DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 7

MADI-AJ

Manual de Diagnóstico e Intervención para Adolescentes y Jóvenes que Cometen Infracciones a la Ley Penal

SENAME
Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
Gobierno de Chile

OPCIÓN
POR LOS DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS

MADI-AJ. Manual de Diagnóstico e Intervención para Adolescentes y Jóvenes que Cometen Infracciones a la Ley Penal

Es una publicación de Corporación OPCIÓN
Serie de Documentos de Trabajo

Edición:
CORPORACIÓN OPCIÓN

Coordinador general del Manual:
Osvaldo Vázquez Rossoni, Psicólogo

Investigación, sistematización y contenidos:
Andreas Hein Willius, Psicólogo (DPhil)

Colaboran en esta publicación:
Equipo Profesional de Programas de Libertad Asistida y Libertad Asistida Especial de Corporación Opción. Han participado, con aportes a los contenidos de este manual, más de 150 profesionales, directores, coordinadores técnicos y delegados de casos, de los 21 Programas de Libertad Asistida, de Corporación Opción.

Edición y corrección de textos:
Andrea Cabezón Palominos

Diseño Editorial:
Marcelo Baeza Hermosilla.

© 2018 Corporación OPCIÓN
ISBN 978-956-8112-32-5
Registro de Propiedad Intelectual 284.853

CORPORACIÓN OPCIÓN
Carlos Justiniano 1123, Providencia, Santiago de Chile.
Teléfono: 56-2-23393900
E-mail: corporacion@opcion.cl
www.opcion.cl

Derechos Reservados. Los textos contenidos en el presente documento pueden ser utilizados total o parcialmente mientras se cite la fuente.

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 7

MADI-AJ

Manual de Diagnóstico e Intervención para Adolescentes y Jóvenes que Cometen Infracciones a la Ley Penal

SENAME
Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
Gobierno de Chile

OPCIÓN
POR LOS DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS

CONTENIDOS

6 Presentación del Doctor Decio Mettifogo Guerrero

8 Presentación del Doctor José Luís Graña

10 **Introducción**

13 **PARTE I: Caracterización de potenciales necesidades de atención de adolescentes y jóvenes que cometen infracciones a la Ley Penal**

14 A. Fenómeno del involucramiento delictual juvenil

24 B. Caracterización de usuarios(as) de los programas de Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLE) de la Corporación Opción

41 **PARTE II Conceptualización del modelo de intervención**

42 A. Principios que orientan la intervención con usuarios(as)

58 B. Ciclo metodológico: secuencia de hitos del proceso de intervención

79 **PARTE III**: **Caja de herramientas de evaluación e intervención**

80 A. Promoción de la vinculación y adherencia
96 B. Promoción de la Responsabilización y Reparación
120 C. Promoción de la Restitución de Derechos
230 D. Promoción del Desistimiento
346 E. Evaluación y Diagnóstico de los/las usuarios(as)
420 F. Otras Estrategias

423 **PARTE IV**: **Análisis de los cambios observados en los usuarios(as) de PLA y PLE durante el proceso de intervención: resultados preliminares**

447 **PARTE V: Manual estrategias y metodologías para desarrollo de taller control de violencia, trabajo grupal**

448 A. Enfoque teórico conceptual

IMPORTANTE: Busque en la página web de **Corporación Opcion** el link para descargar e imprimir el material pedagógico y usarlo en las sesiones de trabajo: **www.opcion.cl/madi-aj**

PRESENTACIÓN
DR. DECIO METTIFOGO GUERRERO

El Sistema de Justicia Juvenil en el caso de Chile cumplió 10 años de su implementación y en ese contexto resulta particularmente propicio el lanzamiento por parte de la Corporación Opción de este Manual de Diagnóstico e Intervención para Adolescentes y Jóvenes que Cometen Infracciones a la Ley Penal, MADI-AJ, principalmente por cuatro razones:

En primer lugar, en muchos aspectos aún no se completa la instalación propiamente tal de un Sistema de Justicia Juvenil, que actúe en forma integrada con el conjunto de sus actores, que responda de manera efectiva a los objetivos planteados en el artículo 20 de la ley 20.084, esto es, la responsabilización de adolescentes infractores de la ley penal por los hechos delictivos que hubiesen cometido y que la sanción aplicada forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social de los sujetos. La forma en que se ejecuta la sanción resulta ser una pieza clave en el andamiaje del conjunto del sistema propuesto y el presente texto aborda este aspecto de manera central, lo que resulta un claro acierto.

En segundo término, el conjunto de transformaciones planteadas al Sistema de Justicia Juvenil, en términos de su institucionalidad, su marco normativo, pero sobre todo al marco programático de la intervención que se realiza en las medidas de libertad asistida y de libertad asistida especial, requieren de aportes consistentes producto del trabajo de quienes se desempeñan cotidianamente con adolescentes infractores de ley penal, en Chile. De este modo, el Manual que presenta la Corporación Opción constituye tanto un esfuerzo relevante de sistematización de sus prácticas de trabajo como una propuesta que avanza en la generación de modelos estructurados de acciones para el conjunto de actores involucrados. Resulta un gran desafío que se transformen en prácticas efectivas que permitan un cambio en la conducta delictiva de adolescentes infractores de la ley penal favoreciendo una efectiva integración social de los mismos.

Como tercer aspecto, me parece relevante señalar que lo anterior involucra la incorporación de la cultura de la evaluación como un proceso permanente que caracterice al Sistema de Justicia Juvenil y que permita que los profesionales que se desempeñan en los distintos programas lo incorporen como parte de su cotidianeidad. El contar con una batería de instrumentos que se aplican de manera sistemática y que se vinculan con el proceso de intervención diferenciada genera una práctica virtuosa para los objetivos de responsabilización e integración social. Sin perjuicio de que sean los instrumentos actualmente utilizados u otros los que el Sistema de Justicia Juvenil establezca de manera homogénea a futuro, la práctica actual de evaluación constituye un buen ejemplo que permite avanzar en sintetizar información de carácter multidimensional y desde una perspectiva multicausal, que facilita los procesos de integración social.

La cuarta razón por la cual me parece propicia esta iniciativa dice relación con la noción de Derechos que se expresa transversalmente en el Manual desde su inicio hasta su término. La ley 20.084 es coherente con el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), que es un instrumento de derechos humanos, por lo que la plena consideración de los adolescentes infractores de ley penal como sujetos de derecho es una cuestión que debe enfatizarse siempre. Vincular este principio con los procesos de evaluación y sobre todo de intervención constituye un aspecto muy relevante que debe formar parte de lo que caracteriza al conjunto del Sistema de Justicia Juvenil. El propósito de los distintos actores del sistema es favorecer procesos de mejora, pero siempre recordando que quienes lo permiten son los sujetos que harán realidad ese cambio, cuando sean efectivamente protagonistas de éste.

Este Manual puede contribuir significativamente a que los adolescentes infractores de ley penal que forman parte de estos programas emprendan una ruta efectiva de desistimiento de la actividad delictiva construyendo un proyecto de vida satisfactorio para sí mismos y para quienes forman parte de su entorno.

Dr. Decio Mettifogo Guerrero
Académico Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

PRESENTACIÓN
DR. JOSÉ LUÍS GRAÑA

El presente Manual de Intervención y Diagnóstico para Adolescentes y Jóvenes que promueve la Corporación Opción tiene como objetivo ayudar a adolescentes y jóvenes chilenos que están cumpliendo una o varias medidas judiciales en régimen de libertad asistida y libertad asistida especial. Este tipo de medidas conlleva una intervención profesional muy cualificada para dar respuesta a las necesidades afectivas, intelectuales, escolares, de salud, sociales, culturales, laborales, de ocio y de personalidad que presentan los/las adolescentes y jóvenes que se encuentran en esta situación.

Desde la Corporación Opción se pretende dar respuesta a estas necesidades mediante la valoración del riesgo de reincidencia, para lo cual ha desarrollado, en el año 2015, el Sistema Integrado de Evaluación Diferenciada para Adolescentes y Jóvenes, SIED-AJ, como un sistema de valoración de los factores de riesgos y protectores, los que pueden contribuir o atenuar las posibilidades de desarrollar una carrera delictiva. Esta valoración va a determinar los objetivos generales y específicos de la intervención a desarrollar con adolescentes y jóvenes infractores, así como los programas de intervención más indicados para aplicar durante el cumplimiento de las medidas judiciales. De ahí surge la importancia que tiene el presente Manual, al ofrecer una respuesta metodológica integral a las necesidades de los/las adolescentes y jóvenes con el fin de ayudarles a alcanzar la reeducación y la reinserción en la sociedad.

Sin duda, esta Manual va a contribuir de forma eficaz al desarrollo de la madurez psicosocial de los/las adolescentes y jóvenes potenciando aspectos tan importantes como el control de los impulsos agresivos, la valoración de las consecuencias que tiene el comportamiento delictivo para sí mismo y los demás, la adquisición de habilidades de autocontrol que ayuden a dirigir la propia conducta a metas y objetivos de naturaleza personal y social y, por último, aprender a manejar la influencia que el grupo de iguales tiene en la conducta de los/las adolescentes y jóvenes.

Este Manual de intervención aborda todos estos aspectos para dar respuesta a uno de los temas centrales en la intervención en la delincuencia juvenil, como es el desistimiento en el delito. Esto mediante un modelo de intervención basado en principios y con un claro enfoque metodológico, con guías, estrategias y herramientas de evaluación e intervención para promover la vinculación y adherencia, la responsabilización y reparación, la restitución de derechos, la evaluación y diagnóstico de los/las usuarios(as) y, por último, realizando un análisis de los cambios observados en los/las usuarios(as) de programas de libertad asistida y libertad asistida especial durante el proceso de intervención.

No quiero finalizar estas palabras sin mencionar el perfil profesional y personal de Osvaldo Vázquez Rossoni como coordinador de esta magnífica obra porque en ella se condensa toda una vida profesional dedicada a mejorar la educación y recuperación de los/las adolescentes y jóvenes infractores chilenos(as) con el fin de ayudarles a reinsertarse en la sociedad y, de esta forma desistir en el delito. Desde que le conozco hace más de 10 años, hemos compartido el interés por desarrollar un trabajo sistemático e integrador y esta obra con creces cubre todos estos planteamientos.

Dr. José Luis Graña
Catedrático de Universidad
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

La Corporación Opción desde sus inicios ha asumido los permanentes desafíos para la implementación de los programas de justicia juvenil, logrando así incorporar los aprendizajes de una experiencia acumulada desde el año 1993 en la ejecución de programas socioeducativos para adolescentes y jóvenes con innovaciones en la intervención. Esto a través de una propuesta técnico metodológica, como también mediante diferentes publicaciones desarrolladas, las que han aportado conocimiento práctico a los profesionales involucrados en la temática, como también al debate público de la infancia desde una perspectiva de derecho y participación.

La aprobación en el año 2005 y su entrada en vigencia el 8 de junio de 2007 de la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), significó para Chile un cambio en el ordenamiento jurídico, al contemplar un sistema especial de justicia juvenil adecuándolo a los estándares internacionales y, un cambio en el paradigma tutelar hacia un enfoque centrado en el marco de los derechos humanos de la infancia y los tratados internacionales que el Estado ratificó. Su puesta en marcha requirió de una adecuación técnica en los programas de justicia juvenil, poniendo mayor énfasis en el trabajo intersectorial a través de la articulación de la oferta pública, buscando generar así una respuesta específica y especializada, ante la necesidad de integración social de los/las adolescentes infractores de Ley.

A diez años de implementación de la LRPA, en marzo de 2017 se ha presentado en Chile, un proyecto de ley para la creación del Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil, en él, se propone: *…un modelo que asume una postura teórica de criminología evolutiva y del ciclo vital. Así, la delincuencia juvenil se entiende como un aspecto de la trayectoria vital que debe comprenderse y tratarse en forma especializada con miras a la promoción del desarrollo del capital humano y social. Son consistentes con*

esta postura las prácticas derivadas de la perspectiva de la desistencia delictiva, psicoeducación, justicia restaurativa, entre otras.

Tanto los desafíos de LRPA como la nueva institucionalidad propuesta mantienen la finalidad responsabilizadora-educativa, la que cobra relevancia a través de la implementación de modelos de intervención con enfoque de derechos, los que cuentan con la validación de un modelo socioeducativo desde la pedagogía social, que promueva el desistimiento de la conducta infractora e incorpore, paulatinamente, componentes de la justicia restaurativa; todo basado en el establecimiento de relaciones significativas (vinculares) con el/la adolescente.

Este proceso, de carácter personal en el reconocimiento de recursos, intereses y competencias, se lleva a cabo a través de metodologías individuales y un trabajo grupal buscando, además, el apoyo de sus familias como soporte para la reinserción y el fortalecimiento de sus habilidades en torno a la utilización de redes y promoción del ejercicio ciudadano. Desde esta multiplicidad de aspectos, la intervención enfrenta permanentes desafíos institucionales y programáticos, los que son abordados a partir de la complejidad y permanente cambio de las situaciones y necesidades que presentan adolescentes y/o jóvenes.

