadaptación esporádica, también puede ser episódico, en referencia a manifestaciones de conflictos adaptativos puntuales en un periodo de tiempo más prolongado, pero acotado y siempre circunscrito a la adolescencia; ambas manifestaciones de discontinuidad en el curso de la vida; pero también puede ser progresivo, continuo o crónico.

Las diferentes formas de desadaptación social evolucionan de modo distinto de acuerdo al balance presente de factores de riesgo, necesidades de desarrollo y recursos de adaptación; y a la exposición a riesgos criminogénicos específicos, pero la forma progresiva siempre implica desequilibrio entre capacidades personales y oportunidades de desarrollo que ofrece el contexto, y desajuste entre las demandas del medio y las respuestas que es capaz de elaborar y emitir un adolescente (Pérez-Luco et al., 2009).

Se constituye así en una dificultad o incapacidad para integrarse en contextos sociales “normales”, que se traduce en insuficiente ajuste o desvío de las normas socialmente aceptadas para la convivencia armónica de los grupos, implicando repercusiones negativas y acumulativas en el propio desarrollo.

Los jóvenes que presentan un patrón delictivo recurrente a temprana edad en nuestro contexto chileno y por extensión latinoamericano, provienen en su mayoría de contextos de pobreza, marginalidad y exclusión social donde la conducta delictiva es adaptativa, de allí el concepto de inadaptación social (Valverde, 2002), pues se adaptan a un ambiente criminógeno o son afectados como personas, en su dimensión individual y social. De este modo, por sus circunstancias de vida, sus historias personales y familiares, su ubicación social y también su efectividad o éxito en lo delictivo, contribuyen progresivamente a la construcción de identidad delictiva y como derivación social de ello, de una subcultura delictiva, pues son agentes activos, contribuyentes a

su realidad. Así, asumimos que la delincuencia es una construcción en la vida social, pero también en la biografía de quienes son denominados delincuentes.

La desadaptación, cuando aparece de modo progresivo en la vida de los adolescentes tiende a revelarse de formas relativamente regulares en distintas personas, en las cuales el balance de recursos personales (personalidad), riesgos y comportamientos delictivos van moldeándose en trayectorias evolutivas diferenciadas pero caracterizadas por el delito como elemento común. Así, se define de modo genérico una trayectoria delictiva como proceso por el cual un adolescente se desvincula progresivamente de los espacios de socialización normales, desarrollando comportamientos de riesgo y viviendo experiencias gratificantes que contravienen lo socialmente esperado, lo que es justificado y validado por la propia experiencia, reforzando y especializando la conducta infractora y contribuyendo a la construcción de una identidad delictiva (Alarcón et al., 2012). Esta definición general, sin embargo, presentará matices entre los jóvenes que manifiestan una delincuencia persistente y también en distintos contextos socioculturales.

Estudios en Canadá y Estados Unidos han derivado en la determinación de cuatro perfiles delictivos distintivos o niveles de supervisión diferenciada para los adolescentes con actuar delictivo persistente (Bacque et al., 2005; Fréchette & LeBlanc, 1998; Wiebush, Freitag & Baird, 2001). Para el caso chileno (Alarcón, 2001; Alarcón et al., 2005; Alarcón et al., 2009; Alarcón et al., 2012; Pérez-Luco, Lagos, Báez, 2012), las investigaciones con adolescentes varones, han delimitado y confirmado la existencia de cinco agrupaciones o trayectorias delictivas persistentes: (a) *Normal Desviada*, (b) *Pasiva Desesperanzada*, (c) *Explosiva Autodestructiva*, (d) *Antisocial Estabilizada* y (e) *Transgresora Vinculada*. Estas trayectorias, analizadas retrospectivamente en sus historias y dinámicas, coinciden plenamente con los tipos descritos para Canadá y Estados Unidos y agregan un quinto perfil que sería característico de la realidad chilena, al mostrar en su génesis mayor peso de una socialización delictiva propia de contextos urbano-marginales que validan contraculturalmente la trasgresión. En los siguientes capítulos y manuales se desarrollará en profundidad la caracterización de estas trayectorias.

# Desarrollo de la investigación

# 2

## Marco Metodológico

---

El estudio de base que sustenta la creación del MMIDA se enmarca en la Metodología de Investigación-Acción-Participante “IAP”, enfoque que permite simultáneamente generación de conocimiento científico y transformación de la realidad en la cual este resulta pertinente, mediante la implicación activa de los participantes de tal realidad en el proceso de investigación (Musitu, Herrero, Cantera & Montenegro, 2004). Este enfoque de trabajo facilitó la incorporación de conocimientos nuevos durante la fase de producción del Modelo, otorgando validez a su desarrollo a partir de la valoración de pertinencia y utilidad que los propios actores realizan; simultáneamente permitió generar evidencias sobre las características del fenómeno delictivo adolescente cuyo ordenamiento sirve de retroalimentación para una problematización profunda sobre la efectividad de las propuestas, derivando en la confirmación del MMIDA.

Además se recurrió a los métodos cualitativos para el levantamiento de datos complejos sobre la experiencia de los adolescentes y de los operadores del sistema, y para lograr una mejor comprensión de su dinámica de reproducción nudos críticos y factores facilitadores y obstaculizadores de continuidad y cambio; a la psicometría para la generación, validación y estandarización de los instrumentos que componen la batería de evaluación diferenciada; y a los métodos cuantitativos para determinar las trayectorias delictivas, para modelar las relaciones entre las diferentes dimensiones y variables del problema, para la validación del modelo de intervención y para determinar el impacto de las intervenciones y los resultados generales del proyecto. Para esto se usó diseños correlacionales y muestreos representativos del fenómeno estudio, enmarcado en la metodología selectiva; con diseños cuasi-experimentales de comparación de grupos independientes y relacionados (Delgado & Prieto, 1997).

Los componentes del proyecto definidos desde los objetivos específicos permitieron el desarrollo de cuatro productos: (a) una batería de evaluación diagnóstica para la diferenciación de los adolescentes infractores de ley; (b) un modelo de intervención diferenciada que atienda las necesidades específicas de

cada adolescente de acuerdo al tipo y forma de delincuencia manifestada; (c) un programa de formación modular que promueve el desarrollo de competencias especializadas en los operadores del sistema en función de los requerimientos específicos del rol; y (d) tres modelos de trabajo en red y uno de fortalecimiento comunitario para la coordinación de actores institucionales en el territorio.

Los cuatro componentes señalados se ordenan a su vez en tres ejes: (1) trabajo individual con los adolescentes, productos “a” y “b”, (2) formación de capacidades, producto “c” y (3) trabajo en red y comunidad producto “d”. Los cuatro ejes se inician secuencialmente con acciones paralelas y convergentes; pero el componente “b” del eje “1” se inicia más tardíamente, pues posee un rol articulador, que permite transferir de modo fluido los aprendizajes que los otros componente van generando, a la vez de facilitar la puesta en práctica de las estrategias que se van diseñando mediante la supervisión en terreno del trabajo de los participantes de la formación (inicialmente 48, 16 de cada institución asociada y finalmente 256, en su mayoría de SENAME, distribuidos de Arica a Punta Arenas). Este proceso se hizo en cinco fases sucesivas, las primeras cuatro con diplomados cerrados y dirigidos a los participantes del proyecto y la cuarta en una propuesta piloto de la formación estandarizada que derivó del proyecto. Se hizo evaluando necesidades de formación competencias existentes y logros obtenidos, simultáneamente con transferencia del enfoque de intervención diferenciada (Fréchette & LeBlanc, 1998; Laporte, 2008) como paradigma comprensivo del fenómeno delictivo; y el enfoque psicoeducativo como matriz básica para el trabajo (Dionne, 2011; Dionne & Zambrano, 2008; LeBlanc, Dionne, Grégoire, Proulx & Trudeau-LeBlanc, 1998).

Cada eje estuvo a cargo de un equipo de investigación y desarrollo, responsable de uno o dos de los resultados del Proyecto.

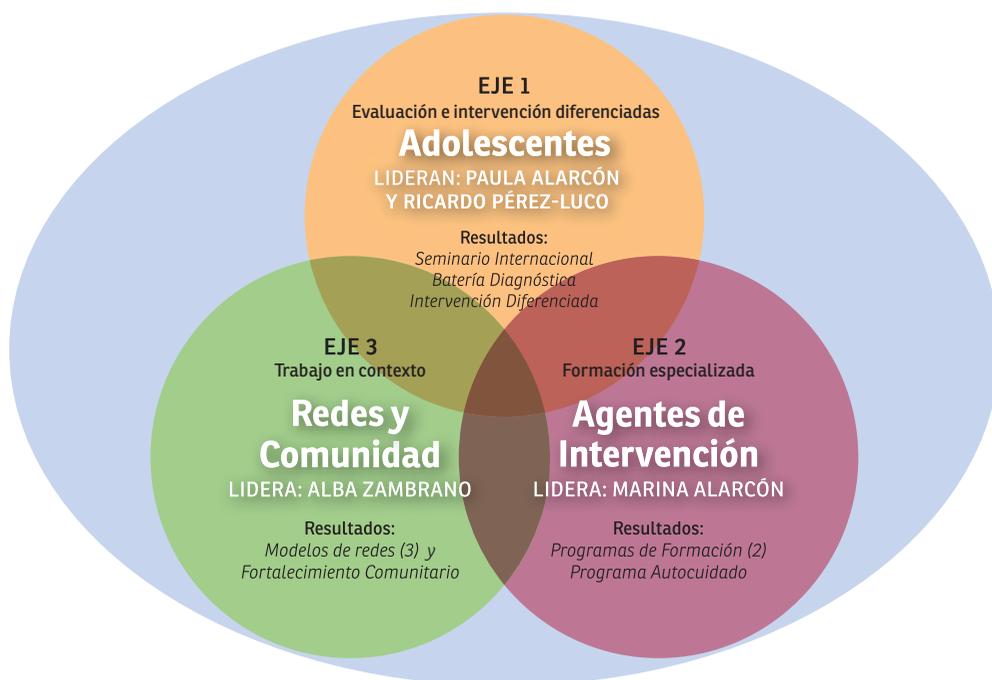
**Eje 1: *Evaluación e Intervención Diferenciada.*** Liderado por Paula Alarcón y Ricardo Pérez-Luco y compuesto por Sonia Salvo, Lorena Wenger, Sergio Chesta, Leonardo Lagos, Carolina Berríos, Carolina Báez, Beatriz Vizcarra y Gonzalo Bustamante; sumándose estudiantes en práctica y tesis de postgrado, además de la destacada asesoría del Dr. Eduardo García Cueto de la Universidad de Oviedo para el análisis psicométrico de la batería. Este eje trabajó con los adolescentes infractores a través de los profesionales en formación que realizaron las evaluaciones e intervenciones. Fue responsable de los objetivos 1 y 2, asumiendo la tarea de desarrollar y validar la batería

de evaluación diagnóstica y las orientaciones de intervención diferenciada de acuerdo al tipo y forma de delincuencia; además de la realización del seminario internacional de Justicia Juvenil.

**Eje 2: Formación Especializada.** Liderado por Marina Alarcón y constituido por Ricardo Pérez-Luco, Marina Vargas, Andrés Reyes, Beatriz Paes, Karina Zuchel y Viviana Zambrano, a quienes se suman diferentes estudiantes en práctica. Este equipo trabajó con los agentes de intervención, profesionales y técnicos que ejecutan las medidas de sanción en programas ejecutados por las instituciones socias (SENAME; FTDE y CODENI), y que participaron de los diferentes programas de formación realizados durante la ejecución del proyecto; 4 mixtos (las tres instituciones) implementados como parte del proceso de investigación, y 5 exclusivos, como transferencia a profesionales del Servicio Nacional de Menores. Se hizo cargo de impartir los nueve diplomados en base a los cuales se desarrolló y validó el programa de formación especializada definitivo.

**Eje 3: Trabajo en Redes y Comunidad.** Liderado por Alba Zambrano y constituido por Mireya Palavecinos, Jaime Muñoz, Mauricio García, Claudio Andrade, Claudia Silva, Sandra Riquelme, Christian Solar, Jaime Fuentealba y Marco González, a quienes se sumaron los aportes de estudiantes en práctica y profesionales de las instituciones que aportaron en la organización de las redes regionales. Este equipo trabajó en la comunidad y con las instituciones y se hizo cargo de generar y validar los modelos de gestión, trabajo e intervención en red y de realizar la experiencia piloto en fortalecimiento comunitario, a partir de la cual se pudo determinar los recursos y obstáculos para la integración psicosocial de los adolescentes, luego de la intervención y crear el Inventario de Recursos Sociocomunitarios.

La articulación de este esquema se grafica en la siguiente figura:



**Figura 16:** Operacionalización del modelo de investigación y desarrollo

La investigación del Eje 1, para el primer producto (batería diagnóstica), se basó en los resultados del proyecto FONDECYT N° 1070397 “caracterización y evaluación multidimensional de adolescentes con desadaptación social”, dirigido por Paula Alarcón y concluido en marzo de 2009. Este estudio permitió la validación preliminar de 3 instrumentos de registro de comportamiento desadaptativo, uno de autoinforme (CACSA) y los otros dos actuariales (IRBC y FER), además de la confirmación de la validez para esta población de un instrumento de evaluación de personalidad (MACI) y de otro de evaluación de sucesos de vida estresantes (CSVE); simultáneamente permitió determinar valor predictivo de cada variable en el desarrollo y persistencia de conductas delictivas, generando un avance sustantivo en la tipificación de perfiles diferenciales de adolescentes con alta reincidencia, evaluada de manera retrospectiva (Alarcón, 2001; Alarcón, Pérez-Luco & Lucero, 1992; Alarcón, Vinet & Salvo, 2005; Alarcón, Vinet, Salvo & Pérez-Luco, 2009; Alarcón & Vizcarra, 2001; Vinet & Alarcón, 2003). Para el segundo producto, intervención diferenciada, se trabajó con base en la experiencia adquirida a través del Proyecto PJDA de colaboración con la UQO, con el que se transfirió la experiencia de formación

en Psicoeducación desde Quebec en Canadá a Temuco en Chile (Dionne & St Martín, 2006; Dionne & Zambrano, 2008; Vizcarra & Dionne, 2008; Zambrano & Dionne, 2008); incorporándose además el Modelo Integrado de Intervención Diferenciada “MIID” (Fréchette & LeBlanc, 1998; Laporte, 2008; LeBlanc, Dionne, Gregoire, Proulx & Trudeau-LeBlanc, 1998) en conjunto con el enfoque de Riesgo, Necesidad y Receptividad “RNR” (Andrews, 2011; Andrews & Bonta, 2003; Andrews, Bonta & Hoge, 1990; Andrews, Bonta & Wormith, 2006; Bonta & Andrews, 2007; Hoge & Andrews, 1994; Hoge & Andrews, 2002; Hoge, Andrews & Leschied, 1996; Dowden & Andrews, 2009), que han operacionado la diferencia entre delincuencia común y distintiva para los adolescentes de Canadá y establecido perfiles de riesgo diferencial, derivando estrategias de intervención especializadas para cada perfil de delincuencia distintiva o persistente.

El protocolo final de evaluación se validó con una muestra de 571 jóvenes infractores de ley, pero por decisiones de carácter técnico, no a todos se les aplicó la totalidad de los instrumentos. Así, los análisis psicométricos de cada instrumento se hicieron con distintos tamaños muestrales, resultando en la adaptación y validación de 10 pruebas específicas que conforman el protocolo (4 fueron retiradas para simplificar la batería), considerando evaluación de comportamiento desadaptativo, de riesgos y recursos de adaptación, tamizaje de salud mental y adicciones, experiencias de vida significativas estresantes, funcionamiento psicológico (personalidad), relación con pares y receptividad a la intervención familiar; esto se evalúa mediante cuestionarios de autoreporte, inventarios de juicio profesional estructurado y formularios de entrevista guiada. El conjunto de las herramientas se estructura en un protocolo de 3 pasos y 45 días de duración más seguimiento al tercer o cuarto mes.

El segundo producto del eje, intervención diferenciada, se genera a partir de los resultados de las evaluaciones, pues éstas se realizan para delimitar la intervención, de modo que el resultado es un diagnóstico dinámico que permite establecer indicadores del cambio que ha de producirse. El protocolo propuesto se constituye así en una herramienta para gestionar intervenciones focalizadas y diferenciadas, haciendo posible: (a) determinar riesgos de persistencia en el delito, (b) identificar necesidades de desarrollo, (c) detectar recursos para la integración social, (d) valorar receptividad a la intervención, (e) promover motivación para el cambio (f) definir focos de intervención, (g) fijar los objetivos del trabajo y (h) establecer el impacto de la intervención a través de evaluaciones de proceso y seguimiento de resultados.

La investigación del Eje 2, validación de los programas de formación, recoge la experiencia académica y de capacitación de todos los miembros del equipo, la que se ha desarrollado en forma continua desde 1989 en formación de pregrado en Psicología y disciplinas afines y posteriormente en formación de postgrado (desde 1999), formación técnica en Psicoeducación (desde 2003) y desde 1991 hasta la fecha en múltiples procesos de formación dirigidos a personal de trato directo con niños, niñas y adolescentes (educadores de calle, profesionales y técnicos de SENAME e internados escolares entre otros), siendo los responsables de la formación inicial para la implementación de la LRPA durante el año 2007 (Paes-Gálvez, 2008; Pérez-Luco, Muñoz & Barón, 2007). Este eje realizó su trabajo con una secuencia de tres diplomados dirigidos a 48 profesionales contratados por los socios del proyecto y que asumen el rol de expertos en proceso de formación, responsables de la evaluación e intervención con los adolescentes; sumándose al final un cuarto diplomado focalizado en la gestión de las intervenciones, en el cual participan directores de centros, jefes técnicos y supervisores nacionales y regionales de las tres instituciones (30 personas), con lo cual se termina de diseñar y validar el modelo de formación.

La formulación del programa de autocuidado se basó en resultados de la evaluación de Ambiente Laboral Subjetivo en SENAME, modelo que permite la comprensión y abordaje de las relaciones humanas dentro de organizaciones complejas (Concha, Gottschalk & Pérez-Luco, 2008; Pérez-Luco, 2008; Pérez-Luco, Salvo, Henríquez & Labbé, 2005) y reflexiones participativas con los equipos profesionales de los programas participantes que permiten determinar indicadores relevantes de desgaste laboral y factores dinámicos del desarrollo, posibles y necesarios de activar en estas organizaciones.

La investigación del Eje 3, la validación de los modelos de redes y la experiencia piloto de fortalecimiento comunitario, se fundó en los desarrollos académicos y técnicos del equipo de Psicología Comunitaria de la UFRO, originado en 1989 y actualmente liderado por Alba Zambrano, trabajo que ha permitido generar estrategias de intervención sistemáticas y efectivas en distintos contextos institucionales y comunitarios, logrando resultados positivos en desarrollo local y coordinación interinstitucional al vincular de modo sinérgico la acción para el cambio y la investigación científica desde una perspectiva ecosistémica y en el marco del paradigma de la complejidad (García & Zambrano, 2005; Morin, 1986; 1995; 2000; Pérez-Luco, 2003, Pérez-Luco, Zambrano, Bustamante & Palavecino, 2007; Zambrano, 1999; Zambrano & Alfaro, 2007; Zambrano & Berroeta, 2013; Zambrano & Pérez-Luco, 2004). Para comprender el funcionamiento de las redes se usó como marco de referencia la teoría de redes sociales (Lozares, 1996; Fleury,

2002; Martínez, 2004; Natera, 2005; Villansante & Martin, 2006; Uvalle, 2009). Cuerpo teórico bastante ecléctico, que ha permitido abordar en términos teóricos y empíricos los diversos niveles en que las relaciones sociales se pueden organizar funcionalmente para contribuir a generar, dinamizar o favorecer sinergia en los recursos requeridos para trabajar con los adolescentes infractores de ley y su contexto. A partir de la lógica de la investigación acción con componentes participativos, se implementó la línea de base (Cohen & Martínez, 2013) como instrumento de diagnóstico, planificación y evaluación, utilizándose un diseño en dos tiempos (situación inicial (T1) y segundo momento (T2), cada uno de los tiempos compuesto por tres etapas: Diagnóstico/Línea Base; Devolución-Problematización y Definición de orientaciones, acciones, compromisos para mejorar la gestión de redes y resultados (Orfelio & Montero,2003). Para obtener los valores de los indicadores se emplearon diversas fuentes de información: entrevistas, talleres participativos, revisión documental, cuestionarios y observación participante.

## Trabajo de Campo

El desarrollo del proyecto ocurrió de modo simultáneo y convergente entre los tres ejes, realizando acciones paralelas, pero interconectadas en cada uno de éstos, a fin de potenciar la acción sinérgica. Esta modalidad implicó una coordinación precisa de tiempos y tareas para el máximo aprovechamiento de recursos en la obtención de los resultados; operativamente significó organizar de modo transversal la ejecución en cinco etapas, dos de gestión y resguardo ético (primera y última) y tres de investigación y desarrollo (intermedias). Conceptualmente estas etapas fueron: Instalación, formación, intervención, validación y cierre.



Figura 17: Ejes de desarrollo del Proyecto

**Etapas de instalación:** De carácter administrativo y estratégico, duró los diez meses iniciales (abril 2010 a enero 2011) y consistió en la formalización definitiva de los contratos de participación y el reconocimiento del proyecto dentro de las instituciones. Implicó las tareas de contrataciones, adquisiciones, firmas de convenios y puesta en marcha, con seis hitos relevantes que marcaron su logro (a) organización de los equipos por ejes, (b) definición de participantes en representación de los socios, (c) conformación de mesas técnicas regionales, (d) instalación del Directorio, (e) ceremonia de lanzamiento del proyecto, y (f) diagnóstico de capacidades iniciales (línea base de competencias técnicas).

**Etapas de formación:** Comienza en julio de 2010 y se extiende hasta mayo de 2013; corresponde al desarrollo de competencias especializadas para la intervención. Implicó las tareas de formulación de planes de estudio, fijación de línea base del fenómeno delictivo adolescente, articulación de colaboradores internacionales y diagnóstico de redes; con cuatro hitos que marcan su logro (a) realización de seminario internacional de justicia juvenil, (b) determinación de indicadores de reincidencia en adolescentes, (c) realización de diplomados de formación especializada; y (d) elaboración de informe de funcionamiento de redes para la integración social adolescente en La Araucanía y Los Ríos.

**Etapas de intervención:** Se inicia luego de concluido el diplomado inicial (octubre de 2010) y se extiende hasta el final del proyecto (agosto de 2013). En esta etapa se implementan las acciones definidas para producir los cambios en los adolescentes, los agentes de intervención, las redes y la comunidad, sistematizándose la experiencia a fin de decantar los modelos buscados. Los seis hitos que marcan el cumplimiento de la etapa son (a), determinación de la batería de instrumentos a usar, (b) formulación del protocolo de evaluación diferenciada, (c) definición de tipos y trayectorias delictivas, (d) génesis de las orientaciones para la intervención diferenciada (d) término de la formación a SENAME, y (e) término de la experiencia piloto de fortalecimiento comunitario.

**Etapas de validación:** Se inicia con el cierre del diplomado en intervención diferenciada (enero de 2013) y se extiende hasta el término del proyecto (agosto de 2013); en ella se desarrolla la supervisión, seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas para producir cambios en los adolescentes, los agentes de intervención, las redes y la comunidad. Su logro se establece con cinco hitos: (a) Publicación en la Revista Universitas Psychologica de un número especial de justicia juvenil con investigaciones derivadas del proyecto (b) publicación del *Consenso de Pucón* en la Revista Señales de SENAME, (c) difusión de resultados en diferentes escenarios y regiones del país (d) presentación de los resultados

ante la comunidad científica en congresos internacionales, y (e) aprobación de los resultados finales por parte de los socios en la última sesión del Directorio.

**Etapa de Cierre:** Corresponde a la última etapa, de carácter administrativo y ético, se realiza entre abril y diciembre de 2013 y consiste en preparación de informes, difusión de resultados y devolución de éstos a la comunidad. Los cinco hitos que marcan su logro son: (a) realización de una “Escuela de Otoño” con otros dos proyectos FONDEF, (b) realización de ceremonia de titulación de los participantes (c) evaluación de seguimiento de las intervenciones realizadas y devolución a participantes, (d) registro de propiedad intelectual del MMIDA, y (e) evacuación de los informes finales del proyecto.

## Fases en el desarrollo del Modelo

---

La génesis del *Modelo Multidimensional de Intervención Diferenciada* “MMIDA”, es un resultado emergente del proyecto, basado en el conocimiento teórico previo y evidencia empírica nacional e internacional y respaldado por el trabajo de terreno en formación especializada de profesionales y técnicos; en evaluación diferenciada de los adolescentes; gestión de redes y fortalecimiento comunitario; lo que se valida con los resultados obtenidos por los especialistas que participan del proyecto y son supervisados en su intervención.

Este proceso cursó por cinco fases sucesivas conceptualizadas como (a) fase conceptual, (b) de terreno, (c) de desarrollo tecnológico, (d) de articulación social y (f) de validación del modelo.