La Corporación Opción promueve, junto a sus profesionales y equipos, la importancia de abrir nuevas posibilidades para explorar fórmulas distintas e innovadoras en los procesos de diagnósticos, con el fin de que se adecúen los instrumentos y se mejoren los estándares de calidad de la intervención, recogiendo evidencia de manera eficiente para la permanente adecuación de las estrategias de intervención. Con este fin, en el año 2015 se presentó el Sistema Integrado de Evaluación Diferenciada para Adolescentes y Jóvenes, SIED-AJ[1], como un instrumento complementario para el diagnóstico, donde se reconocen los recursos, potencialidades y necesidades para la identificación de niveles de complejidad y así, orientar intervenciones diferenciadas, específicas y focalizadas. Cabe destacar que estos proyectos son implementados por OPCION y financiados por el Servicio Nacional de Menores (SENAME)

En este marco de acción, las estrategias y herramientas aplicadas se despliegan en distintos ámbitos y temáticas; como responsabilización, reparación, restitución de derechos, consumo problemático de drogas, desistimiento, salud mental e intervención familiar, entre otras, configurando de esta manera un soporte metodológico útil y eficaz.

Así es como surge esta herramienta metodológica denominada MADI-AJ (Manual de Intervención y Diagnóstico para Adolescentes y Jóvenes) cuya finalidad es entregar estrategias y sustento técnico-práctico para trabajar con los/las usuarios(as) de las sanciones de Libertad Asistida y Libertad Asistida Especial. El contenido de este

1. Disponible en **http://opcion.cl/wp-content/uploads/2016/04/SIED-AJ.pdf**

Manual es una batería de recursos técnicos compuesta por distintos ejes temáticos y componentes desarrollados desde el enfoque de derechos humanos; de desistimiento; enfoque de riesgo, necesidad y capacidad de respuesta; de justicia restaurativa, entre otros, generando respuestas atingentes y particulares a las necesidades de adolescentes y/o jóvenes, en conflicto con la justicia.

Por lo tanto, este compendio de herramientas y estrategias responde a las necesidades actuales de intervención diferenciada, constituyéndose en un pilar fundamental para favorecer el cumplimiento de las finalidades de las sanciones, cuyo objetivo principal es la responsabilización e inclusión social, en un marco de respeto de los derechos fundamentales.

Corporación OPCIÓN

PARTE I

CARACTERIZACIÓN DE POTENCIALES NECESIDADES DE ATENCIÓN DE ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE COMETEN INFRACCIONES A LA LEY PENAL

A. FENÓMENO DEL INVOLUCRAMIENTO DELICTUAL JUVENIL

El abordaje de la intervención en la vida de jóvenes involucrados en el delito puede ser realizado desde diferentes aproximaciones. Existen múltiples perspectivas teóricas y analíticas que han buscado explicar este fenómeno, las que tienen diversas implicancias para la intervención. Para el desarrollo de la presente sección se ha optado por tomar una postura más bien descriptiva frente a este fenómeno.

En la primera parte se describirán las características y factores que han sido comúnmente asociadas al involucramiento delictual juvenil, y que se han observado en las diversas intervenciones analizadas por los profesionales de OPCIÓN, discutiendo brevemente sus implicancias para la intervención.

En una segunda parte se caracterizarán a los usuarios(as) de los programas PLA y PLE[2] administrados por la Corporación Opción y financiados por SENAME.

Para ello se ha recurrido a la sistematización de la experiencia de los directivos de programas PLA y PLE de la Corporación. Luego se caracterizarán a los/las usuarios(as) de los programas PLA y PLE a partir de los resultados de la aplicación del SIED-AJ[3]. Particular atención se prestará al análisis de distintos tipos de casos según su nivel de complejidad y como varían por sexo, edad, tipo de delito y particularmente por los distintos contextos locales.

2. Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLE).
3. Instrumento de diagnóstico llamado "Sistema Integrado de Evaluación Diferenciada para Adolescentes y Jóvenes SIED-AJ", Corporación OPCIÓN, año 2015.

1. FENÓMENO DEL INVOLUCRAMIENTO DELICTUAL JUVENIL

Sin duda, la preocupación por el involucramiento delictual de adolescentes y jóvenes ha motivado el desarrollo de una larga y vasta tradición de investigación académica. Del mismo modo, existe una amplia variedad de esfuerzos para el desarrollo de programas alrededor de todo el mundo que buscan promover que jóvenes desistan de una trayectoria de involucramiento delictual. A través de la historia de la criminología se han observado dramáticos cambios en las posibles lecturas de cómo explicar y abordar el involucramiento delictual en jóvenes, especialmente en el caso que dicho involucramiento sea persistente. Estas perspectivas han variado desde interpretaciones que definen la "delincuencia" como un fenómeno natural y biológicamente determinado, hasta perspectivas críticas que enfatizan el rol que tiene la estructura y las relaciones sociales en su explicación.

En la actualidad, el involucramiento delictual es considerado como un fenómeno complejo para el cual no existe una sola teoría que permita explicar completamente todas sus aristas. Se estima que es importante reconocer la multiplicidad de elementos que se ponen en juego cuando un(a) joven entra en conflicto con la justicia, y que tienen que ver con dimensiones personales, familiares, institucionales, jurídicas y sociales.

2. DIVERSIDAD DE ENFOQUES TEÓRICOS PARA CARACTERIZAR JÓVENES EN CONFLICTO CON LA JUSTICIA

Como se mencionó anteriormente existen múltiples perspectivas y teorías que han intentado explicar el fenómeno desde disciplinas tan diversas como: la genética, fisiología, bioquímica, neurología, psicología, sociología, y economía. Algunas teorías, como por ejemplo la teoría de la anomia, ponen un mayor énfasis en describir cómo la estructura social - y sus contradicciones (ejemplo, percibir que las oportunidades están bloqueadas)- pueden inducir tensión (*Strain*/Anomia) en los individuos, algunos de los cuales se adaptan a ella y la resuelven mediante acciones desviadas. La sociedad estimularía altas expectativas de éxito económico que chocarían con la realidad que viven algunos grupos sociales, que se encontrarían en desventaja para alcanzar este éxito material sin acudir a estrategias desviadas[4].

4. Braithwaite, J. (1981). "The Myth of Social Class and Criminality Reconsidered". *American Sociological Review*, *46*(1), pp. 36-57. Agnew, R. (1999). "A General Strain Theory Of Community Differences In Crime Rates". *Journal of Research in Crime and Delinquency, 36*(2), pp. 123-155.

Otras tesis (teoría del control social y teoría del aprendizaje social) postulan la existencia de otros procesos que no necesariamente enfatizan la posición que un individuo tiene en la estructura social como un factor central para la explicación de la desviación social. Desde esta perspectiva, se ha puesto atención al rol que juegan ciertas variables psicosociales; tales como, las características familiares, las características de los pares y la naturaleza de las inhibiciones internas (la capacidad de autorregulación y control de impulsos, las creencias personales, capacidad de resolución de problemas, entre otros)[5].

Una de las razonas por las cuales no hay una sola teoría que permita explicar convincentemente el por qué los jóvenes se involucran en el delito, se debe a que ellos están conformados por un grupo muy heterogéneo de personas con una amplia diversidad de antecedentes y, que incursionan en una gran diversidad de delitos[6].

Si bien existen determinados factores que suelen encontrarse recurrentemente en jóvenes involucrados persistentemente en el delito (ya sea personales o contextuales) se estima actualmente que el crimen es un fenómeno complejo y multicausal, en cuya génesis participan múltiples variables (individuales, familiares, comunitarias, socioeconómicas, etc.) y cuyo peso relativo en la explicación del fenómeno aún es poco clara.

En este sentido, es posible justificar la perspectiva de abordaje que caracterizan las intervenciones de OPCIÓN, que es aquella que permite la integración de diversas miradas sobre el fenómeno, reconociendo en primera instancia su alta complejidad y dinamismo.

3. JÓVENES EN CONFLICTO CON LA JUSTICIA Y LA DELINCUENCIA COMO UN FENÓMENO SOCIAL CONSTRUIDO

Un elemento central que añade complejidad al abordaje del involucramiento delictual juvenil tiene que ver con que este fenómeno no parece referirse a un problema "natural", que acontece solo y es obvio en sí mismo. Al contrario, éste se refiere a un problema que emerge en un proceso de construcción social que define los límites de lo que es valorado o aceptado como norma de convivencia social y por lo tanto, define qué cosas serán objeto de consecuencias o sanciones ante la desviación frente a

5. Rutter, Giller y Hagell (1998). "Antisocial behavior by young people". *Cambridge University press*; Akers, R., Sellers C. (2004). "Criminological Theories: Introduction, Evolution and Application". *Roxbury Publishing Company*, 4th ed. Los Angeles: California; Hirschi, Travis (2004). "Causes of Delinquency. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey"; *Sampson, R.; Laub, J. (1993). "Crime in the Making, Pathways and turning points through life". Harvard University press Cambridge Massachusetts, London England*.

6. Rutter, Giller y Hagell (1998). "Antisocial behavior by young people". Cambridge University press.

esta norma. Esta definición inicial permite poner en perspectiva que lo que un grupo social valora como desviado puede variar, no solamente entre países, sino que entre regiones, e incluso respecto a áreas geográficas más pequeñas.

Es así que se sostiene la perspectiva de los profesionales de OPCIÓN que encuadra la delincuencia juvenil como un tipo de conducta desviada, es decir, una conducta que infringe los códigos sociales considerados como normales o esperables por un grupo social determinado[7]. Conceptos como "conducta antisocial", "delincuencia", "crimen", "problemas conductuales" o "problemas de inadaptación social" suelen ocuparse indistintamente para referirse a un amplio catálogo de conductas que se perciben como dañinas, ya sea para el joven o para los demás[8]. Mientras algunas de estas conductas pueden infringir la ley y resultar en sanciones penales, otras conductas desviadas pueden implicar no infringir la ley[9].

Si bien se adopta esta perspectiva, también se reconoce, que la investigación criminológica desarrollada en los últimos 40 años ha identificado una amplia gama de características individuales y contextuales que parecieran estar recurrentemente asociadas al desarrollo de procesos de desviación social juvenil persistente[10].

4. JÓVENES EN CONFLICTO CON LA JUSTICIA Y FACTORES ASOCIADOS AL INVOLUCRAMIENTO DELICTUAL

Numerosos estudios han descrito la existencia de una asociación entre el involucramiento delictual y características individuales, por ejemplo, estilos cognitivos asociados a dificultades académicas y de resolución de problemas, comportamiento difícil en la infancia (irritabilidad, hiperactividad, oposicionismo y agresividad temprana), y dificultades en el ejercicio de la autorregulación y control de impulsos. Este tipo de características facilitarían relaciones difíciles con su contexto y particularmente con

7. Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Ed. Glencoe, Ill. : The Free Press.

8. Rutter, Giller y Hagell (1998): "Antisocial behavior by young people". *Cambridge University press*.

9. Elliott, D. S., Huizinga, D., & Morse, B. (1986). "Self-reported violent offending". *Journal of Interpersonal Violence,* 1(4), 472-514; 59. Brody, G. H., Ge, X., Kim, S. Y., Murry, V. M. B., Simons, R. L., & Gibbons, F. X., (2003). "Neighborhood Disadvantage Moderates Associations Of Parenting And Older Sibling Problem Attitudes And Behavior With Conduct Disorders In African American Children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(2), pp. 211-221.

10. Braithwaite, John (1981). "The Myth of Social Class and Criminality Reconsidered*", American Sociological Review, Vol. 46,* N°1 (Feb.). Pgs36-57; Cooper, Doris (1994), "Juventud, delincuencia y violencia". *Congreso Nacional de Investigadores Sociales y Medico - Sociales sobre la Juventud Chilena*; Dunway, Gregory; Cullen, Francis; Burton, Velmer y Evans; David (2000). "The myth of social class and crime revisted: An examination of class and adult criminality". *Criminology, 38*(2): 589-632; Farnworth, Margaret; Terence Thornberry, Krohn, Marvin; Lizotte, Marvin (1994): "Measurement in the study of class and delinquency: Integrating theory and research". *Journal of Research in Crime and Delinquency, Vol. 31* N°1; Sampson Robert (1986). "Effects of Socioeconomic Context on Oficial Reactrion to Juvenile Delinquency". *American Sociology Review Vol. 51 N°6; "*criminal involvment: further evidence on the relationship between social status and criminal behaviour". American Sociological Review. Vol 47, N°4.

figuras protectoras (familias, escuela) lo que a su vez deteriora la posibilidad de desarrollar relaciones armónicas y protectoras, que podría exponerlos a otras dificultades en su desarrollo. Otras características relevantes que se consideran vinculantes tienen que ver con determinados rasgos cognitivos, donde es frecuente observar que estos jóvenes suelen atribuir la responsabilidad de su comportamiento a fuerzas externas[11], así como, una tendencia a sentir que el mundo es para el propio beneficio, a estar orientados hacia el poder (enfatizar las diferencias entre personas en términos de fuerza y debilidad), mostrar extrema autoconfianza, pereza en el ejercicio de pensamiento crítico, alta distractibilidad, y tendencia a tener un estilo atribucional negativo; es decir, suelen atribuir intenciones hostiles a acercamientos sociales ambiguos o neutrales, por lo que interpretan el mundo como un lugar hostil[12]. Muchos de estos rasgos estarían asociados a la vivencia de dificultades en el proceso de socialización primaria (familia) y secundaria (escuela). Estas características se han visto en la práctica diaria por parte de los profesionales de OPCIÓN, como que efectivamente juegan un rol en el involucramiento delictual de un joven, y su abordaje ha permitido facilitar su inserción social y estimular el desistimiento.