### **FASE CONCEPTUAL:**

Consistió en la revisión bibliográfica de estrategias de intervención con adolescentes infractores de ley, lo que se decanta en un Seminario y WorkShop internacional en que se realiza la discusión in situ con 91 expertos de 14 países (Pérez-Luco & Alfaro, 2013). Los referentes teóricos y técnicos más importantes incorporados en el análisis fueron: (a) Modelo de Psicoeducación desarrollado en Quebec (Dionne & Cournoyer, 2006; Dionne & St Martín, 2006; Dionne et al., 2003; Gendreau, 2001; LeBlanc, 1983); (b) Modelo Integrado de Intervención Diferenciada desarrollado en Montreal (Fréchette & LeBlanc, 1998; Laporte, 2008; Piché et al., 2006); (c) Modelo de Riesgo, Necesidad y Receptividad desarrollado en Toronto (Andrews, Bonta & Hoge, 1990; Andrews, Bonta & Wormith, 2006; Bonta & Andrews, 2007; Hoge,

Andrews & Leschied, 1996); (d) Modelo ASSET desarrollado en Inglaterra y Gales (Baker, 2008; Roberts, Baker & Jones, 2003; Van Hasselt et al., 2005), (e) Modelo JAIS desarrollado en Estados Unidos (Wiebush, Freitag, & Baird, 2001), y (f) el Programa Central de Tratamiento desarrollado en Madrid por AMRRI (Graña & Rodríguez, 2010).

#### **FASE DE TERRENO:**

Consistió en la recuperación desde el terreno de las mejores prácticas de intervención desarrolladas por los equipos técnicos de las instituciones socias del proyecto; y la contrastación empírica de los conceptos propuestos para la comprensión del fenómeno, mediante programas de formación especializada en intervención psicoeducativa, evaluación diferenciada, intervención diferenciada y gestión de intervenciones, realizados entre los años 2007 y 2013.

**(a) Formación en intervención psicoeducativa:** En 2007 se organiza la “Escuela de Formación Permanente” que realiza SENAME como inducción para la puesta en práctica de la LRPA, y entre 2009 y 2013 se imparte en 3 ocasiones un diplomado teórico-práctico para coordinadores, monitores y educadores de trato directo (interventores de primera línea), que se desempeñan en Centros de Régimen Cerrado y Semi-Cerrado en casi todo Chile, salvo las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Rancagua y Metropolitana. Se capacita a un total de 167 personas, aprobando el 81% de ellos (135). Estos procesos implican supervisión en terreno, por lo cual se trabaja con los participantes dentro de los Centros en los que se desempeñan, observando sus prácticas y la incorporación de nuevas herramientas.

**(b) Formación en evaluación diferenciada.** Entre 2010 y 2013 se realiza en dos ocasiones un diplomado teórico-prácticos para profesionales y técnicos que desempeñan diversos roles en programas de medio libre o privación de libertad de las instituciones asociadas al Proyecto (FTDE, CODENI y SENAME), de las regiones participantes de éste (Araucanía, Los Ríos y Los Lagos) y de dos regiones extremas (Arica y Aysén), participando un total de 73 personas de las que aprueba un 83% (60). Ambos procesos implican supervisión directa, por lo que se trabaja con las evaluaciones de casos realizadas por los participantes dentro de los Centros y programas en los que se desempeñan regularmente, implicando al resto de sus equipos técnicos.

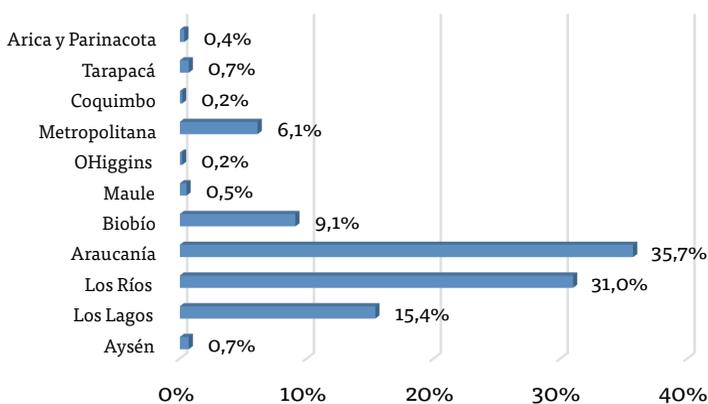
**(c) Formación en intervención diferenciada.** Entre 2010 y 2013 se realizan dos versiones de un diplomado teórico-práctico en intervención diferenciada, la

primera para profesionales y técnicos que se desempeñan como interventores en programas de medio libre o privación de libertad de las instituciones asociadas al Proyecto (FTDE, CODENI y SENAME), en las regiones de La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos; y la segunda para profesionales que asumen roles de supervisión o liderazgo en Centros y Programas de las mismas regiones, además de las regiones de Coquimbo, Metropolitana, Bío Bío y Aysén (Gestión de Intervenciones Diferenciadas). Participan en total 76 personas y aprueba el 90% (68). Sólo en el primer proceso se realiza supervisión directa en terreno, observando el desempeño en forma directa e integrada con los otros miembros de los equipos de intervención; en el segundo proceso se trabaja con énfasis en la gestión, rescatando elementos de organización de los servicios, pero sin supervisión de prácticas; este último grupo de 28 participantes es el único en el que no hay reprobados ni retirados.

**FASE DE DESARROLLO TECNOLÓGICO:**

Basándose en resultados previos de tres proyectos de investigación, se formula y somete a validación entre 2010 y 2013 una batería de 14 instrumentos de diverso tipo (cuestionarios de autoreporte, formularios de entrevista guiada e inventarios de juicio profesional estructurado) con los que se evalúa un total de 571 jóvenes en 3 etapas sucesivas (evaluación, intervención y seguimiento).

Eta muestra se compone de 511 hombres (89,5%) y 60 mujeres (10,5%) los que mayoritariamente proceden del sur de Chile, pero se distribuyen a lo largo del territorio con excepción de las regiones de Antofagasta, Atacama, Valparaíso y Magallanes, como se muestra en el gráfico siguiente:



**Gráfico 1:** Distribución regional de la muestra

Un 28,2% de los jóvenes se encuentran privados de libertad (CIP, CRC, CSC y SJ de Gendarmería), 52% en sanciones de medio libre (PLA, PLAE y SBC) y 19,8% en programas que no constituyen sanción (PSA, PAI, MCA y CREAD).

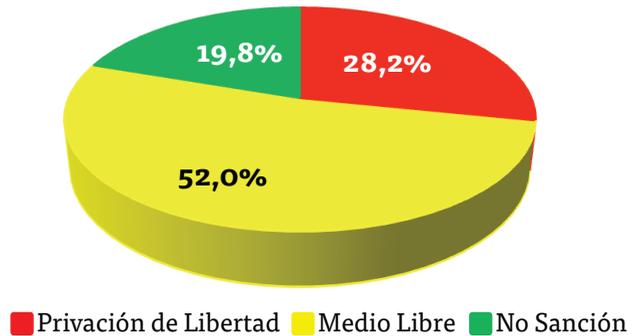


Gráfico 2: Distribución de la muestra según tipo de Programa

La muestra se caracterizó por tener un promedio de edad de 17,3 años al momento de la evaluación y 16,7 al momento de la sanción, con inicio delictivo promedio a los 11,6 años. 16% es mapuche y 91% de procedencia urbana; 89% posee ingreso familiar inferior a \$300.000 por mes, 17% tiene hijos; 34% se encuentra en tratamiento por drogas; 60% ha aprobado 8º básico o menos y en su mayoría corresponden a delincuencia persistente.

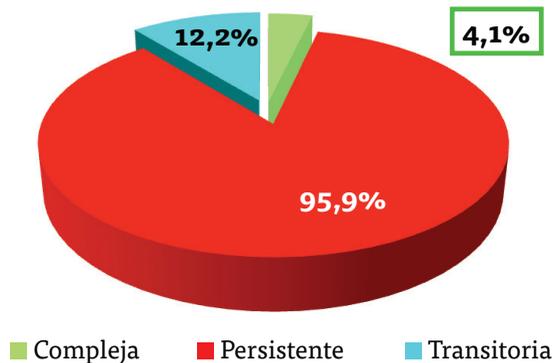


Gráfico 3: Distribución de la muestra según tipo de delincuencia

A partir del análisis los datos generados por esta muestra se resuelve la configuración final del *Protocolo de Evaluación Diferenciada del MMIDA*, que queda constituido por 10 instrumentos con propiedades psicométricas fuertes; capacidad predictiva y de discriminación; y puntajes de corte válidos para uso con adolescentes infractores chilenos. Los 4 instrumentos que se retiran del set original (IRNC, JI-R, FCMF y CICUM), lo fueron por replicar datos recogidos en los que se mantuvieron o por no permitir diferenciaciones útiles para el proceso de intervención; sin embargo, todos mostraron valores muy positivos en su caracterización psicométrica. Con estos resultados y el reporte de su uso por los equipos técnicos, se resuelve el protocolo, el que incluye la secuencia de aplicación de instrumentos, los tiempos requeridos, las decisiones de proceso y las alternativas de salida para cada caso. Esta compleja trama se esquematiza en la figura siguiente y es desarrollada con detalle en el Manual de Evaluación Diferenciada.

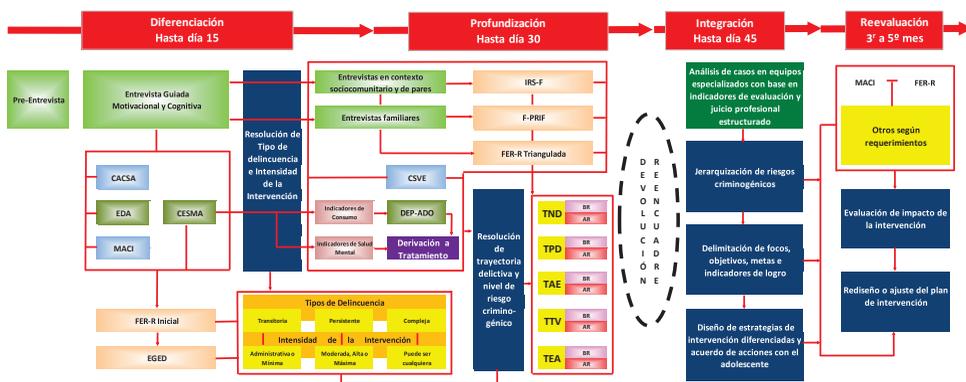


Figura 18: Protocolo de Evaluación Diferenciada

### FASE DE ARTICULACIÓN SOCIAL:

Usando la metodología de Investigación-Acción-Participante “IAP”, se trabajó entre 2010 y 2013 en la gestión de redes con personal de los programas de infractores de ley y de diversas instituciones del circuito de justicia juvenil, de educación, trabajo y prestaciones psicosociales y de salud para adolescentes de las tres regiones participantes del Proyecto (Araucanía, Los Ríos

y Los Lagos), conformándose una estructura de colaboración operativa que permitió resolver de modo ejecutivo cuestiones de gestión intersectorial, al tiempo de transmitir información a los equipos y comprometerlos en acciones vinculadas al trabajo en redes en el espacio local y sobre casos específicos, lo que se fue afianzando con jornadas de capacitación y reflexión regionales y provinciales.

Esta estructura reticular ha favorecido el enlace entre los programas (y los respectivos equipos) y entre los programas y el nivel regional del SENAME, aliándose para la movilización de recursos requeridos para avanzar hacia una intervención más eficaz. Fundado en este proceso se obtienen tres niveles de resultados: (a) Una propuesta de organización territorial de los servicios que otorga un rol pivotal y de liderazgo a las Unidades de Justicia Juvenil regionales del SENAME, en alianza con las Universidades Regionales para cumplir tareas de formación, supervisión técnica e investigación aplicada; y con la sugerencia de licitaciones que garanticen continuidad, complementariedad, estabilidad e integralidad en la ejecución de las medidas y tratamientos especializados en territorios definidos con base en variables criminógenas y de potencial integración psicosocial. (b) Una propuesta preventiva de trabajo comunitario en los territorios de los que mayoritariamente proceden los adolescentes atendidos en los diversos programas; propuesta que debe asegurar la sinergia de prestaciones sociales y atender variables de fortalecimiento comunitario de modo prioritario para prevenir la delincuencia juvenil. Y (c) una propuesta de gestión diferenciada de articulación de recursos y redes de apoyo psicosocial y promoción de desarrollo para los adolescentes infractores, la que se organiza focalmente según tipo de delincuencia y trayectorias delictivas específicas. Un ejemplo se muestra en la figura siguiente, definida como “red todo circuito de máxima intensidad” para intervenir con jóvenes con delincuencia persistente con trayectorias complejas y que han sido sancionados en medio libre o que se encuentran en proceso de transición desde una medida privativa de libertad. Este modelo se desarrolla en detalle en el Manual de Redes.