También se ha detectado que la práctica coincide con la academia en cuanto a que una característica relevante del involucramiento delictual, es que suele co-ocurrir con otras problemáticas, tales como el abuso de drogas, problemas educacionales y laborales (deserción escolar, inestabilidad laboral), conductas sexuales desprotegidas, entre otras. La comorbilidad de estos fenómenos presenta, habitualmente, importantes desafíos para la intervención. Los factores asociados a estas últimas son similares a los factores relacionados al involucramiento delictual persistente. En algunos casos también se observa la co-ocurrencia de problemas de salud mental con el involucramiento delictual. Es importante destacar que si bien existen cuadros que presentan comportamientos delictivos, estos fenómenos están muy lejos de ser sinónimos entre sí.

En cuanto aspectos contextuales, emergen como relevantes las características de la familia, los amigos, otras instituciones de socialización secundaria como la escuela, las características de los barrios, factores económicos y estructurales (por ejemplo pobreza y desempleo) y socioculturales o sub-culturales (tolerancia al uso de la violencia o aceptación del delito).

Se ha identificado que uno de los principales contextos de desarrollo y socialización primaria es, sin duda, el contexto familiar. La influencia de las características de la

11. Rasgo descrito por Sikes y Matza y denominado por ellos como mecanismo de neutralización. Ellos identifican 5 en total: a) negación de la propia responsabilidad, b) Negación de la ilicitud del acto, c) Negación de la víctima, d) Condena a aquellos que lo condenan y e) Remisión de la responsabilidad a instancias superiores.

12. Rutter, Giller y Hagell (1998). "Antisocial behavior by young people". *Cambridge University press*.

familia sobre el involucramiento delictual persistente ha sido intensamente estudiada. Además de brindar apoyo y protección durante el desarrollo, la familia cumple una serie de roles de socialización que van desde el aprendizaje de normas y valores hasta el desarrollo de la capacidad de autorregulación. La vivencia frecuente de discordia familiar, ser objeto de abuso o negligencia por parte de tutores responsables, el ser objeto de estilos parentales coercitivos, la falta de supervisión o preocupación, o vivir en familias involucradas en actividades delictuales, ha sido frecuentemente asociado al desarrollo de involucramiento delictual persistente en jóvenes. Especial atención merece que los casos estudiados efectivamente vienen de familias que experimentan pobreza material, que viven insertos en barrios con altos niveles de concentración de desventajas sociales o padecen problemas de salud mental (por ejemplo depresión), lo que implica una exposición a mayor estrés, que a su vez interfiere con la función parental de él o los cuidadores. Esta interferencia ha sido asociada reiteradamente con el involucramiento delictual persistente. Del mismo modo, se ha visto que la restitución de la función parental, o en el caso de jóvenes mayores, la constitución de una familia, el matrimonio o el nacimiento de un hijo constituyen importantes puntos que favorecen el cambio y el desistimiento del delito.

Otra característica mencionada frecuentemente tiene que ver con la asociación con amigos o pares también involucrados en el delito. La importancia de la influencia del grupo de pares se ha descrito en numerosas ocasiones en la literatura. Los/las jóvenes que exhiben comportamientos delictivos tienden a tener amigos(as) que también los exhiben y realizan actividades delictivas en conjunto. Si bien existe la tentación de atribuir causalidad a esta relación, ésta no es tan clara. Por una parte se cree que los pares proveen un contexto natural de aprendizaje social, por lo que las conductas y actitudes son fácilmente aprendidas, además de ser reforzadas en estos grupos. Ahora bien, también se ha planteado que hay una tendencia hacia la elección mutua entre el joven y el grupo. En un principio, el/la joven elige aquellos grupos de amigos en los que prefiere participar (siente atracción hacia estos). En un segundo momento, una vez que el/la joven se ha incorporado en un grupo de pares con tendencias delictivas, estos grupos influyen en la persistencia o desistencia de estas actividades. Los amigos parecen influir en el involucramiento delictual cuando tienen actitudes favorables hacia el delito, pasan mucho tiempo juntos en contextos no estructurados[13] y cuando son grupos muy cohesionados[14].

Desde los estudios se da cuenta que la naturaleza de las relaciones con los demás cambia con la edad. Por ello, la influencia que puede ejercer el grupo de pares tiene

13. Maimon, D., & Browning, C. R. (2010). Unstructured socializing, collective efficacy, and violent behavior among urban youth. Criminology, 48(2), 443-474.

14. Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. Criminology, 30(1), 47-88.

mayor impacto sobre el/la joven durante la adolescencia. En este período, el tiempo libre de los/las jóvenes es menos abierto a la supervisión parental, por lo que los grupos de pares son más influyentes en esa edad. En cambio, los estilos parentales tienen mayor impacto en el desarrollo durante la pre-adolescencia.

Otro factor intensamente debatido en cuanto a su rol y relevancia para la explicación del involucramiento delictual es la pobreza. Los resultados de una amplia gama de estudios confirman consistentemente la existencia de una asociación entre deprivación económica e involucramiento persistente en delitos comunes[15]. Pese a ello, se ha visto, tanto desde la experiencia de los profesionales de OPCIÓN como en la literatura, que el rol que juega la pobreza y deprivación, y la forma en que impacta en el involucramiento delictual persistente, es altamente complejo. Por ejemplo, una primera forma en que la pobreza impacta sobre el involucramiento delictual persistente se relaciona con la familia. Se ha documentado que la exposición a la pobreza puede impactar sobre la capacidad de la familia de ejercer su rol de protección y cuidado. Familias en condición de pobreza tienden a experimentar mayor estrés, lo que a su vez puede afectar sus posibilidades de ejercer una parentalidad positiva. Asimismo, familias en condición de pobreza se ven más expuestas a desarrollar problemas como: depresión familiar, conflicto, hostilidad parental, desorganización de funciones familiares, etc.[16].

Por otra parte, las condiciones del mercado laboral, así como políticas habitacionales, puede propinar que las familias en condición de pobreza tiendan a vivir en los mismos barrios, favoreciendo la emergencia de barrios con alta concentración de desventajas sociales. Estos sectores suelen caracterizarse por la alta aglomeración de variadas problemáticas sociales, como son el desempleo, la victimización, abuso de drogas, vulneración de derechos, entre otros[17].

El estudio de este tipo de barrios o sectores sugiere que, además de desarrollar mala reputación, tienden a mostrar menor presencia de prácticas familiares de socialización protectora, alta rotación de residentes[18] (que genera un bajo compromiso co-

15. Robos, hurtos, microtráfico, etc. Se diferencian usualmente los delitos comunes, también llamados "*blue collar crime*" (delitos de cuello azul) de delitos de cuello blanco ("*white collar crime*") relacionados con los delitos económicos, políticos ecológicos, entre otros.; Braithwaite, John (1981). "The Myth of Social Class and Criminality Reconsidered", *American Sociological Review, 4*(Feb). 36-57; Sampson Robert (1986). "Effects of Socioeconomic Context on Oficial Reactrion to Juvenile Delinquency". *American Sociology Review Vol. 51 N°6*. Thornberry, T, Farnworth M. (1982). "Social Correlates of criminal involvement: further evidence on the relationship between social status and criminal behaviour". *American Sociological Review. 47* (4); Hirschi, Travis (2004). "Causes of Delinquency". *Transaction Publishers*, New Brunswick, New Jersey; Farnworth, Margaret; Terence Thornberry, Krohn, Marvin; Lizotte, Marvin (1994). "Measurement in the study of class and delinquency: Integrating theory and research". *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 31 N°1;

16. Rutter, Giller y Hagell (1998). "Antisocial behavior by young people", *Cambridge University press*.

17. Hein, A., Sepúlveda, M., & Ciudadana, F. P. (2005). Caracterización de menores de edad ingresados a una comisaría entre los años 2001 y 2004 en el marco del seguimiento del programa Protección 24 horas de Carabineros de Chile: Implicancias para la prevención de la violencia de y contra niños, niñas y adolescentes. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/documentos/ProgramaProteccion24horas.pdf

18. Este es un hallazgo mejor documentado en América del Norte. No necesariamente se aplica a otros contextos.

munitario), sentimientos colectivos de ineficacia, falta de oportunidades legítimas (lo que favorece la tendencia hacia actividades ilegales), desconfianza entre los vecinos, falta de sentido de control sobre el contexto y bajos niveles de participación comunitaria. Se cree que la concentración de dificultades en este tipo de barrios deteriora la capacidad de ejercer control social por parte de la comunidad[19]. Se postula también que este tipo de barrios facilita el desarrollo de subculturas propicias al involucramiento delictual.

La condición de pobreza también ha sido asociada a la falta crónica de oportunidades de desarrollo social. El percibir que se tienen, por ejemplo, limitadas posibilidades de acceso a oportunidades de desarrollo como educación o empleos de calidad, puede inducir una sensación de tensión subjetiva y favorecer la desviación social[20]**.** Por ejemplo, la disponibilidad de empleos de mala calidad (bajo sueldo e inestabilidad)[21] predice mayores niveles de delincuencia global. Asimismo, se puede observar que mayores tasas de desempleo en una región determinada, se asocia con aumentos en crímenes contra la propiedad. Se ha identificado que mayores niveles de desigualdad (a nivel país) están asociados a mayores tasas de homicidios[22]. También se ha descrito una relación entre pobreza en el nivel de barrio y el consumo de drogas[23]. En parte, esta relación se explicaba por la mayor exposición a eventos vitales crónicos (enfermedades, ser víctima de delitos, problemas financieros serios), y mayores niveles de estrés percibido.

Estos son solamente algunos ejemplos que ilustran lo compleja que puede ser la relación entre la pobreza y el involucramiento delictual persistente, por lo que se prefiere mantener una perspectiva amplia al momento de intervenir; siempre evitando que estas relaciones se conviertan en estigmatizadores de los jóvenes.

En la intervención de OPCIÓN se destaca que la relación entre estos factores y el involucramiento delictual se evalúa en términos de probabilidad y nunca de certeza. La investigación en el ámbito de los factores asociados a la delincuencia y violencia juvenil se ha orientado tradicionalmente a caracterizar el efecto que factores aislados tienen sobre el desarrollo de conductas desviadas. Ello responde a la concepción de

19. Sampson, R. J. (1986). Effects of socioeconomic context on official reaction to juvenile delinquency. American Sociological Review, 876-885.

20. Agnew, R. (1999). A general strain theory of community differences in crime rates. Journal of research in crime and delinquency, 36(2), 123-155.

21. Thornberry, T, Farnworth M. (1982). "Social Correlates of criminal involvement: further evidence on the relationship between social status and criminal behaviour". *American Sociological Review. 47*(4); Crutchfield, Robert; Pitchford, Susan (1997). "Work And Crime: The Effects Of Labor Stratification". *Social Forces, 76* (1); Allan, E.,Steffenmeister, S. (1989). "Youth Unemployment and Property Crime: Differential Effects of Job Availability and Job Quality on Juveniles and Young Adult Arrest Rates". *American Sociological Review 54* (1).

22. Pratt, T. C., & Godsey, T. W. (2003). "Social Support, Inequality, and Homicide: A Cross- National Test of an Integrated Theoretical Model". *Criminology, 41*(3), pp. 611-644.

23. Boardman, J. D., Finch, B. K., Ellison, C. G., Williams, D. R., & Jackson, J. S. (2001). "Neighborhood disadvantage, stress, and drug use among adults". *Journal of health and social behavior*, 151-165.

que ciertos factores podrían tener una influencia causal directa sobre el desarrollo de conductas de riesgo adolescente. Sin embargo, la Corporación OPCIÓN es enfática en señalar que ninguno de estos factores puede ser entendido como una influencia determinante sobre el involucramiento delictual persistente. Estos factores coexisten, interactúan y son mediados por una gran variedad de otras variables que intervienen en el desarrollo social de las personas. En este sentido, sí se ha podido constatar en la práctica, como se expone en la sección siguiente, que ante la co-presencia de varios de estos factores, las trayectorias de vida de jóvenes se vuelven más complejas para intervenir e evitar que se incrementen las posibilidad de involucrarse persistentemente en el delito y tener conductas problemáticas[24].

Finalmente, se considera necesario destacar que, a diferencia del involucramiento delictual esporádico que es más común en la adolescencia y desaparece a medida que aumenta la edad; el involucramiento delictual permanente tiende a estar asociado a un comienzo temprano, una mayor presencia de rasgos individuales adversos (por ejemplo dificultades en la capacidad de autorregulación), el vivir una experiencia de situaciones de alienación social y la vivencia progresiva del deterioro y desapego de vínculos afectivos con personas e instituciones socializadoras.

24. Hein, A. Farren, D.(2007). "Familia y conductas de riesgo adolescente: ¿un problema de estructura o funcionalidad?". En Familia y Felicidad, un Círculo Virtuoso, Rosita Camhi (Ed); Instituto Libertad y Desarrollo. Santiago Chile.

B. CARACTERIZACIÓN DE USUARIOS(AS) DE LOS PROGRAMAS DE LIBERTAD ASISTIDA (PLA) Y LIBERTAD ASISTIDA ESPECIAL (PLE) DE LA CORPORACIÓN OPCIÓN

Como se ha descrito anteriormente, la Corporación Opción actualmente cuenta con 9 Programas de Libertad Asistida y 12 Programas de Libertad Asistida Especial, los que se encuentran implementados a lo largo de Chile.

Frente al panorama antes descrito, surge la interrogante respecto de cuáles son las características más relevantes de los usuarios(as) de los programas de Libertad Asistida y Libertad Asistida Especial de la Corporación Opción. Diversos estudios, desarrollados en población SENAME, sugieren que la población de adolescentes infractores suele presentar diversas dificultades relacionadas con una escolaridad e inserción laboral precaria[25]; pares que consumen alcohol drogas o que tienen antecedentes de haber entrado en conflicto con la justicia, consumo de drogas[26] y de presentar altas prevalencias de trastornos a la salud mental[27].

Históricamente los delitos más comunes por los cuales entran en conflicto con la justicia tienen que ver con delitos contra la propiedad (con fuerza y con violencia, el hurto y los daños)[28]. También se ha documentado anteriormente una relación significativa entre indicadores de precariedad educacional, tasa de desempleo y prevalencia de consumo drogas a nivel comunal, con la proporción de población comunal que se encuentra privada de libertad[29]. Asimismo se ha descrito una clara concentración

25. Mallea, A. M., & Campodonico, S. (1993). Diagnóstico de la población atendida y seguimiento de menores egresados: sistemas de rehabilitación conductual abiertos. Chile, Sename.

26. Mallea, A. M., Campodonico, S., & Lopez, R. (1993). Estudio de la población atendida en el sistema de rehabilitación conductual internado. Chile, Sename.; Hein, A., Sepúlveda, M., & Ciudadana, F. P. (2005). Caracterización de menores de edad ingresados a una comisaría entre los años 2001 y 2004 en el marco del seguimiento del programa Protección 24 horas de Carabineros de Chile: Implicancias para la prevención de la violencia de y contra niños, niñas y adolescentes. Santiago: Fundación Paz Ciudadana. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/documentos/ProgramaProteccion24horas.pdf

27. Universidad Católica, (2007). "Estudio de prevalencia y factores asociados al consumo de drogas en adolescentes infractores de ley". Recuperado en http://www.senda.gob.cl/media/estudios/otrosSENDA/Estudio%20prevalencia%20factores%20asociados%202007.pdf

28. Ídem.

29. Araya, R; Sierra, D (2002). "Influencia de los Factores de Riesgo Social en el Origen de las Conductas Delincuenciales", División de Seguridad Ciudadana, Ministerio del Interior. Santiago: Ministerio del Interior de Chile.

geográfica de la residencia de adolescentes y jóvenes que han entrado en conflicto con la justicia en determinadas comunas y barrios[30].

CARACTERÍSTICAS EMERGENTES Y VARIACIONES TERRITORIALES QUE SON RELEVANTES PARA LA INTERVENCIÓN

Desde una perspectiva más cualitativa, la experiencia en este ámbito sugiere que el perfil de los/las adolescentes y jóvenes involucrados(as) en el delito que son derivados al programa, tiene características muy dinámicas. Por otra parte, se están observando tendencias que indican que el perfil de usuarios(as) de programas PLA y PLE parece estar cambiando. Asimismo tanto el perfil y las necesidades de intervención de usuarios(as) de los programas de la Corporación muestran una importante variación en el tiempo, a través del territorio.

Antiguamente, era más común que los casos de usuarios(as) que incurrían en delitos menos graves normalmente estaban asociados a la deprivación socioeconómica. Existía una mayor confusión entre casos proteccionales y aquellos adolescentes involucrados netamente en actividades delictuales. El abordaje de este tipo de casos estaba entonces ligado usualmente a resolver problemas de exclusión y de inserción social. El rol del delegado(a) así como de los programas del Estado, era reconocido y validado, aun en el caso de intervenciones en el contexto de obligación.

Con la separación de vías entre lo proteccional e infraccional, esto parece haber cambiado, lo que a su vez genera nuevos desafíos para la intervención social. En la actualidad parece observarse una tendencia hacia el agravamiento del tipo de delito por el cual el/la joven es referido a los programas, incluyendo un mayor número de casos involucrados en delitos de alta connotación (por ejemplo homicidios). Cada vez más, se identificarían casos de jóvenes con un alto nivel de involucramiento delictual, que ya no legitiman normas ni mecanismos convencionales para satisfacer sus necesidades. Esta deslegitimación parece estar asociada además con una tendencia a no reconocer la validez de los programas del Estado como una institución que puede actuar en beneficio de sus usuarios(as). Por otra parte, algunos de estos jóvenes parecen estar mostrando una tendencia hacia una mayor planificación y organización de sus actividades de involucramiento delictual.

Esta condición puede afectar directamente la labor de los/las delegados(as),

30. Hein, A., Sepúlveda, M., & Ciudadana, F. P. (2005). Caracterización de menores de edad ingresados a una comisaría entre los años 2001 y 2004 en el marco del seguimiento del programa Protección 24 horas de Carabineros de Chile: Implicancias para la prevención de la violencia de y contra niños, niñas y adolescentes. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/documentos/ProgramaProteccion24horas.pdf

que perciben que en ocasiones se pierde poder y autoridad, con la que antiguamente contaban para intervenir en determinadas situaciones de alta complejidad. Esto no solamente le pasaría a delegados(as) sino que también a otras figuras de autoridad como, por ejemplo profesores. En algunos casos se ha llegado a observar que usuarios(as) trasgreden límites que antes no hacían, por ejemplo intimidando y/o amedrentando a delegados(as), ingresando armas a las dependencias de los programas o consumiendo drogas a la entrada de los recintos. Estos jóvenes parecen cada vez más desencantados, desplegando conductas más autodestructivas, y sin temor a las consecuencias, como por ejemplo caer preso. Este nuevo grupo constituye un importante reto para los/las delegados(as) y parece ser una tendencia que se observa más en programas de la zona norte y en la Región Metropolitana.

Por otra parte, en programas de la zona central (no metropolitana) y sur parece estarse dando otra tendencia. Por ejemplo, en la zona de Rancagua y Cachapoal aún se observa una alta cantidad de casos de jóvenes infractores asociados a precarias condiciones de vida y una constante vulneración a sus derechos. Lo mismo sucede con programas de Coihaique donde se reporta que muchos usuarios(as) han tenido una importante historial de institucionalización temprana por problemas de vulneración de derechos y abandono. Parece ser común que los usuarios(as) provengan de hogares con serias dificultades de acceso a bienes y servicios básicos manteniendo condiciones de vida más precarias, experimentando además una mayor presencia de la negligencia, el abandono y el hacinamiento.

Por otra parte, también se ha observado un aumento de adolescentes y jóvenes con una menor capacidad de autorregulación, y que recurren habitualmente a la violencia para resolver conflictos y expresar sus frustraciones. Estos casos presentan nuevos retos para la intervención y en ocasiones generan una mayor incertidumbre a los/las delegados(as) quienes temen que no podrán controlar determinadas situaciones.

Asimismo, particularmente en algunos sectores de la Región Metropolitana y en el norte del país, se está empezando a observar un mayor uso de armamento, incluso en el norte, armamento de guerra.

Como se ha sugerido anteriormente, estas características parecen mostrar importantes variaciones territoriales. La experiencia de profesionales de OPCIÓN sugiere que las características del contexto local son sumamente relevantes para comprender la dinámica delictiva. Las características del contexto parecen condicionar el tipo de factores criminógenos presentes y como estos influyen en el involucramiento delictual. Por otra parte, el contexto influye la disponibilidad y distribución de oportunidades legales,e ilegales, lo que afecta el modo en que se da la dinámica delictual y los procesos de desistimiento e inserción social.

Por ejemplo, en el caso de Iquique, que es una ciudad fronteriza, el programa cuenta con un mayor porcentaje de usuarios(as) de origen extranjero. También muchos de los delitos por los cuales las/los adolescentes o jóvenes son referidos al programa están relacionados con su carácter fronterizo, por ejemplo el robo y tráfico de autos hacia la frontera. Por otra parte, en ciudades portuarias se observa una mayor participación de mujeres en el circuito del comercio sexual. Otra forma en que influye el contexto local, tiene que ver con patrones de consumo de drogas. Por ejemplo, pareciera ser que el consumo abusivo de alcohol es un elemento distintivo que se relaciona con la infracción de ley en la zona sur, particularmente a las ciudades de Coihaique y Punta Arenas. En cambio el acceso a drogas controladas en dicha zona es de muy difícil acceso. Además se refiere un importante cambio en patrones de consumo de usuarios(as) en la Región Metropolitana e Iquique, donde parece haberse dejado atrás el consumo de pasta base, para dar lugar al consumo de drogas controladas como anfetaminas y ansiolíticos (Alprazolam, Diazepam y Clonazepam). Particularmente en el caso de Iquique, al ser una ciudad fronteriza, se facilita el acceso a drogas controladas que ingresan desde Perú y que son vendidas a bajo precio. En el sur y en la Región Metropolitana se ha detectado una tendencia a la combinación de este tipo de drogas con alcohol resultando en delitos sumamente violentos los cuales no son recordados por los mismos usuarios(as) ("se borran").

Las oportunidades disponibles en el contexto también influyen en cómo se desarrollan los procesos de inserción de usuarios(as). Por ejemplo, en los programas ubicados en Coihaique y Aysén, se observa una tasa importante de usuarios(as) desescolarizados. En el caso de Aysén la mayoría de los/las usuarios(as) prefiere nivelar sus estudios lo más rápido posible para insertarse laboralmente en la industria pesquera; los/las usuarios(as) de Coihaique prefieren salir de la ciudad para estudiar.

Otro elemento relevante del contexto está relacionado con la baja oferta de actividades recreativas, culturales o deportivas, generando tiempos de ocio para los jóvenes y también una barrera relevante para el trabajo de inserción, especialmente los programas ubicados en el centro sur del país.

Asimismo, la existencia de redes de programas disponibles en el contexto local también pueden facilitar o dificultar el trabajo de los programas. En este sentido, la existencia de oferta educacional adecuada para atender las necesidades de los/las usuarios(as) es usualmente valorada como "pobre" y la mayor parte de las veces como "inadecuada". Un contexto particularmente adverso, con una baja oferta de programas especializados disponibles se puede observar particularmente en la zona central no metropolitana. Por otra parte en la Región Metropolitana se ha de-

tectado un desajuste entre la capacidad de distintos programas existentes en la red y su capacidad de responder a las necesidades de adolescentes o jóvenes con alto compromiso delictual.

Otro elemento clave relacionado con el contexto barrial, y el cual se ha vuelto cada vez más relevante como un factor que dificulta la intervención, es la existencia de sectores y barrios complejos, es más, en algunos algunas comunas, particularmente de la Región Metropolitana se han identificado sectores que en ciertas fechas u horas pueden llegar a ser peligrosos para la integridad física de los/las delegados(as), situación muchas veces asociado a rivalidades entre grupos o a la protección de la actividad instalada de tráfico de drogas. Estos son barrios altamente deprivados que se han "guetizado", resultando en lugares donde el poder en manos de autoridades gubernamentales es débil (por ejemplo, se ha visto que Carabineros no entran a determinados sectores luego de las 12 horas) y más bien reside en determinadas personas o grupos dedicados al tráfico de drogas u otras redes delictivas.

Es en estos escenarios complejos, que muchos de los/las usuarios(as) hacen amigos y llevan adelante su vida social. Como se ha constatado, las características de los grupos de amigos pueden tener un peso muy relevante al momento de explicar el involucramiento delictual y su eventual persistencia. Si bien esto es un factor común que ha sido estudiado en todo el mundo, existe una particular preocupación por el nivel de organización que tiene la actividad delictual en la cual se incurre con pares. Por ejemplo, en el caso de Coihaique se ha reconocido, que es común que los delitos se lleven a cabo en grupos, que igualmente se consideran inestables y esporádicos. Si bien no parecen poder considerarse como pandillas estructuradas, sí se registran frecuentes conflictos territoriales entre distintos grupos. Todos los programas que trabajan en sectores donde existen conflictos territoriales se han visto en la necesidad de ajustar sus procedimientos de trabajo para prevenir que estos conflictos se expresen entre usuarios(as) que asisten a las dependencias de un programa de la Corporación. Experiencia anecdótica también sugiere que condiciones como éstas pueden cambiar. Por ejemplo, en Punta Arenas se había constatado la presencia de grupos de jóvenes organizados en torno al delito y que en los últimos años parecen haberse dispersado. Otros son los casos de Iquique y algunas comunas de la Región Metropolitana que, como se señala anteriormente, muestran indicios de mayor organización en la actividad delictual, característica que complejiza la intervención.

Características de usuarios(as) PLA/PLE

Salvo contadas excepciones, la mayor parte de los estudios nacionales de caracterización de jóvenes en conflicto con la justicia, suelen enfocarse solamente en la caracterización de factores estáticos. Estos se refieren a dimensiones estructurales, tales como: la pobreza o la estructura de la familia de origen, la edad de inicio del involucramiento delictual, pobre experiencia escolar o de empleo, e incluso las trayectorias de involucramiento delictual previas. Este tipo de características se refieren a experiencias pasadas que son difícilmente modificables. En este sentido -y con plena conciencia de las limitaciones estructurales existentes en Chile- la pregunta es ¿qué factores, condiciones y características, que permitan mejorar las posibilidades de ajuste social de los jóvenes, sí son susceptibles de ser abordados mediante una intervención social? Estos factores se los conoce como factores dinámicos.