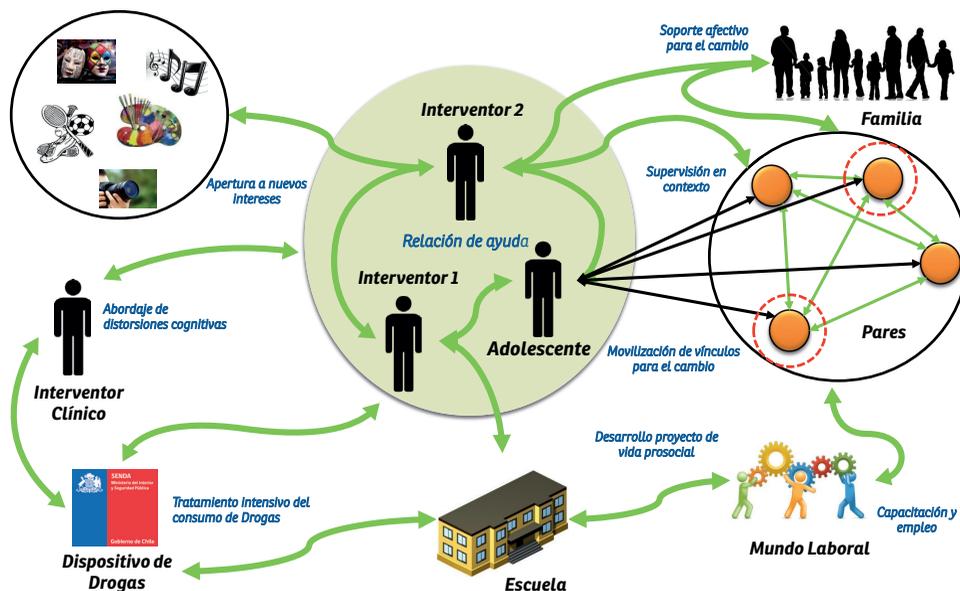


Figura 19: Red “todo circuito” de intensidad máxima en medio libre

### FASE DE VALIDACIÓN DEL MODELO:

La última fase de la investigación se planteó por objetivo demostrar que la intervención realizada desde el modelo era efectiva en producir los cambios buscados. Para ello se diseñó un estudio cuasi experimental con medidas antes y después de la intervención y se realizaron intervenciones en el marco de las sanciones a que estaban sujetos los jóvenes, pero definidas desde el modelo y con supervisión en su formulación y ejecución en el marco del proceso de formación en intervención diferenciada.

Los resultados obtenidos en esta fase son positivos y permiten validar el modelo en su componente de reducción de riesgos criminogénicos, no así en el cambio conductual ni de funcionamiento psicológico, para lo cual se estima un tiempo mínimo de 6 meses de intervención. Es importante además considerar que las experiencias evaluadas son parte de la formulación del modelo, y de allí surgen las principales orientaciones para su implementación idónea y efectiva (revisar proceso y organización de la intervención en siguiente capítulo), cuatro de las cuales no se cumplen en este caso, pues se formulan a posteriori:

- (a) Las intervenciones propiamente tales se inician en promedio 45 días después de la primera evaluación y ésta a su vez ocurre en promedio 110 días después del ingreso al programa; el modelo sugiere que la intervención se inicia al momento que el joven ingresa y que se acuerde con él los focos, objetivos y acciones de un plan diferenciado a los 30 días para iniciarlo a más tardar a las 7 semanas; en esta experiencia se inician transcurridas más de 22 semanas.
- (b) Las evaluaciones, intervenciones y reevaluaciones son realizadas en cada caso por un mismo interventor, ello puede sesgar las puntuaciones asignadas en el segundo momento, por lo que el modelo recomienda que quien evalúe se coordine con quien interviene, pero que participen de equipos diferentes para asegurar la idoneidad.
- (c) Las acciones se realizaron en el marco de las orientaciones técnicas actuales del sistema y con los recursos con que los programas contaban al momento de la formación; ello significó que el mayor avance se pudo dar en el abordaje individual de riesgos, pues el responsable del trabajo y de sus resultados era un solo interventor, la mayoría delegados y PEC, no el equipo, como recomienda el modelo, lo que deriva en la preeminencia de intervenciones individuales, baja prevalencia de acciones en el contexto y ausencia de objetivos clínicos en las intervenciones, salvo cuando se realizó tratamiento complementario de drogas.
- (d) Por último, en estos casos no se formalizó el acuerdo de trabajo con los jóvenes como lo propone el modelo, sólo se firmó un consentimiento para las evaluaciones y se fueron acordando las acciones a realizar, pero como no se problematizó con ellos los objetivos ni el plan de intervención, no es posible asegurar la motivación para el cambio. Este aprendizaje es uno de los principales que aportó la experiencia.

Vistas las consideraciones anteriores, se pueden analizar los resultados de la evaluación con la cautela suficiente para observarlos en perspectiva. En el proceso de formación que permitió generar el MMIDA se realizó un proceso de intervención completo en 84 casos, incluyendo evaluación previa, planificación de acciones desde el enfoque de intervención diferenciada, ejecución de tales acciones y evaluación de resultados.

En todos los casos la evaluación inicial contempló los 14 instrumentos considerados en la batería de estudio y en la reevaluación se usaron los 2 que el modelo recomienda de modo preferente (FER-R y MACI), además de consumo problemático de drogas (DEP-ADO) por ser un tema recurrente en la mayoría de los casos. Algunos evaluadores optaron por usar IRNC en vez de FER-R y otros usaron ambos y en algunos casos específicos se evaluó compromiso delictivo (FC) y familia (PRIF). En síntesis, la muestra de estudio queda de la siguiente manera:

Aplicaciones	
FER-R	66
IRNC	62
DEP-ADO	50
MACI	24
FC	3
PRIF	3

Tabla N° 1: Muestra estudio de validación

	Privativos	Medio Libre	No sanción	Totales	
D. Transitoria	1	2	2	5	
D. Persistente "Trayectorias"	Normal Desviada	1	6	3	10
	Pasiva Desesperanzada	2	6	4	12
	Explosiva Autodestructiva	2	1	2	5
	Antisocial Estabilizada	2	14	5	21
	Transgresora Vinculada		8	6	14
	Sin Clasificación	3	5	4	12
D. Compleja		2	3	5	
	<b>Totales</b>	<b>11</b>	<b>44</b>	<b>29</b>	<b>84</b>

Otros datos relevantes de la muestra son: 95% es de procedencia urbana y 5% rural; 84% chileno y 16% mapuche; 65% no asiste a tratamiento de drogas, 25% lo hace de modo voluntario; y 10% sujeto a una sanción accesoria. Un 88% presenta delincuencia persistente y el resto se distribuye en 6% de delincuencia transitoria y 6% compleja; y sólo un 13% se encuentra privado de libertad.

Lo más destacable de la muestra es que todas las trayectorias delictivas persistentes se encuentran representadas de manera suficiente, y que si bien un 70% proviene de las dos regiones en que se focalizó el estudio, ésta se distribuye desde la Región Metropolitana hasta Aysén.

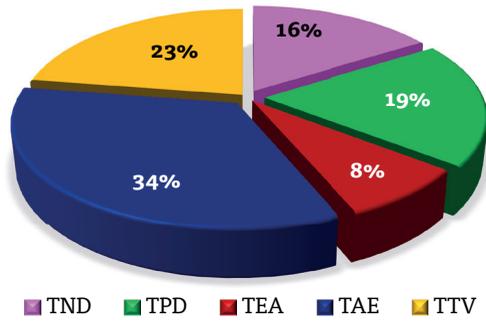


Gráfico 4: Distribución de la muestra por trayectoria

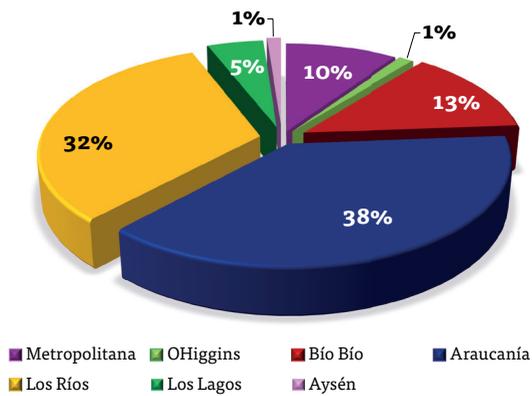


Gráfico 5: Distribución de la muestra por región

La comparación de resultados entre los dos momentos demuestra una reducción estadísticamente significativa en los riesgos totales evaluados tanto con FER-R ( $t= 5,49$ ;  $p=0,000$ ), como con IRNC ( $t= 7,243$ ;  $p=0,000$ ), y también en el consumo problemático de alcohol y drogas, evaluado con DEP-ADO ( $t= 4,726$ ;  $p=0,000$ ). Por contrapartida, se observa activación de recursos de adaptación, con un incremento también estadísticamente significativo ( $t= -3,76$ ;  $p=0,000$ ).

Tabla N° 2 y 3: Reducción de riesgos criminógenos

Impacto de la Intervención en reducción de Riesgos con FER-R			
	Inicio	Término	Delta
<b>Riesgo Bajo</b>	30%	58%	28%
<b>Riesgo Moderado</b>	25%	23%	-3%
<b>Riesgo Alto</b>	45%	19%	-26%

Impacto de la Intervención en reducción de Riesgos con IRNC			
	Inicio	Término	Delta
<b>Riesgo Bajo</b>	33%	56%	23%
<b>Riesgo Moderado</b>	20%	21%	0%
<b>Riesgo Elevado</b>	47%	24%	-23%

Las tablas anteriores muestran cómo se modificó la distribución de los adolescentes entre los tres niveles de riesgo registrados con los instrumentos. Específicamente con FER-R se registra un 26% de reducción de riesgo alto y 3% de riesgo moderado y por defecto un incremento de 28% de riesgo bajo; con IRNC, se mantiene la proporción de riesgo moderado, pero se reduce un 23% el riesgo elevado, misma proporción en que se incrementa el riesgo bajo. El valor de este resultado es que con intervenciones no superiores a 5 meses se logra en 1 de 4 jóvenes una reducción sustantiva de sus niveles de riesgo criminógeno.

Respecto del consumo de alcohol y drogas, si bien un 65% de los jóvenes no asistió a tratamiento por este problema, sólo un 34% no lo presentaba y se mantuvo en esta condición al final de la intervención (luz verde), pero del 66% restante que si mostraba algún problema, un 13% redujo su nivel de consumo desde luz roja a luz amarilla.

Tabla N° 4: Reducción de niveles de consumo de alcohol y drogas

<b>Impacto de la Intervención en Consumo de Drogas</b>			
	<b>Inicio</b>	<b>Término</b>	<b>Delta</b>
<b>Verde</b>	34%	34%	0%
<b>Amarillo</b>	8%	20%	13%
<b>Rojo</b>	59%	46%	-13%

Una información muy interesante, es que el mayor impacto en esta área se produce en los jóvenes privados de libertad ( $t = -4,519$ ;  $p = 0,004$ ) y aquellos que se encuentran en programas que no son sanción ( $t = 3,556$ ;  $p = 0,003$ ), no registrándose ningún impacto en los sancionados en medio libre.

En cuanto a los recursos adaptativos se observa incremento en un 18% de los casos lo que significa que 2 de cada 3 jóvenes al término de la intervención presentaban un balance positivo de recursos para la integración social.

Tabla N° 5: Incremento de recursos adaptativos

<b>Impacto de la Intervención en activación de Recursos</b>			
	<b>Inicio</b>	<b>Término</b>	<b>Delta</b>
<b>Recursos Escasos</b>	51%	33%	-18%
<b>Recursos Suficientes</b>	49%	67%	18%

Por último, la observación del impacto de la intervención en las diferentes trayectorias delictivas persistentes, revela mayores efectos en la transgresora vinculada con reducciones significativas en riesgos totales ( $t = 3,556$ ;  $p = 0,003$ ) y consumo problemático ( $t = 3,556$ ;  $p = 0,003$ ); y también en reducción de riesgos totales en la antisocial estabilizada ( $t = 3,049$ ;  $p = 0,008$ ) y pasiva desesperanzada ( $t = 3,416$ ;  $p = 0,011$ ). No se observa impacto en las trayectorias normal desviada y explosiva autodestructiva, lo que se explica por razones distintas, pero ambas derivadas del formato de trabajo, en el primer caso por la baja prevalencia de acciones en el contexto socio-comunitario y de pares; y en el segundo, por la ausencia de objetivos de intervención clínica, muy necesarios en estos casos.