En este sentido, y para apoyar los procesos de intervención, Corporación Opción ha tomado la decisión de desarrollar e implementar el Sistema de Evaluación Diferenciada (SIED-AJ). Éste tiene por objetivo determinar niveles de complejidad para la intervención a partir de las necesidades y las situaciones presentadas por adolescentes y jóvenes, entre los 14 y 18 años de edad, que ingresan a los programas de ejecución de sanciones de Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLE) según lo establecido por Juzgados de Garantía o Juzgado Oral en lo Penal. Dicha clasificación determina niveles de complejidad que permiten orientar intervenciones diferenciadas, focalizadas, especializadas e idóneas, además de evaluar sistemáticamente niveles de cambio y logros en el proceso psico-socio-educativo. Como instrumento mide las características de adolescentes y jóvenes, según un nivel de complejidad en relación con la capacidad de respuesta que tiene la propuesta de intervención. Genera insumos para redefinir las adecuaciones que son necesarias de incorporar por las situaciones más complejas identificadas en el ingreso. Este dispositivo estructura y cohesiona desde sus inicios la intervención, apoyando la planificación y la permanente supervisión de casos. Además, proporciona, en una segunda medición, ex post, el nivel de logro o cambio de las situaciones evaluadas al final del proceso[31].

En este sentido, los resultados del SIED-AJ permiten caracterizar a usuarios(as) de sus programas en función de factores tanto estáticos como dinámicos. Estos son, la complejidad de la *"historia infracciónal"* (antecedentes que presenta el o la joven en relación con el contacto con el sistema judicial y el involucramiento anterior en la infracción de ley), los *"aspectos personales"* (recogen una primera impresión en

31. Cortéz, J. P., Lorca, C. & Vázquez, O. (2015). Sistema Integrado de Evaluación Diferenciada para Adolescentes y Jóvenes, SIED-AJ, desde el quehacer de programas de ejecución de sanciones de Corporación Opción. *Trabajo Social*,(88). Disponible en **http://rts.alerta.cl/index.php/rts/article/view/35**

torno a características individuales y comportamentales en cuanto a las habilidades y estrategias de autocontrol como la agresividad, impulsividad, empatía y la capacidad de resolución de conflictos), la "*motivación al cambio"* (capacidad de resistencia y persistencia en el discurso sobre el tema infraccional), el *"consumo de sustancias"* (evalúa el patrón de consumo y su potencial impacto en la infracción de la ley), los *"aspectos familiares"* (las dinámicas familiares que pueden facilitar o dificultar procesos de desistimiento delictual), las *"características del territorio y el contexto"* en que vive (antecedentes que relacionan dinámicas del contexto territorial y grupo de pares con involucramiento en la infracción de la ley) y finalmente la "vinculación con el entorno significativo e inserción socio-institucional" (antecedentes sobre la experiencia en términos de integración o reparación en el ámbito educativo, laboral y de relación con las experiencias de intervención anterior como niño vulnerado). Cada dimensión es evaluada con un índice que oscila entre 1 y 5, donde un mayor valor indica una mayor complejidad del caso en la dimensión estudiada[32].

En un estudio desarrollado entre los años 2013 y 2014, se buscó caracterizar a usuarios(as) de los programas PLA y PLE de OPCIÓN. Se lograron completar 688 evaluaciones SIED-AJ, de las cuales el 20,5% corresponde a usuarios(as) que se encuentran en PLA, mientras que el 79,5% restante se encuentra en PLE. De éstas, la mayoría (87%) corresponden a hombres; 11% son programas ubicados en la zona norte (Iquique); 57% son programas ubicados en la ciudad de Santiago (Cerro Navia, Pudahuel, Lo Prado, Curacaví, El Bosque, Lo Espejo, La Cisterna, Pedro Aguirre Cerda, Maipú y Cerrillos), 27,8% corresponde a programas ubicados en la zona central no metropolitana (Rancagua, Cachapoal y Linares); y el 3,3% restante son programas ubicados en la zona sur (Punta Arenas y Aysén). Por otra parte, 13,1% de usuarios(as) evaluados tiene entre 14 y 15 años; 46% entre 16 y 17 años y, 40% tiene una edad cumplida mayor de 18 años. Esto último se debe al arrastre, acumulación de sanciones que recibieron algunos jóvenes y que deben cumplir aunque ya tengan más de 18 años.

En cuanto a las sanciones, 44% de usuarios(as) ingresa por delitos violentos (por ej. robo con intimidación, porte de armas); 34% por delitos de alta connotación social (por ej. homicidio, robo con violencia, tráfico de drogas); 16% por delitos contra la propiedad (por ej. robo en lugar habitado, y no habitado, hurto); y 3,8% por delitos mendos graves (por ej. receptación y quebrantamiento).

Como se podrá observar a continuación, estos factores varían según las características de usuarios(as), y también según la comuna y el territorio, en que viven.

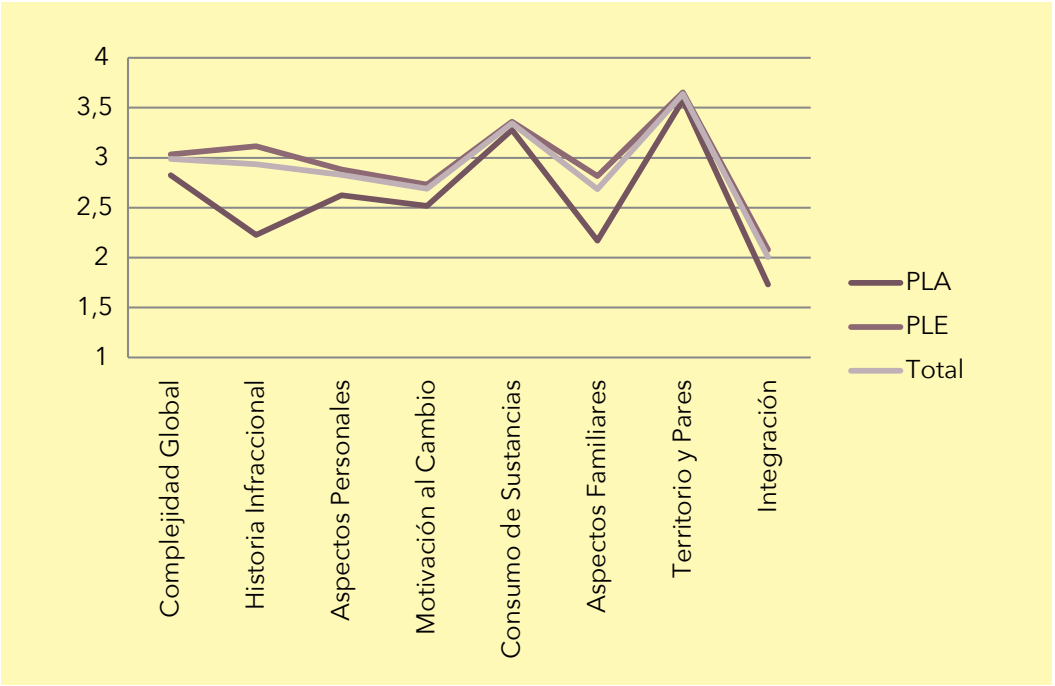
32. *Ídem.*

Perfil de usuarios(as) según tipo de sanción

A partir de los resultados del SIED-AJ es posible apreciar que, en promedio, los tres factores que se evalúan como más complejos tienen que ver con la *historia infraccional* previa, el *consumo de sustancias* y factores asociados al *territorio y los pares*. En este sentido es interesante observar que la complejidad de perfiles derivados a PLA y PLE difiere significativamente entre sí en función de los factores evaluados (ver gráfico 1)[33].

Tal como se esperaría, en función del objetivo de estas sanciones, los/las adolescentes y jóvenes derivados a PLE obtienen puntajes significativamente mayores que sus contrapartes en PLA en todas las dimensiones, con excepción de los factores *"consumo de sustancias"* y *"complejidad territorial"*. Efectivamente, usuarios(as) de PLA muestran una menor complejidad global, una menor complejidad relacionada con su historia infraccional, aspectos personales, una mayor motivación al cambio, menor complejidad familiar y mejor integración inicial.

Gráfico 1: Perfil de usuarios(as) según sanción



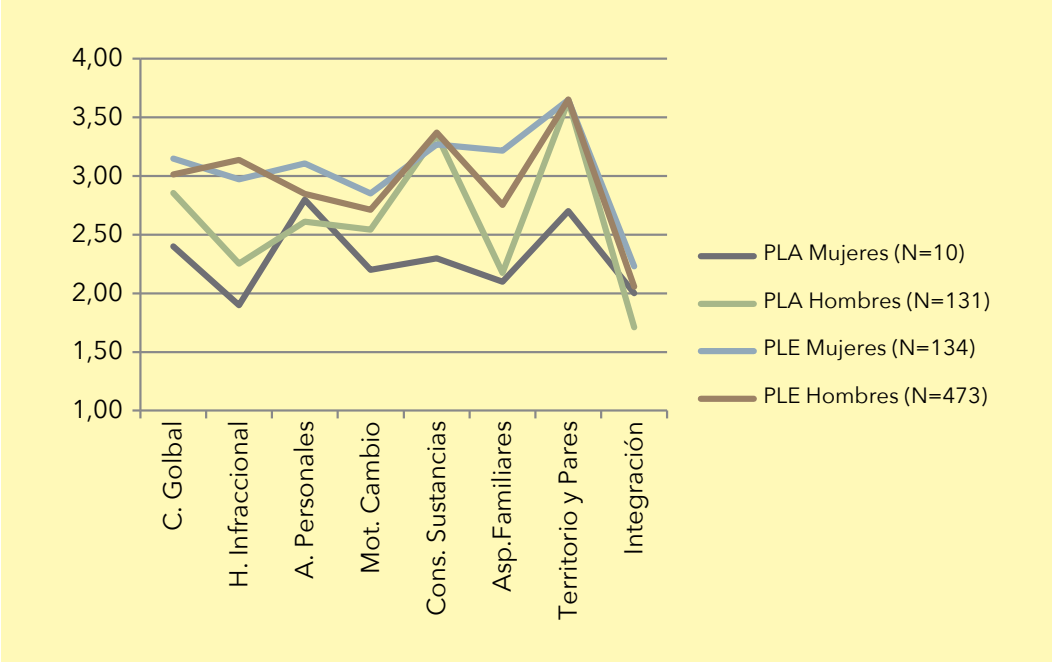
Fuente: Corporación Opción.

33. Testeado mediante el uso de T de Student para muestras independientes.

Perfil de usuarios(as) según sexo

Resulta interesante advertir que, tal como se observan diferencias en el perfil de usuarios(as) según programa, también se identifican diferencias por sexo[34]. Como se puede observar en el gráfico 2, las mujeres usuarias de PLA muestran el menor nivel de complejidad global, seguidas por los hombres usuarios de PLA, mujeres usuarias de PLE y hombres usuarios de PLE. Una vez que se ha considerado las diferencias del perfil por programa, muchas de las diferencias encontradas entre hombres y mujeres se hacen menos relevantes. Pese a ello, las mujeres usuarias de PLA muestran una complejidad significativamente *menor* que los hombres usuarios de PLA en cuanto al *consumo de sustancias* y las *características territoriales* y de los pares. En cambio, en el caso de PLE se observa otra tendencia. Esta vez, las mujeres muestran una complejidad significativamente *mayor* a los hombres usuarios de PLE en las dimensiones de *aspectos personales* y *complejidad familiar*. Ello, si bien parece sorprendente, es consistente con estudios anteriores que muestran que los factores asociados a la familia son particularmente importantes para comprender la trayectoria de involucramiento delictual de mujeres. Esto, sin duda tiene implicancias para la intervención.

Gráfico 2: Perfil de usuarios(as) según sanción y sexo



Fuente: Corporación Opción.

34. Testeado mediante el uso de T de Student para muestras independientes.

Perfil de usuarios(as) según edad

Sorprendentemente al examinar la relación entre las distintas dimensiones y la edad, no se observan tendencias muy claras ni muy marcadas. En la tabla 1 se muestran las correlaciones bivariadas entre la edad y las distintas dimensiones de complejidad evaluadas.

Tanto para PLA como para PLE, se puede observar que, a mayor edad de ingreso, la complejidad de la historia infraccional suele ser mayor. Ello tiene sentido, ya que al ser una factor estático (por ejemplo número de detenciones) éste tiende a aumentar con la edad. Es interesante observar además que, tanto para PLA como PLE, a mayor edad disminuye la complejidad asociada a la motivación por cambiar. Ello es consistente con la perspectiva del desistimiento que plantea que el involucramiento delictual declina con el tiempo, muchas veces asociado a cambios vitales como la constitución de una pareja estable o el nacimiento de un hijo. Lo mismo se observa en relación a la complejidad relacionada con el uso de sustancias, las características del territorio y el involucramiento con pares, pero esta vez sólo para usuarios(as) de PLE. Las demás dimensiones no muestran una tendencia significativa por edad. Pese a ello es importante mencionar que estas correlaciones son bajas indicando solo una tendencia general.

Tabla 1: Relación entre edad y dimensiones de complejidad

*Correlación es estadísticamente significativa.*Fuente: Elaboración propia en base a SIED-AJ.*

	PLA	PLE
Complejidad Global	-,076	-,003
Historia Infraccional	,170*	,247**
Aspectos Personales	-,026	-,045
Motivación al Cambio	-,170*	-,109*
Consumo de Sustancias	-,008	-,103*
Aspectos Familiares	-,068	-,006
Territorio y Pares	-,090	-,130**
Integración	-,003	,044

Fuente: Elaboración propia en base a SIED-AJ.

Perfil de usuario según tipo de delito

Es importante comentar que no se observan patrones discernibles que relacionen algún tipo de delito específico con un perfil determinado de complejidad. Pese a ello, fue posible constatar que en el caso de usuarios(as) PLA, los delitos menos graves y delitos contra la propiedad estaban asociados a una mayor dificultad de integración. En cambio, en el caso de usuarios(as) de PLE, el involucramiento en delitos menores estaba asociado a una menor complejidad en al área del consumo de sustancias.

Perfil de usuario según territorio

Un punto importante que emerge desde la experiencia de delegados(as) y directores de programas es que existen importantes variaciones regionales y territoriales en relación con las características personales y contextuales de usuarios(as) de los programas.

En relación a los usuarios(as) de PLA, se observan variaciones por territorio significativas[35] en las dimensiones *"historia infraccional"*, *"consumo de sustancias"* y *"complejidad del territorio"*. En la dimensión *"historia infraccional"* destaca Iquique, como el programa con la mayor complejidad promedio, mientras que Aysen atiende a usuarios(as) con una menor complejidad promedio. Por otra parte, Los Programas de Maipú y La Pintana muestran los mayores índices de complejidad asociada al consumo de sustancias mientras que Aysen -nuevamente- atiende a usuarios(as) con la menor complejidad en esta dimensión. Finalmente, en el caso de la variable "complejidad territorial", son usuarios(as) de programas de Lo Espejo y Maipú los que muestran la mayor complejidad, mientras que usuarios(as) de Cachapoal muestran la menor complejidad.

En el caso de los PLE, se observan diferencias territoriales significativas[36] entre las dimensiones *"historia infraccional"*, *"aspectos familiares"*, *"complejidad del territorio" e "integración"*. En relación a la *"historia infraccional",* los programas de Punta Arenas obtiene los mayores índices, mientras que usuarios(as) del programa de Aysén muestran la menor complejidad en esta dimensión. En relación a los *"aspectos familiares"*, el programa de Iquique muestra una mayor complejidad, mientras que la menor complejidad promedio se observa en usuarios(as) de los programas de Cerro Navia y Maipú. En la dimensión *"complejidad del territorio",* los programas de Maipú y lo Espejo se caracterizan por usuarios(as) de mayor complejidad, mientras que usuarios(as) del programa de Cachapoal muestran la menor complejidad en los centros estudiados. Finalmente en cuanto a la dimensión de *"integración",*

35. Testeado mediante el uso del test de Anova de un factor y verificado mediante el uso del test de Kruskall Wallis.
36. Idem.

el programa Maipú atiende a usuarios(as) de mayor complejidad, mientras que usuarios(as) el programa de Punta Arenas muestran la menor complejidad entre los centros estudiados.

Tabla 2: Perfil de usuario según territorio

SANCIÓN		COMPLEJIDAD GLOBAL	HISTORIA INFRACCIONAL	ASPECTOS PERSONALES	MOTIVACIÓN AL CAMBIO	CONSUMO DE SUSTANCIAS	ASPECTOS FAMILIARES	TERRITORIO Y PARES	INTEGRACIÓN
PLA	CERRO NAVIA	2,97	1,97	2,48	2,42	3,39	2,15	3,48	1,85
	IQUIQUE	2,80	3,00	3,20	3,00	2,80	2,20	3,60	1,40
	LA PINTANA	2,89	2,56	2,33	2,56	3,78	1,61	3,56	1,61
	LO ESPEJO	2,73	2,02	2,82	2,76	2,89	2,36	3,89	1,49
	MAIPÚ	3,00	2,53	2,82	2,47	3,94	2,41	4,00	1,94
	CACHAPOAL	2,68	2,63	2,32	2,00	3,21	2,16	2,74	1,95
	AYSÉN	2,25	1,00	2,75	2,50	2,50	1,75	3,00	2,50
	Total	2,82	2,23	2,62	2,52	3,28	2,17	3,57	1,73
PLE	CERRO NAVIA	2,95	2,86	2,89	2,62	3,32	2,51	3,66	2,06
	IQUIQUE	3,23	2,95	2,99	2,99	3,46	3,32	3,97	2,08
	LA PINTANA	3,11	3,26	2,94	2,74	3,55	2,83	3,98	2,24
	LO ESPEJO	3,06	3,51	2,85	2,73	3,17	2,86	3,55	1,96
	MAIPÚ	3,19	3,09	3,00	3,06	3,63	3,22	4,16	2,50
	AYSÉN	2,78	2,67	2,89	2,44	3,11	2,67	3,00	2,11
	EL BOSQUE	2,94	3,40	2,88	2,94	3,21	2,65	3,60	1,65
	LINARES	3,08	3,12	2,75	2,70	3,32	2,71	3,75	2,32
	ORIENTE	2,83	2,81	2,75	2,56	3,35	2,67	3,35	2,15
	PUNTA ARENAS	2,90	3,60	3,10	2,40	2,20	2,80	2,70	1,50
	R. PONIENTE	2,89	2,98	2,91	2,40	3,62	2,62	3,04	1,87
	Total	3,03	3,12	2,88	2,73	3,36	2,82	3,65	2,08

Fuente: Elaboración propia en base a SIED-AJ.

Tipos de complejidad

Ahora bien, las dimensiones evaluadas en el SIED-AJ suelen interactuar y, la complejidad parece estar más relacionada con una combinación de distintos factores, más que en relación a factores aislados. Para relevar esto, la tabla 3, presenta los resultados de un análisis de tipologías[37]. Ello con la finalidad de caracterizar distintos "tipos de complejidad", más que aceptar que la complejidad es una dimensión univoca.

Tabla 3: Caracterización de tipos de complejidad

GRUPO	COMPLEJIDAD GLOBAL	HISTORIA INFRACCIONAL	ASPECTOS PERSONALES	MOTIVACIÓN AL CAMBIO	CONSUMO DE SUSTANCIAS	ASPECTOS FAMILIARES	TERRITORIO Y PARES	INTEGRACIÓN
Baja Complejidad (19,3%)	1,72	1,41	2,02	1,41	1,88	1,81	2,20	1,36
Historia infraccional ligada a la complejidad territorial (15,1%)	2,74	3,57	2,68	2,59	1,57	2,90	3,63	2,14
Ab. sustancias ligado a complejidad territorial (26,5%)	3,18	2,50	3,06	2,98	4,16	2,61	4,48	1,80
Historia infraccional ligado a ab. sustancias (16,9%)	2,92	3,36	2,55	2,01	3,99	2,03	2,66	1,67
Alta Complejidad (22,2%)	4,08	4,01	3,57	4,03	4,35	3,88	4,63	2,98
Total	2,99	2,93	2,83	2,69	3,34	2,68	3,64	2,01

Fuente: Elaboración propia en base a SIED-AJ.

Los resultados permiten identificar cinco "tipos" de usuarios(as) de los programas. Estos son:

l **Usuarios(as) de baja complejidad:** Este grupo está compuesto por el 19,3% de usuarios(as) con una edad promedio de 17,2 años. Estos muestran un bajo nivel de complejidad en todas las dimensiones evaluadas.

l **Usuarios(as) con una historia infraccional ligada a la complejidad territorial:** Este grupo corresponde al 15,1% de usuarios(as) con una edad promedio de 17,9 años, la mayor de los cinco grupos. Estos muestran bajos niveles en todos los

37. El análisis de tipologías fue desarrollado utilizando la técnica de análisis de Cluster (k medias). Este análisis busca clasificar a los sujetos en grupos homogéneos en función de sus similaridades y diferencias en las dimensiones levantadas en el SIED-AJ.

factores, con la excepción de un historial infraccional de mayor complejidad que parece estar asociado a una mayor complejidad territorial y de relación con los pares.

l **Usuarios(as) con abuso de sustancias ligado a complejidad territorial:** Este grupo incluye al 26,5% de los adolescentes y jóvenes, con una edad promedio de 16,9 años, la menor de los cinco grupos. Este grupo de usuarios(as) destaca por una alta complejidad en el ámbito del abuso de sustancias relacionado con una alta complejidad del contexto. Asimismo una mayor complejidad en los indicadores de aspectos personales y una menor motivación al cambio.

l **Usuarios(as) con una historia infraccional ligada al abuso de sustancias:** Este grupo de usuarios(as) muestra una alta complejidad en los factores de historia infraccional y abuso de sustancias, mientras que en los demás factores obtienen puntajes bajo la media de usuarios(as). Este grupo corresponde al 16,9% de usuarios(as) con una edad promedio de 17,5 años.

l **Usuarios(as) de Alta Complejidad:** Este grupo de usuarios(as) corresponde al 22,2% del total, con una edad promedio de 17,3 años. Éste muestra altos niveles de complejidad en todos los factores evaluados.

Como se puede constatar en la tabla 4, se observa una tendencia a concentrar casos de menor complejidad en los PLA, mientras que los demás grupos se concentran en los PLE. Pese a ello, la segmentación no es perfecta y el 64% de usuarios(as) de baja complejidad son derivados de todas formas a PLE. Nuevamente no se observan patrones claros por tipo de delito.

Tabla 4: Distribución de usuarios(as) según tipo de complejidad y sanción

	BAJA COMPLEJIDAD	HIST. INFRACCIONAL Y COMPL. TERRITORIAL	AB. SUSTANCIAS Y COMPL. TERRITORIAL	HIST. INFRACCIONAL Y AB. SUSTANCIAS	ALTA COMPLEJIDAD	TOTAL
PLA	35,3%	7,7%	29,1%	15,5%	9,8%	20,5%
PLE	64,7%	92,3%	70,9%	84,5%	90,2%	79,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base al SIED-AJ.

Finalmente, los resultados sugieren que hay variaciones relevantes en cuanto a los tipos de complejidad de usuarios(as) que cada Programa recibe. En la tabla 5 se destaca cuál es la proporción de usuarios(as) de cada Centro que corresponde un determinado perfil de complejidad. Llama la atención el PLA de Aysén donde el 75% de sus usuarios(as) corresponde a la tipología de baja complejidad. También llama la

atención el caso del PLA de La Pintana, programa donde el 50% de sus usuarios(as) corresponden a un perfil que combina abuso de sustancias con una alta complejidad territorial. Por otra parte, también llama la atención los programas PLA y PLE de Maipú, que concentran un 23 y 37% de casos de alta complejidad.

Tabla 5: Distribución de usuarios(as) según tipo de complejidad y programa

	PROGRAMA	BAJA COMPLEJIDAD	HIST. INFRACCIONAL Y COMPL. TERRITORIAL	AB. SUSTANCIAS Y COMPL. TERRITORIAL	HIST. INFRACCIONAL Y AB. SUSTANCIAS	ALTA COMPLEJIDAD
PLA	CERRO NAVIA	39,4%	3,0%	33,3%	9,1%	15,2%
	IQUIQUE	20,0%	40,0%	40,0%	0%	0%
	LA PINTANA	27,8%	0%	50,0%	16,7%	5,6%
	LO ESPEJO	31,1%	8,9%	40,0%	11,1%	8,9%
	MAIPU	23,5%	0%	41,2%	11,8%	23,5%
	CACHAPOAL	36,8%	5,3%	26,3%	26,3%	5,3%
	AYSEN	75,0%	0%	25,0%	0%	0%
	Global PLA	33,3%	5,7%	37,6%	12,8%	10,6%
PLE	CERRO NAVIA	29,2%	9,2%	23,1%	10,8%	27,7%
	IQUIQUE	14,9%	17,6%	29,7%	5,4%	32,4%
	LA PINTANA	9,1%	18,2%	25,8%	19,7%	27,3%
	LO ESPEJO	16,9%	23,9%	9,9%	18,3%	31,0%
	MAIPU	6,3%	15,6%	31,3%	9,4%	37,5%
	AYSEN	22,2%	22,2%	22,2%	11,1%	22,2%
	EL BOSQUE	12,5%	20,8%	22,9%	18,8%	25,0%
	LINARES	17,8%	16,4%	26,0%	19,2%	20,5%
	R. ORIENTE	13,5%	15,4%	25,0%	28,8%	17,3%
	PUNTA ARENAS	10,0%	50,0%	20,0%	10,0%	10,0%
	R. PONIENTE	14,9%	12,8%	23,4%	38,3%	10,6%
	Global PLE	15,7%	17,6%	23,6%	17,9%	25,2%

Fuente: Elaboración propia en base al SIED-AJ.

APUNTES:

PARTE II

CONCEPTUALIZACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

A. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA INTERVENCIÓN CON USUARIOS(AS)

Desde 1993, la Corporación Opción ha venido desarrollando experiencia práctica de intervención en el ámbito de trabajo con adolescentes y jóvenes en conflicto con la justicia. En este sentido, ha avanzado significativamente en los últimos años en el desarrollo de un modelo estructurado de trabajo informado por la literatura contemporánea, como se aprecia en la primera sección de esta publicación. Esto en relación al involucramiento delictual, basado en una sólida tradición de experiencia práctica de intervención, y firmemente enmarcada en la adhesión a los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Convención de Derechos de los Niños.