# MMIDA: Desarrollo conceptual

# 3

## Principios de la Intervención

---

El MMIDA utiliza como marcos referenciales para sustentarse conceptual y empíricamente: (a) Teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner & Ceci, 1994); (b) Criminología evolutiva (Farrington, 1981, 1990, 1996, 2005, 2006; Farrington, Jolliffe, Loeber, Stouthamer-Loeber & Kalb, 2001; Lahey, Moffitt & Caspi, 2003; LeBlanc & Loeber, 1998; Loeber, Green, Keenan & Lahey, 1995; Loeber, Stouthamer-Loeber, Kammer & Farrington, 1991; Moffitt, 1993); (c) Psicoeducación (Gendreau, 2001; LeBlanc, 1983; LeBlanc, Dionne, Gregoire, Proulx, & Trudeau-LeBlanc, 1998; Vizcarra & Dionne, 2008; Zambrano & Dionne, 2008); (d) Enfoque de riesgo-necesidad-receptividad (Andrews & Bonta, 2003; Andrews, et al., 1990; Andrews, et al., 2006; Bonta & Andrews, 2007; Hoge & Andrews, 2002; Hoge, et al., 1996); (e) Modelo integrado de intervención diferenciada (Fréchette & LeBlanc, 1998; LeBlanc, McDuff & Fréchette, 1990; Piché, et al., 2006); (f) Enfoque transteórico del cambio (Pacheco, 2010; Prochaska & Diclemente, 1982, 1983); (g) Enfoque psicosocial ecológico (Pérez-Luco, 2003); y (h) Modelo multidimensional de trayectorias desadaptativas adolescentes (Alarcón, 2001; Alarcón, Vinet, Salvo, & Pérez-Luco, 2007, 2009).

Los conceptos extraídos de los modelos antes referidos, junto con los hallazgos de los estudios en que se sustentan y las herramientas de evaluación e intervención derivadas de ellos y propuestas como alternativas para el trabajo con adolescentes infractores de ley; sumados a otros desarrollo teóricos y metodológicos específicos y a la evidencia empírica internacional recogida y nacional generada por el equipo investigador; permiten formular los siguientes principios rectores del modelo desarrollado en esta investigación:

## Fundamentos Epistemológicos

---

- (a) **Desarrollo:** El ser humano como un ser global, en constante cambio en todas sus dimensiones (biológica, cognitiva, afectiva y social), integradas dinámicamente de modo único y en permanente búsqueda de equilibrio. Esto permite arribar a la posibilidad infinita de cambio.

- (b) **Interacción:** El ser humano se desarrolla en permanente interacción entre sus capacidades y las oportunidades de experiencias que el medio le otorga, influenciándose mutuamente, en una constante tensión que forma parte natural y esencial de la existencia.
- (c) **Gestión del cambio:** La intervención con adolescentes infractores de ley es una acción orientada a favorecer un cambio de comportamiento que reduzca la posibilidad futura de comisión de delitos, lo que ocurre con un ser humano en desarrollo y a través de un proceso intencionado de interacción que debe ajustarse a las características y necesidades de cada adolescente de modo diferenciado.
- (d) **Idoneidad profesional:** El eje de la intervención se encuentra en la competencia o capacidad experta de los operadores del sistema, por lo que la especialización profesional es una condición básica previa al inicio del trabajo. Esta especialización ha de tener graduaciones y se diferencia por roles desempeñados, de modo tal que dependiendo de la complejidad del caso las capacidades para abordarlo se encuentren de algún modo presentes entre los distintos miembros de los equipos de intervención. El segundo elemento importante es la responsabilización de los equipos de sobre los resultados del trabajo, esto se sustenta en la capacidad de juicio profesional experto que se exhiba a la hora de tomar decisiones sobre el curso de la intervención o la sanción. Por último, condición básica del trabajo es la coherencia ética de todos los interventores, en todos los roles desempeñados, pues necesariamente se debe actuar privilegiando las mejores oportunidades de desarrollo para el joven, pero atendiendo a las consecuencias de su comportamiento en el contexto.

## Orientaciones para la Intervención

---

- (a) **Base empírica:** La intervención en desadaptación social, en todas sus fases, debe sustentarse en conocimientos sólidos empíricamente demostrados en su pertinencia y efectividad.
- (b) **Contexto normativo:** Las intervenciones deben incluir la absoluta conciencia del contexto normativo en que se realizan, asumiendo la responsabilidad de intervenciones previas no satisfactorias y de la

historia de daño vivido por el adolescente; y actuando rigurosamente ante el riesgo de mayor daño derivado de una intervención inadecuada.

- (c) **La sanción no es intervención:** No hay que confiar en que la sanción por sí sola va a reducir delitos, la sanción es el contexto para la intervención, pero en los adolescentes con delincuencia persistente, la mayor parte de las veces la sanción es un “gaje del oficio”.
- (d) **Intervención focalizada:** Se requiere dirigir la acción en función de focos de cambio precisos y evaluables que reduzcan la potencial actuación delictiva posterior del adolescente.
- (e) **Sujeto activo:** El adolescente y su entorno son polos de la intervención; él en sí mismo es el polo de acción, por lo tanto, es activo en su proceso de cambio, es él quién se moviliza, es el actor principal, co-creador y portador de sus objetivos de intervención.
- (f) **Balance de cambio:** En la intervención orientada a facilitar procesos de cambio es necesario considerar que la persona cambia solamente cuando los inconvenientes para el cambio son menores que los inconvenientes para no cambiar.
- (g) **Agente de cambio:** La principal herramienta para la intervención es la persona del interventor, por tanto se requiere un riguroso conocimiento de sí mismo; esto es conocer su Potencial de Adaptación (PAD) desde el saber, saber ser y saber hacer.
- (h) **Momento de cambio:** La instancia privilegiada de intervención se da en la vivencia compartida, definida ésta como los diversos momentos en que el interventor pueda interactuar con el sujeto, enfatizándose la calidad de los encuentros, más que la cantidad de éstos. Las características de esta vivencia educativa compartida se diferenciarán según tipos delictivos, las condiciones de las sanciones y las diferencias de roles.
- (i) **Intencionalidad del cambio:** Las acciones realizadas en el marco de la vivencia educativa compartida exigen rigurosidad en las intervenciones (operaciones profesionales), unido a una permanente intencionalidad educativa en el aquí y en el ahora de la relación. Se incluye el desarrollo de estrategias continuas de reflexión sobre las acciones realizadas (RIRE).

- (j) **Fundamento del cambio:** Para intervenir se requiere conocer muy bien el PAD del sujeto, utilizando para ello instrumentos pertinentes y válidos (para el contexto de trabajo) a cargo de interventores especializados en ellos, abordando los ámbitos individual, familiar y comunitario.
- (k) **Estrategias de cambio:** La elaboración del PAD ofrece a los adolescentes experiencias diferenciadas y ajustadas a sus necesidades, generando desequilibrios estimulantes que le permitan avanzar en su desarrollo.
- (l) **Orientación del cambio:** La decisión de los cambios buscados debe derivar del PAD del sujeto, considerando sus vulnerabilidades, recursos, intereses y necesidades de desarrollo; tanto criminogénicas como no criminogénicas, además del estadio motivacional y su capacidad de respuesta a la intervención.
- (m) **Motivación para el cambio:** La motivación para cambiar, considerando su multideterminación, puede ser consciente o a veces menos manejable para el joven, por ello aquellas acciones o intervenciones orientadas a fortalecer su autoafirmación serán las más aceptadas por él, debiendo focalizarse en sus recursos para movilizar el cambio de modo intrínseco.
- (n) **Palancas de cambio:** Las acciones de intervención deben ser formuladas desde los intereses del adolescente, ya que estos constituyen motivadores intrínsecos que estimulan y movilizan de modo autónomo, sosteniendo el cambio sin la presencia del interventor.
- (o) **Objetivos del cambio:** Todo indicador de logro específico de cambio debe derivarse de las necesidades de desarrollo del joven, criminogénicas y no criminogénicas. Es decir debe constituir una respuesta u oportunidad apropiada para su ajuste psicológico (salud mental) y social (adaptación prosocial activa).
- (p) **Sustentabilidad del cambio:** Toda intervención debe ser coherente en sus distintos niveles: del interventor con su propio PAD (competencias profesionales para la intervención); del interventor con el adolescente, del interventor con su equipo, del interventor como representante de la institución (Centro o Programa) y del interventor con otras instituciones e intervenciones paralelas. Para asegurar la coherencia debe fortalecerse la comunicación del proceso de intervención en todos estos niveles.

- (q) **Límites de cambio:** Deben reconocerse anticipadamente los límites de la intervención en base a los recursos disponibles en la red institucional para dar respuesta a las necesidades del adolescente, asegurando la continuidad de la intervención de manera coherente. Es preferible pocos y pequeños objetivos, pero sustentables en el tiempo, que objetivos ambiciosos que frustren, pues esto resulta finalmente iatrogénicos.
- (r) **Estabilidad de cambio:** Requiere comprometer a otros actores, tal como se hace para la población en general (ej. salud, educación, etc.); y requiere educar en la atención diferenciada de los adolescentes. A nivel macro, la tarea es de sensibilización simbólica y corresponde a los medios de comunicación y a actores político-institucionales y debe complementarse a nivel micro con el apoyo de actores específicos que se relacionan directamente con el joven (ej. Familia, pares, carabineros, comunidad, otros servicios), brindando continuidad en la intervención.

## Proceso de intervención

---

En esta óptica, la intervención se inicia desde el momento que se toma conocimiento del ingreso de un joven al Programa o Centro, incluso previo a su llegada, pues se requiere preparar el contacto y la evaluación con base en los antecedentes en que se sustenta la decisión judicial que ordena el ingreso. Al consignar que todo contacto con el joven es ya una intervención, se reduce el margen de improvisación y se protocolizan los pasos del trabajo relevando además la necesidad de maximizar los resultados de cada contacto, debe por tanto evitarse las dilaciones excesivas, pues hay que procurar que la experiencia de sanción se constituya en un desequilibrio estimulante para el joven y no en un desequilibrio inhibitorio del cambio; el equipo de intervención debe lograr el control del proceso desde el comienzo y al joven se le ha de motivar para que adhiera a éste. En consecuencia, se propone el siguiente ordenamiento de etapas y acciones:

### ETAPA I: EVALUACIÓN

- (a) Se inicia con la pre-entrevista, consistente en la revisión de expedientes e informes previos que hagan posible el encuadre de la intervención desde su inicio, definiendo objetivos de los primeros contactos y estructurando el proceso de encuentros para establecer un vínculo positivo para la relación de ayuda.

- (b) La entrevista se inicia con un encuadre en el que se explica al joven el sentido de la evaluación y se firma un consentimiento y acuerdo de participación en el proceso. En esta primera conversación se explora el conocimiento previo de la sanción, expectativas, ansiedades y temores, y se entrega información sobre el proceso y sus resultados. En un segundo encuentro se comienza la entrevista explorando vínculos significativos y realizando evaluaciones iniciales con dos instrumentos de autoreporte y dos formularios de entrevista guiada; posteriormente los evaluadores completan dos inventarios de juicio profesional estructurado en base a los cuales se realiza la diferenciación por tipo de delincuencia.

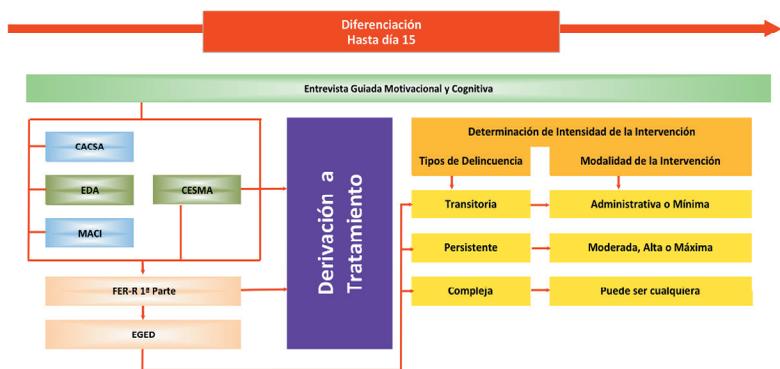


Figura 20: Fase de diferenciación

- (c) Establecido el tipo de delincuencia (transitoria, persistente o compleja) y con base en los indicadores de riesgo criminógeno observados se procede a la determinación de la intensidad de la intervención que el adolescente requiere en cinco niveles posibles de acuerdo al siguiente esquema:

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN SEGÚN INTENSIDAD		
Baja Intensidad	0	Administrativa Un contacto quincenal de máximo 1 hora cada uno
	1	Mínima Una a dos intervenciones semanales de máximo 2 horas cada una
Intensidad Alta	2	Moderada Tres a cinco intervenciones semanales de 1 a 3 horas cada una
	3	Elevada Intervenciones diarias de 2 a 3 horas cada una
	4	Máxima Intervenciones diarias de 4 a 8 horas cada una

Figura 21: Intensidades de la intervención

- (d) Considerando los resultados conjuntos de esta fase, más la determinación de tipo de consumo de alcohol y/o drogas (exploratorio, inicial, moderado y problemático) mediante un formulario de entrevista guiada con el que se evalúa riesgo en esta área; se resuelve la necesidad de derivación a tratamiento especializado en programas de rehabilitación de adicciones, tratamiento psiquiátrico o evaluación clínica más profunda para el establecimiento de objetivos terapéuticos, si ello se estima prioritario.
- (e) Esta primera fase de evaluación continúa para los casos de delincuencia persistente, derivando en una profundización diagnóstica según trayectorias delictivas y niveles de riesgo criminogénico (alto y bajo), lo que permite orientar mejor las acciones a realizar para favorecer un cambio de comportamiento y mejorar la integración psicosocial. Esto se complementa con la evaluación por autoreporte de sucesos de vida estresantes para observar el sentido y los significados atribuidos por el joven a su experiencia y la evaluación por juicio profesional estructurado de la relación con pares y receptividad familiar a la intervención.