En OPCIÓN se hacen esfuerzos continuos para velar por la aplicación de la ley, pero enfatizando la necesidad de que se logre una reinserción social del joven y/o adolescente. Si la intervención se da en un contexto obligado, el equipo busca cambiar la mirada de la intervención para superar la obligatoriedad y lograr la integración del usuario.

Para cumplir con este objetivo, OPCIÓN no se limita a la gestión del caso desde una perspectiva tradicional. Más bien, ha transitado hacia un enfoque integral de intervención que busca dar cuenta de las múltiples necesidades de intervención que usuarios(as) traen a los programas PLA y PLE.

Las intervenciones en PLA y PLE se basan en la gestión integral del caso, relevando la coordinación y el trabajo colaborativo con varios organismos. Asimismo, la gestión del caso se une a indicadores de cambio y al logro de resultados. Como se vió anteriormente, y de acuerdo a la literatura especializada, éste es un enfoque que permite mejorar la calidad de las intervenciones[38].

La intervención se estructura en torno a ciertos instrumento y al SIED-AJ, cuyo objetivo es ajustar la intervención a las necesidades específicas de adolescentes y/o jóvenes, así

38. McNeill, F., Batchelor, S., Burnett, R., & Knox, J. (2005). 21st century social work: reducing re-offending-key practice skills (pp. 1-46). Scottish Executive.

como ser un instrumento evaluativo de la situación del caso con respecto a sus avances. Esta evaluación deriva en intervenciones recomendadas para las necesidades específicas detectadas en formato de módulos prácticos. La línea base que entrega el instrumento también es un insumo para apreciar los logros que se han obtenido producto de la incorporación de redes de atención externas que intervienen simultáneamente y coordinadamente al joven. Esta información permite coordinarse con las redes en función de parámetros, tanto subjetivos como objetivos, y que se coordinen acciones futuras que sean atingentes a las necesidades del joven en forma oportuna. Es por ello que la intervención es acompañada durante todo el proceso de evaluaciones del instrumento SIED-AJ, antes, durante y al finalizar el trabajo con el/la adolescente o joven. Esta estrategia permite una revisión continua de la gestión global, y su real funcionamiento para atender al usuario.

El modelo de trabajo de OPCIÓN puede describirse como una intervención multifocal y multimodal que combina una serie de estrategias de intervención individual, grupal y de gestión de casos, que se encuentran orientadas a promover la inserción social y el desistimiento delictual de adolescentes y jóvenes que han entrado en conflicto con la justicia dentro de un marco de respeto y promoción del pleno ejercicio de derechos. En términos conceptuales el *modelo de intervención* se puede describir por dos componentes:

- Principios orientadores (ver sección III. A).
- El ciclo metodológico o descripción de la secuencia de eventos en la intervención (ver sección III. B).

De este modelo se derivan las Guías, Estrategias y Herramientas de Evaluación e Intervención (ver sección IV).

1. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA INTERVENCIÓN

> *"...tenemos una responsabilidad importante con los jóvenes que atendemos (...) si ellos ingresan con nosotros, de pronto, es la última oportunidad que tienen antes de una sanción en régimen cerrado."*
>
> Director Programa PLE-PLA, OPCIÓN.

Dada la naturaleza de fenómeno del involucramiento delictual, el trabajo con adolescentes y jóvenes en conflicto con la justicia suele ser complejo y altamente variable. Las características de los casos suelen ser muy diversos y, la intervención transcurre muchas veces en contextos dinámicos y situaciones cambiantes. Un modelo de inter-

vención adecuado debe poder dar cuenta de estos elementos. En este contexto, suele ser más difícil el estandarizar procedimientos de intervención particulares y claros, especialmente cuando se trata de casos de mayor complejidad.

La implementación de estrategias adecuadas de intervención depende muchas veces de diversos factores que pueden ir desde las motivaciones o habilidades de lecto-escritura de un adolescente o joven hasta la duración de la sanción, la estabilidad familiar, inserción laboral o la seguridad del territorio donde el/la adolescente o joven vive. En este sentido, muchas de las decisiones de intervención que se desarrollan dependen en gran medida de las habilidades y competencias del delegado(a) quien debe decidir cómo reaccionar a una amplia diversidad de situaciones.

En casos como estos, otra manera de estructurar la intervención, distinta a aquella basada netamente en la identificación de factores de intervención, tiene que ver con definir determinados principios de trabajo que le permitan delimitar el tipo de rol que se espera que los que interactúan con los/las jóvenes y/o adolescentes deben cumplir.

Estos principios no solamente se definen en función de criterios técnicos, sino que también reflejan la postura valórica de la organización. Los principios y valores de ésta no son solamente elementos etéreos si no que estos proveen orientaciones que guían el actuar de sus miembros. En la medida que los principios se cristalizan en prácticas comunes o decisiones habituales estas contribuyen a generar principios que permiten generar una impronta particular que a su vez permite caracterizar el sello que distingue a una organización de otras.

Explicitar principios y valores de una organización está entre los aspectos esenciales que se deben desarrollar en cualquier organización. Los valores y principios, además de guiar la acción y toma de decisiones, debe dar forma a su cultura e impactar de este modo en los resultados que se obtienen.

En un contexto donde las orientaciones y prioridades de las organizaciones que financian la acción de OPCIÓN pueden cambiar, los valores y principios rectores se convierten en un componente crítico que promueve la consistencia en el largo plazo de las acciones de la organización. Los valores y principios permiten asegurar que las decisiones que se toman a diario no contribuyan a erosionar la cultura y metas organizacionales de largo aliento en función de logros de corto plazo, que pueden parecer momentáneamente convenientes.

En este sentido, en relación a los principios de la organización se distinguen principios centrales, y principios operativos. Los principios centrales identifican el marco general que delimita y encuadra las acciones de la organización. Por otra parte, los principios operativos definen como se espera que los miembros de la organización se relacionen con sus usuarios(as), así como con otras organizaciones e como identificar formas de trabajo que la organización que no se está dispuesta a adoptar.

2. PRINCIPIOS Y VALORES CENTRALES

"El enfoque de derechos se ve en el trato, la calidad y respeto al otro y a la autodefinición, a ser sensible a la edad del usuario...no es el instrumento, es la oportunidad y como lo pongo a beneficio del usuario"

"...si el niño o adolescente está siendo vulnerado, por ejemplo porque en su casa trafican droga (...) entonces la pregunta es: ¿a quién protejo? al adolescente por su vulneración o a la sociedad por ser violentada por éste..."

Directores PLE, OPCIÓN.

Como principios centrales, OPCIÓN adhiere plenamente a los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención de Derechos del Niño. En este sentido, OPCIÓN se autodefine como un organismo de derechos humanos especializado en niños, niñas y jóvenes que incentiva activamente que sus miembros sean un instrumento de promoción del enfoque de derechos, incorporando sus principios en la labor diaria[39].

Cuando se habla de un enfoque de derechos y su aplicación a políticas sociales, se reconoce que el objetivo de dichas políticas es dar cumplimiento al deber de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos. En este sentido, se pueden exigir el respeto, protección y realización de estos derechos. La noción de enfoque se refiere a una manera particular de observar, valorar e involucrarse con la realidad. Como toda perspectiva, el enfoque de derechos, propone un conjunto de principios y directrices que le dan un marco a la comprensión del mundo. De este enfoque se propone una determinada valoración de los sujetos y se efectúa una proposición de hacia dónde se espera ir. Asimismo, como enfoque se define una situación ideal que se aspira a alcanzar y se desprenden lineamientos para la intervención[40].

Como concepto, el enfoque de derechos de los niños, niñas y jóvenes comienza a ser a ser utilizado desde fines de los años noventa del siglo XX. La promoción de este enfoque busca dar cuenta del grado de involucramiento que tienen las políticas públicas dirigidas a la infancia, niñez y adolescencia, con los principios planteados por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)[41]. Ésta propone una concepción de los derechos humanos como base de una propuesta de implementación concreta de estos derechos en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes[42], basándose además en una concepción de su desarrollo. En este contexto se plantea que los llamados problemas sociales están generalmente asociados con derechos humanos no

39. Contreras Largo, María Consuelo. "De la Tutela a la Justicia" Corporación Opción. 2002
40. Mosquera, F. V. (2008). Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. Revista Mad, (3), 95-119.
41. Idem.
42. Idem.

cumplidos, necesidades insatisfechas, demandas de intervención, descontento, malestar frente a condiciones poco humanas, desigualdad, desventaja o exclusión, entre otros. Es posible concordar con esto, destacando que en el caso de la intervención con niños, niñas y adolescentes que han entrado en conflicto con la justicia, es común que existan derechos que han sido vulnerados.

En el contexto de la ratificación de la Convención se implementa además la ley 20.084 que por una parte reconoce que existe una responsabilidad penal en el caso de adolescentes, pero que además presta especial atención a limitar la reacción del Estado enfatizado la necesidad que esta promueva su reintegración social[43]. Luego de la celebración de la Convención de Derechos del Niño (CDN) en 1989, los niños y adolescentes menores de edad pasan a ser reconocidos explícitamente como sujetos de derecho y de obligaciones que se expresan en la responsabilidad penal[44]

El adherir a una visión de protección de derechos tiene una serie de implicancias para los Estados partícipes, entre ellas, el compromiso de adecuar su legislación y prácticas internas para avanzar hacia el logro del cumplimiento de los derechos humanos[45] así como la exigibilidad en relación a la rendición de cuentas respecto de los avances[46]. En este contexto, es posible proponer que el tomar una perspectiva de derechos, presenta retos particulares para organizaciones como la Corporación Opción. Ello debido a que organizaciones de la sociedad civil se encuentran en una posición única para promover el proceso de empoderamiento de las personas, a través del desarrollo de sus capacidades y habilidades para el pleno ejercicio de sus derechos.

Particularmente, en el caso de la intervención con adolescentes, en cuanto contexto de sanciones penales, presenta retos particularmente importantes.

Desde la perspectiva de Mosquera[47] es posible destacar que, más allá de sus características técnicas, toda intervención se constituye en un espacio político, en el que se establecen relaciones de poder y donde se busca influir sobre la voluntad del otro. En este contexto, suele existir una relación asimétrica entre los profesionales que intervienen y los sujetos destinatarios de estas acciones. Esta asimetría ocurre por el poder otorgado a los profesionales por su conocimiento, status y prestigio institucional. Es posible pensar que, en el contexto de sanciones penales, esta asimetría puede verse acentuada debido a que se opera además en el contexto obligado donde el joven se encuentra cumpliendo una sanción.

---

43. Vázquez, O. (2014). El moderno discurso político criminal: Reflexiones sobre política criminal juvenil. Un aporte alternativo para los que cometen delitos sexuales. Corporación Opción.

44. Weidenslaufer, C., Fernández, G. (2013): Justicia Penal Juvenil en Chile, EE.UU. e Inglaterra, Asesoría Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en http://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/19807/5/Justicia%20Penal%20Juvenil%20en%20Chile%20EE%20UU%20e%20Inglaterra_v3.pdf.

45. Idem.

46. Mosquera, F. V. (2008). Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. Revista Mad, (3), 95-119.

47. Idem.

3. PRINCIPIOS OPERATIVOS

"...a los jóvenes les decimos desde el inicio: ...ustedes tienes derecho a que los traten bien, a ser informados de su proceso, a que puedas dar tu opinión de como te tratan en el programa y, a reclamar si lo encuentras necesario, y puedes pedir hablar con el director cuando lo necesites..."

Director PLA y PLE OPCIÓN

A continuación abordaremos los principios operativos más relevantes que se incorporan a lo largo de la intervención que realiza el equipo de OPCIÓN con los/las adolescentes y jóvenes:

Se promueve la participación voluntaria y activa del/la usuario(a), a pesar del contexto obligado de la sanción. Para ello se establecen roles y límites mostrando un profundo respeto mutuo y potenciando las habilidades del/la joven y/o adolescente.

Se establecen altos estándares de trabajo, con una mirada socioeducativa proveyendo un ambiente digno y afable para el/la joven y/o adolescente. Este estilo de trabajo, incorpora las recomendaciones presentes en la literatura especializada. Las prácticas interventivas, respaldadas por estudios, aumentan la probabilidad en impactar con logros positivos, lo que se ha visto, llevan a un cambio en el estilo de vida de los jóvenes. Se busca implementar prácticas que se basan en la evidencia, pero aterrizado al contexto cultural y social chileno. Se quiere mantener un equilibrio entre la práctica de ser metodológicamente riguroso y a la vez permitir que, de ser requerido, los profesionales puedan contar con suficiente discreción para ser capaces de tomar decisiones eficaces para el apoyo de los/las adolescentes y jóvenes según sus necesidades individuales y la situación en particular. Se considera esencial el lograr un equilibrio entre la mirada de riesgos y las necesidades, el control y el cuidado, la sanción y el tratamiento.

Se exige a los profesionales ser personas tanto comprometidas como calificadas para manejar situaciones imprevistas y complejas. El rol del delegado(a) no se basa en la vigilancia, sino más bien en un proceso de negociación respetuoso, en donde el profesional busca influir en el/la adolescente o joven, para que logre la autonomía suficiente para perseverar en el desistimiento de su conducta delictual.