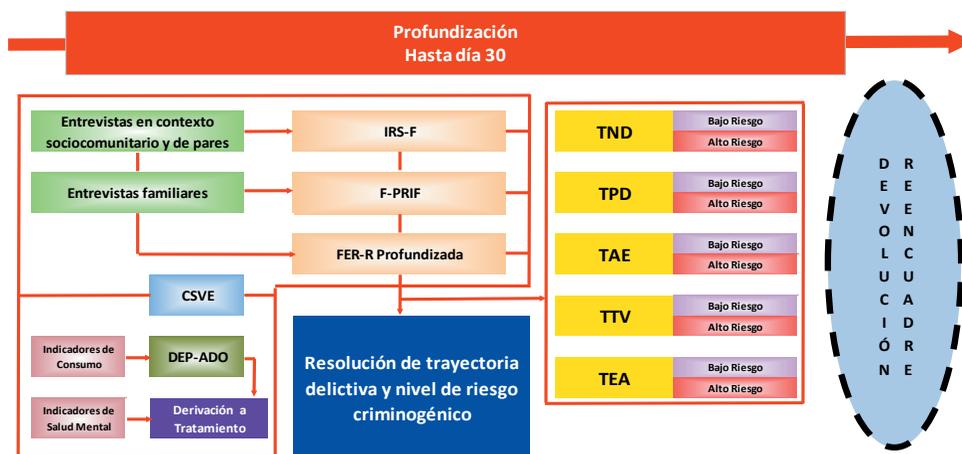


Figura 22: Profundización diagnóstica

## **ETAPA II: PLAN DE INTERVENCIÓN**

- (a) Concluida la etapa de evaluación con los productos ya referidos, el equipo interventor en reunión técnica discute los resultados para realizar la jerarquización de focos de intervención. Esta tarea es un componente central del proceso por cuanto permite el diseño de la estrategia de trabajo y la distribución de tareas y responsabilidades al interior de los equipos, ordenando la secuencia y prioridad de las acciones, así como los tiempos requeridos para la obtención de los logros por objetivo.
- (b) Realizado lo anterior, los interventores a cargo del caso se entrevistan nuevamente con el joven y su familia (o tutores responsables) para hacer una devolución de los resultados de la primera etapa, re-encuadrar la intervención en función de la siguiente etapa de trabajo y acordar los objetivos, tareas y compromisos de cada uno en el procesos, así como los tiempos que durará el trabajo antes de la siguiente evaluación. En esta fase es muy importante motivar al joven para que realice el plan definido y transformar ello en un compromiso escrito que involucra a todas las partes.
- (c) Establecidos los compromisos de trabajo con el joven y su familia, los interventores a cargo del caso elaboran el plan de intervención definitivo, desarrollando la estrategia y acciones de tratamiento, y determinando los indicadores de logro por objetivo, los tiempos para la reevaluación y los instrumentos a utilizar en ésta.
- (d) El plan de intervención acordado se sanciona con la firma de todos los involucrados, estableciéndose de este modo los compromisos de trabajo y la programación de la intervención.
- (e) Finalmente se genera un expediente de intervención donde se va dejando registro de la implementación de las acciones de acuerdo al programa trazado, realizando evaluaciones de proceso permanentes a fin de evitar desviaciones y realizar cambios si fuese necesario.



Figura 23: Integración y reevaluación

### ETAPA III: EVALUACIÓN DE RESULTADOS

- Una tarea fundamental durante la intervención es el registro de acciones y resultados de proceso para cada encuentro y entre éstos en base a observación directa e indirecta. Se debe realizar registro cualitativo y cuantitativo por objetivos para lo que se sugiere el desarrollo de una plataforma de gestión de intervenciones en línea.
- Llegado el momento acordado se debe realizar la reevaluación con independencia de si se observan o no resultados de la intervención y debe ser hecha por personas distintas a las que intervienen.
- Los resultados de la reevaluación, revisados y discutidos con el equipo técnico, deben devolverse al joven y su familia. Esta retroalimentación es necesaria para conocer la perspectiva de los participantes y para recoger nuevos antecedentes que permitan mejorar el trabajo. Es muy necesario haber cumplido el plan acordado, de lo contrario no es posible medir el impacto de la intervención, ni menos explicar los cambios ocurridos.
- Realizada la retroalimentación y atendidos los resultados obtenidos, si los objetivos no se han alcanzado o su logro no se visualiza de modo evidente, se debe realizar una reformulación o ajuste del plan de intervención; y si los resultados han sido satisfactorios o positivos en vista de los objetivos, y se pueden proyectar en el tiempo, se debe avanzar hacia la resolución de

la intervención y eventualmente informar esto al sistema judicial para la reorientación de la sanción.

- (e) Esta etapa se concluye estableciendo un acuerdo de nuevos compromisos si los resultados sugieren que la intervención continúe, se profundice o se modifique; o sugiriendo el cierre del proceso en caso de evaluar que los objetivos se han cumplido satisfactoriamente. Estas decisiones incluyen las acciones judiciales.

#### **ETAPA IV: SEGUIMIENTO**

- (a) Esta etapa se desarrolla toda vez que se termina un proceso interventivo en cualquiera de sus formas (éxito, logro parcial, abandono o fracaso) y consiste en programar contactos posteriores al cierre de la intervención, según acuerdo previo y con la finalidad de monitorear la estabilidad de los resultados.
- (b) Durante esta fase se debe estar atentos a lo que suceda con el caso para la recogida de nuevos antecedentes que permitan analizar de mejor manera el impacto de la intervención.
- (c) Finalmente y con base en la información recogida de modo directo o indirecto deben realizarse registros que permitan la estimación de indicadores de desistimiento o reincidencia para cada caso atendido.

## **Organización de la intervención**

---

En síntesis, el protocolo de intervención diferenciada con adolescentes infractores de ley que se deriva de la presente investigación responde a ocho criterios organizadores que le dan coherencia y permiten su ejecución estructurada a la vez de favorecer la evaluación de resultados e impacto del trabajo realizado por los equipos técnicos. Estos criterios son:

1. La intervención debe diferenciarse según tipos y subtipos de delincuencia
2. Debe realizarse en contexto o en referencia a éste, para favorecer la integración social post sanción; y necesariamente debe abordar los diferentes planos del tipo o trayectoria delictiva del joven:

funcionamiento psicológico, experiencia vital significativa, factores de riesgo contextuales y comportamiento delictivo.

3. La intervención comienza en el primer contacto en el cual debe motivarse al joven para un cambio en su comportamiento, aprovechando la oportunidad que significa la sanción al producir un desequilibrio en su continuo experiencial. La intervención por tanto debe constituirse en un desafío estimulante para el cambio.
4. Los objetivos de la intervención, la estrategia, las acciones específicas, los indicadores de logro, los plazos de ejecución y los límites de la sanción deben acordarse con el adolescente y su familia o referente significativo.
5. Asumiendo que existe una necesaria diferenciación en los focos de intervención, siempre será necesario revisar la pertinencia de definir tareas en cuatro dimensiones fundamentales del trabajo: (a) reducir el riesgo criminogénico (b) atender a necesidades del desarrollo; (c) reparar el daño (si existiese); y (d) favorecer la integración psicosocial.
6. La intervención debe ser secuenciada, focalizada, estratégica y en red (sinérgica).
7. Toda intervención debe evaluarse permanentemente.
8. Con independencia de los plazos de la sanción, los planes de intervención deben considerar reevaluaciones en plazos máximos no superiores a cinco meses debido al dinamismo de la etapa de desarrollo adolescente.

## Tipos de delincuencia adolescente

---

### **DELINCUENCIA TRANSITORIA**

Se entiende como una manifestación característica del período adolescente la que es consecuencia de necesidades propias del desarrollo como la exploración de los límites personales, el proceso de individuación o la necesidad de validarse entre pares (Zambrano & Dionne, 2008) y que suele remitir terminada esta etapa. El delito en este caso se considera una conducta

pasajera, característica de casi todos los adolescentes varones y de la mayoría de las mujeres, sin distinción de origen étnico, social o económico, ni tampoco de nivel educativo.

Esta forma de actuación se caracteriza, por delitos de baja gravedad y alta frecuencia en un periodo muy breve de tiempo y a menudo sólo una única conducta de infracción de gravedad leve, siempre posterior a los 13 años y generalmente reactivos a factores situacionales como experiencias personales o familiares estresantes, o a la asociación con grupos de pares que incentivan comportamientos de riesgo o actuaciones infractoras de ley, pero sin que todo ello derive en un proceso de desadaptación social más permanente (Bonta, LaPrairie & Wallace Capretta, 1997; Moffitt, 2001; Onifade, Petersen, Buynum & Davidson, 2011; Rugge, 2006).

La delincuencia Transitoria resulta demostrativa de irresponsabilidad y en cierto modo de desobediencia social, relacionándose con el proceso de integración de normas sociales. No representa graves problemas de adaptación y se reabsorbe por sí misma (de forma natural), si los adolescentes disponen de los recursos sociales y psicológicos para adaptar su comportamiento a las exigencias sociales. Este grupo requiere una intervención de baja intensidad (medidas extrajudiciales), asociado a un trabajo de prevención en su contexto natural de desarrollo (Frechette y Le Blanc, 1987; Fondef D08i-1205, 2013).

### **DELINCUENCIA PERSISTENTE**

Conceptualización que designa a un número limitado de jóvenes cuyas dificultades son lo suficientemente graves para que su desarrollo psicosocial se vea amenazado o comprometido. Entre sus principales características se señala el inicio temprano (previo a los 13 años), el presentar una conducta delictiva abundante (alto volumen), heterogénea (contra la propiedad, las personas y los bienes públicos, de modo individual, en grupos o dentro de organizaciones criminales), de creciente gravedad y larga duración (estudios demuestran que tres cuartas partes de los adolescentes identificados con este tipo delictivo continuaron en su carrera delictiva entrando en la delincuencia adulta).

La disfuncionalidad social se apoya sobre factores estables (de comportamiento, sociales y psicológicos), existiendo una muy baja o nula receptividad o capacidad de responder a las intervenciones. Además, dentro de este tipo delictivo existen formas diferenciales o trayectorias, relevando la noción de

heterogeneidad dentro del grupo distintivo. En este grupo los actos delictivos aparecen como modos dominantes de actuación, con variaciones en la intensidad (Fréchette y Le Blanc, 1987; Fondef D08i-1205, 2013).

Se observa una gran heterogeneidad debido a la especificidad en la conjunción de factores de riesgo y recursos adaptativos contextuales y personales durante el transcurso de la adolescencia; esto, junto al impacto que logran las intervenciones judiciales, van configurando trayectorias delictivas diferenciadas equivalentes a las que observan en adolescentes convencionales, pero experimentadas en un entorno que favorece la delincuencia como estrategia de sobrevivencia (Alarcón, 2001; Alarcón, Vinet & Salvo, 2005; Alarcón, Vinet, Salvo & Pérez-Luco, 2009; Bacque et al., 2005; Fréchette & Le Blanc, 1998; Pérez-Luco, Alarcón, Zambrano, Bustamante & Alarcón, 2009). Este grupo de jóvenes presentan una mayor complejidad en su actuar, pues acumulan mayor número de factores de riesgo estáticos y dinámicos (Andrews & Bonta, 2003; Bonta & Andrews, 2007; Hoge, Andrews & Leschied, 1996), y representan en diversos países entre un 5% y un 14% del total de adolescentes sancionados, los que sin embargo pueden ser responsables de más del 50% de los delitos judicializados (Fréchette & Le Blanc, 1998; Loeber, Green, Keenan & Lahey, 1995; Loeber et al., 1991; Moffitt, 1993; Rutter et al., 2000).

## **DELINCUENCIA COMPLEJA**

Corresponde a variantes del comportamiento delictivo determinadas fuertemente por trastornos en salud mental, alteraciones en la personalidad o conflictos psicológicos de carácter traumático, condiciones que aumentan el riesgo o gravedad del delito; y que generan o mantienen el actuar delictivo. Se presenta como un patrón de comportamiento desorganizado que invade todas las esferas de la actividad del joven, exponiéndolo a comportamientos de riesgo y rechazos sociales; o como comportamiento aislado o “incomprensible” desde un contexto general de comportamiento adaptativo (Fondef D08i-1205, 2013). Dentro de este grupo se considera a los jóvenes con prácticas sexuales abusivas como delito preferente sin presentar otro tipo delictivo asociado en su historia de vida. Se considera también a los jóvenes que presentan co-morbilidad entre una actuación delictiva porlimórfica y abundante y trastornos de salud mental que dificultan una adecuada adaptación social. Por último, se incluyen en este grupo jóvenes con diversas formas de comportamientos recurrentes, que en su expresión generan daño y sufrimiento a los demás (comportamientos hostiles, episodios violentos,

maltrato animal, violencia intrafamiliar, etc.) y que en sí mismos sean constitutivos de delito. Este tipo delictivo no conforma una categoría, pues no es homogéneo, sino que reúne diversas formas de actuación delictiva, de muy baja prevalencia, cuyo denominador común es el trasfondo psicológico de un comportamiento trasgresor y delictivo.

## Condiciones para el cambio

---

Como se ha visto hasta aquí, la intervención con adolescentes infractores de ley requiere necesariamente revisar dos criterios o condiciones fundamentales antes de plantearse la posibilidad de implementar estrategias específicas orientadas a la reducción del riesgo de reincidencia o finalmente la integración social permanente; estos dos aspectos centrales pueden ser traducidos en dos preguntas a) **¿qué nivel de supervisión requiere el adolescente?**, cuestionamiento que nos deriva hacia la ponderación de la intensidad de la intervención; y por otro lado, b) **¿cuál es su necesidad criminogénica?**, es decir, qué necesidad se está resolviendo por medio de la actividad delictiva y por ende, cuál podría ser una posible alternativa que se constituya en un satisfactor prosocial para dicha necesidad.

En último término, ambas dimensiones deben ser ponderadas y comprendidas en su conjunto para permitir sentar una base sólida sobre la cual se construya cualquier intervención. La primera pregunta nos sitúa en el ámbito del control comportamental y las acciones a ejecutar serán referidas a la necesidad de neutralizar el actuar delictivo; por su parte, la segunda pregunta nos deriva hacia un cuestionamiento por el “sentido” del comportamiento, en donde lo relevante es indagar y profundizar en la comprensión del delito desde una perspectiva biográfica y existencial que en última instancia nos permita ubicar alternativas reales y concretas de reemplazo por comportamientos prosociales o a lo menos no antisociales (reducción del daño). A continuación se desarrolla cada una de las dimensiones.

### **INTENSIDAD DE LA INTERVENCIÓN**

En un sentido amplio se entiende por intensidad, el cruce entre la frecuencia de los contactos con interventores y el tiempo destinado para cada uno de éstos expresado en horas de atención. En concreto, esta relación de variables permite generar una matriz de doble entrada, como se ve en la figura

siguiente, en donde la intensidad, se divide en dos grandes categorías: baja y alta. A partir de allí, se desprenden cinco niveles de intensidad, asociados a diferentes modalidades de intervención: administrativa, mínima, moderada, elevada y máxima; cada una de ellas tiene un objetivo particular y se corresponde –de manera no lineal– con las posibilidades de sanción que se desprenden del sistema de responsabilidad penal adolescente, en donde por ejemplo una intervención de tipo administrativa correspondería a la realizada por un programa de Servicio en Beneficio a la Comunidad (SBC) y la intensidad máxima sería sólo posible en un Sistema Cerrado (CRC), que permite contactos diarios y de varias horas al día, en virtud de la privación de libertad.

Desde esta perspectiva, la intensidad debería ser ajustada, en función del tipo de delincuencia (transitoria, persistente o compleja) y el tipo de trayectoria persistente (TND, TPD, TAE, TTV y TEA) identificada luego de la evaluación inicial, evaluando también el riesgo de reincidencia (alto-bajo).

## **IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN**

Mientras la dimensión de intensidad descrita con anterioridad alude al control y supervisión comportamental como foco, el impacto de la intervención está referido a la identificación, focalización y resolución concreta de necesidades criminogénicas específicas para cada adolescente. Resulta fundamental comprender los motivos por los cuales se inicia y se mantiene en la actualidad el actuar delictivo, estableciendo cuál es el rol que juega la actividad delictiva en la vida del joven, sintonizando con las necesidades de desarrollo de acuerdo a la etapa evolutiva en que se encuentra (adolescencia temprana – tardía).

En última instancia debe quedar claramente establecido que ambos componentes deben estar presentes cuando nos planteamos la posibilidad de cambio con un adolescente infractor de ley, ya que sin alguno de éstos la intervención resultante es “desequilibrada” y sus probabilidades de éxito se traducen en una drástica disminución. En concreto, si sólo nos centramos en la intensidad de la intervención, podríamos tener mucho control del comportamiento delictivo, sin afectar en lo absoluto las necesidades criminogénicas específicas que aumentan el riesgo de reincidencia; por otro lado, podríamos realizar una adecuada focalización de necesidades, pero si no establecemos una adecuada intensidad, no tendremos la posibilidad cierta de intervenir en los tiempos y condiciones necesarias de supervisión para poder plantearnos un cambio.



# Referencias

---

- Alarcón, P. (2001). Evaluación psicológica de adolescentes con desadaptación social. Tesis de Magíster en Evaluación Psicológica, Clínica y Forense, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, Salamanca: España.
- Alarcón, P., Pérez-Luco, R. & Lucero, C. (1992). Perfil emocional de los niños que delinquen como estrategia de adaptación: una comprensión clínico-social como propuesta de trabajo. *Revista Frontera* (11), 9-18.
- Alarcón, P., Vinet, E. & Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad como riesgo en Desadaptación social. *Revista Psycke*, 14(1), 3-16.
- Alarcón, P., Vinet, E., Salvo, S. & Pérez-Luco, R. (2007). Caracterización y evaluación multidimensional de adolescentes con desadaptación social. FONDECYT 1070397. Proyecto de Investigación UFRO: Temuco, Chile
- Alarcón, P., Vinet, E., Salvo, S. & Pérez-Luco, R. (2009). Informe de caracterización y evaluación multidimensional de adolescentes con desadaptación social. Proyecto FONDECYT Regular N° 1070397. Informe final proyecto de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera. Temuco.
- Alarcón, P. & Vizcarra, B. (2001). Los caminos de la adolescencia. In R. Pérez-Luco, H. Gudenschwager & C. Hidalgo (Eds.), *De la mano de los niños. Nuevas miradas para construir nuevos caminos*. Temuco: Universidad de La Frontera & Servicio Nacional de Menores.
- Alarcón, P., Wenger, L., Chesta, S. & Salvo, S. (2012). Validez predictiva del instrumento Evaluación de Riesgos y Recursos (FER-R) para la intervención en adolescentes chilenos infractores de ley: estudio preliminar. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1183-1195.

- Alarcón, P., Wenger, L., Pérez-Luco, R., Chesta, S., Alarcón, M., Zambrano, A., et al. (2012). Diplomado de intervención diferenciada con adolescentes infractores de ley. Proyecto FONDEF D08i-1205. Contenido de formación especializada. Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera. Temuco.
- Andrews, D. (2011). The impact of nonprogrammatic factors on criminal-justice interventions. *Legal and Criminological Psychology* (16), 1-23.
- Andrews, D. & Bonta, J. (2003). *The psychology of criminal conduct* (3ª ed.). Cincinnati: Anderson Publishing Co.
- Andrews, D., Bonta, J. & Hoge, R. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17(1), 19-52.
- Andrews, D., Bonta, J. & Wormith, J. S. (2006). The recent past and near future of risk and/or need assessment. *Crime Delinquency*, 52(7), 6-27.
- Ávila, A., Jiménez-Gómez, F. & González, M. (1996). Aproximación psicométrica a los patrones de personalidad y estilos de afrontamiento del estrés en la adolescencia: Perspectivas teóricas y técnicas de evaluación. In M. Casullo (Ed.), *Evaluación psicológica en el campo de la salud*. Barcelona: Paidós.
- Baker, K. (2008). Risk, uncertainty and public protection: Assessment of young people who offend. *British Journal of Social Work*, 38, 1463-1480.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bacque, A., Careau, M., Lemay, Y., Simard, R., St-Onge, D., Trudelle, R., et al. (2005). *Loi sur le système de justice pénale pour adolescents. La mesure probatoire, guide de pratique*. Québec: Centre jeunesse de Québec. Institut universitaire.
- Berwart, H. & Zegers, B. (1985). *Psicología del adolescente*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Blos, P. (1974). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press of Glencoe.

- Boisier, S. (1998). El desarrollo territorial a partir de la construcción del capital sinérgico. Santiago, Chile: ILPES.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bonta, J. & Andrews, D. (2007). Risk-Need-Responsivity Model for offender assessment and rehabilitation. Canada: Public Safety Canada.
- Bustos, M., Manríquez, P., & M, S. A. (1999). Descripción de las percepciones de los estudiantes de la Universidad de la Frontera acerca de sus conductas y experiencias sexuales durante la niñez y los sentimientos asociados a éstas. Tesis de grado. Licenciatura en Psicología, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Casas, F. (1989). Técnicas de investigación social. Los indicadores sociales y psicosociales: teoría y práctica. Barcelona: PPU.
- Cohen, E., & Martínez, R. (2013). Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales (pp. 169). Obtenido de [http://www.eclac.org/dds/noticias/paginas/8/15448/Manual\\_dds\\_200408.pdf](http://www.eclac.org/dds/noticias/paginas/8/15448/Manual_dds_200408.pdf)
- Concha, A., Gottschalk, M. & Pérez-Luco, R. (2008). Validación de una escala tipo Likert para la evaluación de Cultura Organizacional en organizaciones complejas. Tesis de Licenciatura, Universidad de La Frontera, Temuco.
- Delgado, A. & Prieto, G. (1997). Introducción a los métodos de investigación de la Psicología. Madrid: Pirámide.
- Dionne, J. (2011). Conferencia Inaugural: Los desafíos de una verdadera justicia juvenil, una perspectiva psicoeducativa. Ponencia presentada en: Seminario internacional Experiencias en implementación de justicia juvenil: Ser y deber ser de la política pública, Temuco, Chile.
- Dionne, J. & Cournoyer, L. (2006). Trajectoires délinquantes: la réadaptation est possible... a certains conditions. *Hôpital Ste- Justine Montréal*, 45(1), 206-217.

- Dionne, J. & St Martín, N. (2006). Un método de readaptación centrado en el aprendizaje de la ayuda mutua y la democracia para mejorar la competencia social de los adolescentes en dificultad. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional e Interdisciplinario sobre Participación e Intervención Socioeducativa, Barcelona, España.
- Dionne, J., Vizcarra, B., Zambrano, A., Pérez-Luco, R., Alarcón, P., Alarcón, M., et al. (2003). Reforzamiento de las capacidades de intervención con jóvenes con desadaptación social de la Región de La Araucanía. "PJDA". Proyecto de colaboración internacional financiado por ACIDI (Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional). UFRO & UQO. Temuco, Chile.
- Dionne, J. & Zambrano, A. (2008). Intervención con jóvenes infractores de ley. In B. Vizcarra & J. Dionne (Eds.), *El desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la Psicoeducación*. Santiago: RIL.
- Dowden, C. & Andrews, D. (2009). What works in young offender treatment: A meta-analysis. Department of Psychology, Carleton University. Ottawa.
- Durston, J. (1999). Construyendo capital social comunitario. *Revista de la CEPAL* (69).
- Erickson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Farrington, D. & West, D. (1981). *The Cambridge study in delinquent development. Prospective longitudinal research: An empirical basis for the primary prevention of psychosocial disorders*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrington, D. P. (1990). Implications of criminal career research for the prevention of offending. *Journal of Adolescence*, 13, 93-114.
- Farrington, D. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. En P. Cordelia & L. Siegel (Eds.), *Readings in contemporary criminological theory*. Boston: Northeastern University Press.
- Farrington, D. (2005). *Integrated developmental and life-course theories of offending*. Somerset, N.J.: Transaction; London: Eurospan.
- Farrington, D. (2006). *Criminal careers and life success: new findings from the Cambridge Study in Delinquent Development*. London: Home Office.

- Farrington, D., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. & Kalb, L. (2001). The concentration of offending in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency. *The Journal of Adolescence*, 24, 579-596.
- Flavell, J. (1991). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Fleury, S. (2002). El desafío de la gestión de las redes de políticas. *Instituciones y Desarrollo* 12-13, 221-247. Obtenido de <http://www.iigov.org>
- FOSIS. (1993). *Promoviendo el desarrollo local*. Santiago: Fondo de Solidaridad e Inversión Social.
- Fréchette, M. & LeBlanc, M. (1998). *Délinquances et délinquants* (8ª éd.). Québec: Gaétan Morin.
- García, M. & Zambrano, A. (2005). Seguridad ciudadana: El aporte de las metodologías implicativas. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 19(2), 63-79.
- Garrido, V., Stangeland, P. & Redondo, S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Sciences et Culture.
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Rudolph, J. L. (2002). Gender, crime, and desistance: Toward a theory of cognitive transformation. *American Journal of Sociology*, 107(4), 990-1064.
- Glauben, L., Panchana, P., Pantoja, J., Ramírez, M. & Rodríguez, C. (1993). *Familia y comunidad. Un aporte a la noción del cambio en el campo de la acción social*. Santiago: PROEFA.
- Graña, J. L. & Rodríguez, M. J. (2010). *Programa central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Madrid: Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., et al. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 913-922.

- Hoge, R. & Andrews, D. (1994). *The Youth Level of Service: Case Management Inventory and Manual*. Ontario: Department of Psychology, Carleton University.
- Hoge, R. & Andrews, D. (2002). *Youth level of Service/Case Management Inventory: User's manual*. Toronto: Multi Health Services.
- Hoge, R., Andrews, D. & Leschied, A. (1996). An Investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 419-424.
- Horney, J., Osgood, D. W. & Marshall, I. H. (1995). Criminal Careers in the short-term: Intra-individual variability in crime and its relation to local life circumstances. *American Sociological Review*, 60(5), 655-673.
- Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- Lahey, B., Moffitt, T. & Caspi, A. (2003). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York: Guilford Press.
- Laporte, F. (2008). *Modelo integrado de intervenção diferencial*. Paper presented at the II Seminário Internacionale de Delinqüência, Ribeirao Preto, Brasil.
- Laub, J. & Sampson, R. (2001). Understanding desistance from crime. En M. H. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 28, pp. 1-69). Chicago: University of Chicago Press.
- LeBlanc, M. (1983). *Boscoville: la rééducation évaluée*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH, Litée.
- LeBlanc, M., Dionne, J., Grégoire, J., Proulx, J. & Trudeau-LeBlanc, M. (1998). *Intervenir autrement: un modèle d'intervention différentielle pour les adolescents en difficulté*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- LeBlanc, M. & Loeber, R. (1998). Developmental criminology updated. En M. H. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 23, pp. 115-197). Chicago: University of Chicago Press.

- LeBlanc, M., McDuff, P. & Fréchette, M. (1990). *MASPAQ: Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescentes Québécoises*. Montréal: Université de Montréal.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamerica, S.A.U.
- Loeber, R., Green, S., Keenan, K. & Lahey, B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 34, 337-354.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Kammer, W. & Farrington, D. (1991). Initiation, escalation and desistence in juvenile offending and their correlates. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 82, 36-49.
- Lopez, F. (2000). *Desarrollo Emocional y Social*. Madrid: Alianza.
- López, M. J., Garrido, V., Rodríguez, F. & Paíno, S. (2002). Jóvenes y competencia social: Un programa de intervención. *Psicothema*, 14 (Supl.), 156-163.
- Lozares, C. (1996). La teoría de las redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
- Marshall, W. A. & Tanner, J. M. (1969). Variations in pattern of pubertal changes in girls. *Arch Dis Child*, 44(235), 291-303.
- Marshall, W. A. & Tanner, J. M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Arch Dis Child*, 45(239), 13-23.
- Martínez, V. (2004). *El trabajo en y con las redes*. Documento elaborado para el curso de postítulo de intervención con familias de extrema pobreza. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Santiago, Chile.
- Maruna, S. (2001). *Making good. How ex-convicts reform and rebuild their lives*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Masters, W., Johnson, V. & Kolodny, R. (1995). *La Sexualidad Humana*. Barcelona: Grijalbo - Promoción Universitaria.

- Maturana, H. & Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago, Chile: Lumen, Editorial Universitaria.
- Mazor, A. & Enright, R. D. (1988). The development of the individuation process from a social-cognitive perspective. *Journal of Adolescence*, 11(2), 29-47.
- Medina, J. (2001). Construyendo territorios futuros. Curso de prospectiva y previsión territorial. Universidad del Valle. Cali.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Morin, E. (1986). La méthode: la connaissance de la connaissance: anthropologie de la connaissance (Vol. III). París: Seuil.
- Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). La mente bien ordenada (repensar la forma; reformar el pensamiento). Barcelona: Seix-Barral & Los Tres Mundos.
- Morin, J. & Icaza, B. (1992). Conversemos de sexualidad: Familia y escuela educando juntos. Santiago, Chile: Centro de Investigaciones de la educación (CIDE).
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. & Montenegro, M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Barcelona: UCO.
- Natera, A. (2005). Nuevas estructuras y redes de gobernanza. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(4), 755-791.
- OMS (1995). La salud de los jóvenes. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Pacheco, M. (2010). Enfoque Transteórico del cambio de comportamientos de James Prochaska y Carlo Diclemente. Documento de trabajo. Centro para el desarrollo de la psicoterapia estratégica breve. Santiago.
- Paes-Gálvez, B. (2008). Formación en Psicoeducación. En M. B. Vizcarra & J. Dionne (Eds.), *El desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la Psicoeducación*. Santiago: RIL Editores.

Panchana, P., Pantoja, J., Ramírez, M. & Zambrano, L. (1994). Manual de trabajo con familias y comunidades. Santiago: PROEFA.

Pérez-Luco, R. (1996). Pasos hacia una visión ecosistémica de la pobreza. Artículo. Universidad de la Frontera. Temuco.

Pérez-Luco, R. (2003). Enfoque psicosocial ecológico: Psicología comunitaria en La Frontera. En L. Rehbein (Ed.), Aportes y desafíos desde la práctica psicológica (pp. 371-400). Santiago: RIL.

Pérez-Luco, R., Alarcón, P. & Zambrano, A. (2004). Desarrollo Humano: Paradoja de la estabilidad del cambio, breve análisis desde la Psicología. Revista Intervención Psicosocial, 13(1), 39-61.

Pérez-Luco, R. (2008). Ambiente Laboral Subjetivo: Formulación empírica de un constructo. Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España.

Pérez-Luco, R. (2013). Explorando la subjetividad: Enfoque Cualitativo. Curso Investigación Cualitativa en Psicología: Módulo I [Presentación PPT]. Temuco: Magíster en Psicología, Universidad de La Frontera.

Pérez-Luco, R. & Alfaro, J. (2013). Consenso de Pucón. Revista Señales, 6(11), 75-95. Obtenido de [http://www.sename.cl/wsename/senales\\_11/CONSENSO\\_11\\_2013.pdf](http://www.sename.cl/wsename/senales_11/CONSENSO_11_2013.pdf)

Pérez-Luco, R., Lagos, L. & Báez, C. (2012). Reincidencia y desistimiento en adolescentes infractores: análisis de trayectorias delictivas a partir de autorreporte de delitos, consumo de sustancias y juicio profesional. Universitas Psychologica, 11(4), 1209-1225.

Pérez-Luco, R., Muñoz, C. & Barón, I. (2007). Informe de evaluación de aplicabilidad de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084. Santiago: SENAME-UFRO-UAH-UAHC.

Pérez-Luco, R., Salvo, S., Henríquez, P. & Labbé, C. (2005). Construcción y estandarización de un instrumento informatizado para el monitoreo de la dinámica laboral subjetiva en organizaciones complejas. Proyecto de Investigación, Dirección de Investigación, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.

- Pérez-Luco, R., Zambrano, A., Bustamante, G. & Palavecinos, S. (2007). Trayectoria y perspectivas en la formación de psicólogos comunitarios de la Universidad de La Frontera. En A. Zambrano, G. Rozas, I. Magaña & D. Asún (Eds.), *Psicología Comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones*. Santiago: RIL.
- Pérez-Luco, R., Alarcón, P., Zambrano, A., Bustamante, G. & Alarcón, M. (2009). Estrategia ecosistémica especializada de intervención diferenciada para favorecer la integración psicosocial de adolescentes infractores de ley. Proyecto FONDEF D08i-1205 (2010-2013). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Piaget, J. (1980). Intellectual Evolution from adolescence to adulthood. En R. Muss (Ed.), *Adolescent behavior and society*. New York: Random House.
- Piché, J.-P., Fréchette, M., Burns, P., Charland, L., Demers, M., Goyette, M., et al. (2006). *L'encadrement des jeunes contrevenants dans la communauté. Guide d'intervention en matière de la probation juvénile*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Piquero, A. (2004). Somewhere between persistence and desistance: The intermittency of criminal careers. En R. Immarigeon & S. Maruna (Eds.), *Offender re-entry and desistance* (pp. 118-139). London: Willan.
- PNUD. (1994). *Informe sobre Desarrollo Humano*. México: PNUD.
- Polizzi, D. & Maruna, S. (2010). In search of the human in the shadows of correctional practice: A theoretical reflection with Shadd Maruna. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, 2(2), 158-197.
- Prochaska, J. O. & Diclemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19(3), 276-288.
- Prochaska, J. O. & Diclemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390-395.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

- Roberts, C., Baker, K. & Jones, S. (2003). ASSET: A summary of the evaluation of the validity and reliability of the Youth Justice Board's assessment for young offenders. London: Youth Justice Board for England and Wales.
- Rodríguez, D. (2001). Gestión organizacional: Elementos para su estudio (3ª ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, D., Opazo, M. P. & Ríos, R. (2007). Comunicaciones en la organización. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial reliance and protective mechanisms. En J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. & Giller, H. (1985). Delincuencia Juvenil. Madrid: Martínez Roca.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (2000). La conducta antisocial de los jóvenes. Madrid: Cambridge University Press.
- SENAME. (1997). Redes Sociales, hacia un modelo de intervención. Santiago: Servicio Nacional de Menores.
- Sharim, D., Silva, U., Rodó, A. & Rivera, D. (1996). Los discursos contradictorios de la sexualidad. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- Suárez, N. (1996). El concepto de resiliencia comunitaria desde la perspectiva de la promoción de salud. En A. M. Kotliarenco, I. Cáceres & C. Álvarez (Eds.), Resiliencia. Construyendo en adversidad. Santiago: CEANIM.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- UNICEF & MIDEPLAN. (1993). La impresión de las cifras: Niños, mujeres, jóvenes y adultos mayores. Santiago: UNICEF - MIDEPLAN.
- Uvalle, R. (2009). Gestión de redes institucionales. Convergencia (Esp), 41-72.
- Valverde, J. (2002). Proceso de inadaptación social (4ª ed.). Madrid, España: Popular.

- Van Hasselt, V. B., Baker, M. T., Romano, S. J., Sellers, A. H., Noesner, G. W. & Smith, S. (2005). Development and validation of a role-play test for assessing crisis (hostage) negotiation skills. *Criminal Justice and Behavior*, 32(3), 345-361.
- Villasante, T. & Martin, P. (2006). Redes y conjunto de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. Obtenido de <http://revista-redes.rediris.es>
- Vizcarra, M. B. & Balladares, E. (2000). Conducta sexual Infantil en jóvenes universitarios: un estudio retrospectivo. *Psykhe*, 9, 47-52.
- Vizcarra, M. B. & Dionne, J. (2008). El desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la Psicoeducación. Santiago: RIL Editores.
- Vinet, E. & Alarcón, P. (2003). Evaluación Psicométrica del inventario multifásico de personalidad de Minnesota para adolescentes (MMPI-A) en muestras chilenas. *Terapia Psicológica*, 21(2), 87-103.
- Warr, M. (1998). Life-course transitions and desistance from crime. *Criminology*, 36(2), 183-216.
- Wiebush, R., Freitag, R. & Baird, C. (2001). Preventing delinquency through improved child protection services. In O. Bulletin (Ed.), *Juvenile Justice Bulletin* (pp. 1-19). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23(1), 1-12.
- Zambrano, A. (1999). Pobreza y delincuencia: El aporte de la identidad familiar. Tesis de Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera, Temuco.
- Zambrano, A. & Alfaro, J. (2007). Desarrollo y estado actual de la Psicología Comunitaria en Chile. Trayectorias, tensiones y perspectivas. En J. Alfaro & H. Berroeta (Eds.), *Tensiones, trayectoria, conceptos y prácticas de la Psicología Comunitaria en Chile*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Zambrano, A. & Berroeta, H. (2013). Acción comunitaria y Psicología Comunitaria, apuntes iniciales. En A. Zambrano & H. Berroeta (Eds.), *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes desde la Psicología Comunitaria*. Santiago, Chile: RIL Editores.

Zambrano, A. & Pérez-Luco, R. (2004). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley, una mirada desde la Psicología Cultural. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 115-132.

Zambrano, A. & Dionne, J. (2008). Intervención con adolescentes infractores de ley. *Revista El Observador*, 1(2), 53-75. Obtenido de [http://www.sename.cl/wsename/otros/observador2/obs2\\_53-75.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/observador2/obs2_53-75.pdf)

Zambrano, A. & Troncoso, E. (1997). Familias en condición de pobreza, una aproximación psicosocial. Artículo. Universidad de la Frontera. Temuco.



Este manual es producto del proyecto FONDEF D08i-1205, financiado por CONICYT y desarrollado por investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, Chile; en convenio con el Servicio Nacional de Menores "SENAME", Fundación Tierra de Esperanza "FTDE" y Consejo de Defensa del Niño "CODENI", entre los años 2010 y 2014.

**Fondef**  
FONDO DE FOMENTO AL DESARROLLO  
CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