Se sabe distinguir en el lenguaje la diferencia entre lo que son opiniones a lo que son los hechos, de modo que se enfatiza el trabajo en relación a hechos que de alguna manera se pueden demostrar. Ponen de manifiesto la importancia de los protocolos para proporcionar claridad sobre las funciones y responsabilidades, tanto de quienes trabajan en los centros como de los socios de la comunidad, para velar por un enfoque holístico de intervención.

Se busca constantemente el lograr aminorar el impacto que el/la adolescente y joven vive producto de las transiciones de un Centro a otro, o de un tipo de sanción a otro (por ejemplo, de medio libre a cerrado), o cuando egresa definitivamente. Las sanciones PLE y PLA tienden a no ser largas y si hay incumplimientos o reincidencias, pueden variar en el tiempo que le toma al joven cumplir la sanción o recibir otra por quebrantamiento. Por ello hay muchas intervenciones sucesivas en el tiempo por parte de diferentes organizaciones. Los equipos de OPCIÓN son sensibles a ello y buscan que las transiciones interfieran lo menos posible con la intervención del/la adolescente o joven. Por ejemplo, efectos como la prisionización, victimización secundaria por su paso por el sistema procesal penal, entre otros, son considerados para plantear la intervención con el/la adolescente o joven. Se busca ligar la intervención del PLE con la que realizan en sanción en medio cerrado, cuando un joven que ha estado en PLE es recluido. Asimismo, se prepara bien el egreso del/la usuario(a), trabajando con la comunidad para que tenga la oportunidad de desarrollar una relación antes de la liberación.

Es en este contexto que OPCIÓN busca proponer una forma de transformar la vida de adolescentes y jóvenes que asisten a sus programas de Libertad Asistida y Libertad Asistida Especial. Esta apuesta de transformación es -a la vez- técnica y política y se expresa en una serie de principios de trabajo que buscan hacer operativa una perspectiva de derechos que enmarque el quehacer profesional de los miembros de OPCIÓN. La apuesta es a establecer principios y límites rectores que regulen y definan lo que es aceptable o no en el desarrollo de acciones dirigidas a niños, niñas y jóvenes en el contexto de una sociedad que espera que se promueva el ejercicio pleno de sus derechos. Cabe volver a hacer énfasis que la propuesta de transformación se fortalece con cimientos firmes en la técnica. Ello debido a que busca operacionalizar su actuar sin desconocer los desarrollos empíricos, teóricos y metodológicos contemporáneos relacionados con diversas disciplinas como el desarrollo infanto-juvenil, la psico-educación, la motivación al cambio, desviación social y el desistimiento de trayectorias de involucramiento delictual persistente, entre otros. Las perspectivas conviven con el objetivo de generar un servicio de alta calidad que busca favorecer la integración social de los/las adolescentes y jóvenes que han tenido conflicto con la justicia, en el marco de la promoción del pleno ejercicio de sus derechos humanos.

La experiencia indica que las necesidades de usuarios(as) son complejas y multifactoriales, así como sus realidades son dinámicas y cambiantes. En este sentido, delegados(as) se ven frecuentemente enfrentados a la necesidad de tomar decisiones en escenarios complejos cambiantes y dinámicos. En contextos de esta naturaleza, muchas veces se requiere adaptar las intervenciones. Es por esto que el definir principios

de acción puede prestar una mayor utilidad que definir procesos estructurados de trabajo. En este sentido se definen 9 principios operativos que se exponen a continuación.

A) Las acciones de los miembros de la organización que interactúan con usuarios(as) en conflicto con la justicia deben promover la des-estigmatización y evitar promover la "doble sanción"

Es habitual que usuarios(as) construyan una identidad asociada al delito que es reforzada porque en el contexto solamente se los define como "delincuentes". Parte del proceso de intervención tiene que ver con permitirles a usuarios(as) visualizar y comprender que ellos tienen más posibilidades de ser y de verse a sí mismos.

Se espera que se provea un trato respetuoso a usuarios(as), evitando utilizar etiquetas, y promoviendo una mirada que permita diversificar los atributos con los que se define a un(a) usuario(a). La intervención busca acotarse específicamente al ámbito relacionado con la conducta infractora, entendiendo que él o la joven y/o adolescente son más que eso.

> *"... cuando un joven ingresa, pese al historial delictual que tenga (...) nosotros hacemos el trabajo de base desde la persona que es, desde cero... el vínculo es desde comienzo, si cometiste un delito tienes que cumplir un proceso de responsabilización, por ese hecho que cometiste, pero eso se trabaja aquí...en esta relación de vínculo..." (PLE PLA OPCIÓN)*

Los o las adolescentes o jóvenes en conflicto con la justicia suelen experimentar malas relaciones con su contexto, por el hecho de haber cometido un delito. Ello se considera como un doble castigo que se busca evitar.

> *"...yo no hablo con el adolescente como un delincuente (...) sino que yo hablo con la persona que hay frente a mí, hablo con Pedro, con Juan o con Diego, no hablo con el rótulo que el estigma le ha puesto, sino que hablo con él como sujeto y, le pregunto ¿qué pasa contigo acá...cómo te apoyamos a salir de esto? " (PLE PLA OPCIÓN)*

B) Las acciones de intervención deben proveer un trato digno a través de una acción diligente, técnicamente fundada y rigurosamente ejecutada

Relacionado con el tema anterior, se espera que todas las acciones de miembros de la organización sean respetuosas a la dignidad de usuarios(as) Quienes tienen el de-

recho a ser respetados y valorados como ser individuales y sociales, con sus características y condiciones particulares, por el solo hecho de ser personas, sin importar su conducta previa. No por estar en conflicto con la justica se les dará un trato diferente que a otros usuarios(as).

Un trato digno se da en el respeto y la acogida, pero también en la provisión de espacios de intervención y acogida de alta calidad. Ello también se refleja en la diligencia con la cual se presta el servicio a usuarios(as), en términos del desarrollo oportuno de las gestiones propias de la intervención (planificación de la intervención, desarrollo de vistas, elaboración de informes, entre otros). Se busca evitar el riesgo de caer en la inercia, especialmente cuando los casos son de mayor complejidad.

Asimismo, el desarrollo de un trabajo serio, técnicamente fundado y rigurosamente ejecutado permite resguardar la entrega de un servicio con la mejor calidad posible.

C) Toda acción de intervención descansa en el desarrollo de un vínculo de trabajo con él o la joven y/o adolescente. Este vínculo se construye activamente

Sin duda uno de los principios más importantes de trabajo tiene que ver con la necesidad de desarrollar un vínculo de trabajo que permita alcanzar los objetivos propuestos. Ahora bien, para que dicho vínculo permita apoyar el proceso de intervención, debe basarse en determinados elementos. Estos son:

- **Altas expectativas:** Las expectativas iniciales tienen una importante influencia en la conducta de los demás. Particularmente en el caso de los/las delegados(as), el esperar lo mejor de los usuarios(as), y creer que pueden mejorar es un elemento central que marca una diferencia en la constitución del vínculo de trabajo.

> *"Es importante creerles a los jóvenes, ello demuestra que tenemos confianza en ellos". (PLE PLA OPCIÓN)*

- **Empatía:** Asimismo es importante establecer una relación basada en la compresión de las personas con las cuales se trabaja, en toda su complejidad.

- **Honestidad:** En la relación, la honestidad también cumple un rol central, particularmente en el caso en que la intervención se desarrolla en un contexto obligado. Es un elemento central al momento de generar confianza con el/la usuario(a). Por una parte, cumple un rol fundamental al momento de desarrollar el encuadre de la intervención,

por ejemplo, informando sobre las consecuencias que puede tener el incumplimiento de las condiciones de la intervención. Por otra parte, es clave al momento de establecer límites respecto de lo que se considera aceptable o no durante el curso del proceso.

Otro rol crucial que cumple la honestidad está relacionado con la generación de expectativas en los/las adolescentes o jóvenes. Ésta es clave al momento de definir, por ejemplo, qué objetivos son posibles de alcanzar, cuáles no y cuáles no se tiene seguridad que sean posibles. La falta de honestidad al momento de interactuar con el/la usuario(a), puede llevar a generar problemas posteriores que entorpecerán el proceso de trabajo.

> *"...llegan con tal daño a nosotros, que es como " ustedes no me cuenten lo que otros ya me contaron", y ahí uno empieza bueno... lo que yo hago es generalmente entrego la pelota, usted va ser el que me va tener que querer o no, con el tiempo ahora yo no le prometeré nada, porque usted lo verá con el tiempo, ahora si usted me cuenta un discurso bonito, yo tampoco se lo voy a creer hasta que usted me lo demuestre... porque de hecho agradecen ellos la sinceridad al hablar." (PLE PLA OPCIÓN).*

■ **Perseverancia e incondicionalidad:** son atributos necesarios en el proceso de vinculación, particularmente por parte de los/las delegados(as). Ello debido a que en el proceso es común tener fracasos, retrocesos o incumplimientos. Estos son esperables y deben ser considerados como parte del proceso, y a pesar de ellos se debe perseverar, evitando condicionar la vinculación del delegado(a) con el/la adolescente o joven, a los resultados que se van obteniendo durante la intervención.

> *"El proceso tiene altos y bajos, siempre se aprende, es clave mantener estable la perseverancia y el apoyo incondicional a la persona del joven, aún haciéndole el reproche por los hechos de infracción que cometió..." (PLE PLA OPCIÓN).*

■ **Consistencia:** se refiere a la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, tanto en un momento determinado como a través del tiempo. Desde la experiencia se ha constatado que el dar ejemplos de consistencia es un elemento fundamental que permite promover el cambio en los/las usuarios(as).

> *"...por eso tratamos con respeto y lo merecemos, estamos en un contexto de derechos de todos... yo siempre les digo a los jóvenes, mira... este es el programa, es la institución que trata por los derechos de los niños y jóvenes..." (PLE PLA OPCIÓN).*

D) Compromiso con la práctica basada en el conocimiento, así como con la construcción y difusión de conocimiento práctico y relevante

Se promueve el desarrollo de prácticas basadas en el conocimiento acumulado de investigación empírica y desarrollos teóricos sobre trayectorias de involucramiento delictual y formas de intervenir sobre ésta. Asimismo, es importante reconocer que la gran mayoría de esta investigación, suele haber sido desarrollada en otros contextos y sus implicancias para la acción práctica en el contexto local no siempre son obvias. Esto es más relevante aún en el caso de una realidad dinámica y cambiante, como lo es en el caso deadolescentes y jóvenes en conflicto con la justicia. En este sentido OPCIÓN tiene el compromiso de contribuir constantemente a la generación de conocimiento que sea teórico y empíricamente fundado, pero que además sea práctico y relevante para el desarrollo de acciones concretas en beneficio de usuarios(as) en su contexto local.

Ello requiere que los miembros de la organización y especialmente aquellos que intervienen directamente con la población usuaria presenten atención a:

- **Promover la práctica informada por desarrollos teóricos y metodológicos contemporáneos.** A nivel mundial, existe una vasta cantidad de investigación y experiencia en relación a la intervención con jóvenes y/o adolescentes en conflicto con la justicia. Las acciones de intervención que se diseñan deben estar informadas por estos desarrollos.

- **Desarrollar una práctica de trabajo reflexiva.** Esto para que se mantenga un espíritu crítico y autocrítico respecto de los alcances, logros y desafíos que presenta el trabajo con jóvenes y/o adolescentes en conflicto con la justicia. Ello implica promover la reflexión, no sólo a pequeña escala sino que la reflexión sobre el curso de las políticas globales de intervención conadolescentes y jóvenes en conflicto con la justicia.

- **Conectar desarrollos teóricos y empíricos con la práctica diaria.** La aplicabilidad de cualquier conocimiento depende de la capacidad de mantener "cable a tierra". Ello implica una disposición a poner a prueba y a aprender diariamente sobre los resultados observados de las acciones.

- **Inquietud por innovar.** En temas con un alto nivel de complejidad nunca está todo dicho. En este sentido, se comparte la inquietud por innovar además de un sentido de urgencia por desarrollar prácticas que puedan beneficiar a los/las usuarios(as).

■ **Compartir la experiencia.** *Esto* se entiende como una práctica solidaria que permite extender los aprendizajes desarrollados en el contexto de la intervención en el nivel local a otros contextos o instituciones. Ello permite multiplicar el impacto del aprendizaje y contribuir al desarrollo de la política pública.

E) Promover la Participación de usuarios(as)

Como una intervención que se enmarca en un enfoque de derechos, siempre que sea posible, las acciones de intervención deben favorecer la participación del usuario(a), siempre de acuerdo al nivel de su desarrollo. Se espera que cada usuario(a) atendido(a) se convierta progresivamente en el "Motor" del proceso. Usualmente esto se desarrolla en forma gradual y se busca posicionar paulatinamente al usuario(a) en este rol.

F) Personalizar y adaptar acciones de modo que sean apropiadas para el nivel de desarrollo y necesidades de atención de cada usuario(a)

Por una parte, es necesario considerar que los/las usuarios(as) suelen presentar una alta variabilidad de necesidades de intervención, por lo que las acciones deben poder dar cuenta de esto. Se desaconseja desarrollar acciones similares para todos los/las usuarios(as). Por ejemplo, en la actualidad usuarios(as) de programas PLA y PLE pertenecen a un amplio rango de grupos etarios, lo que representan el desafío de desarrollar estrategias de intervención que sean apropiadas para cada usuario(a). Las necesidades vitales y de desarrollo e inserción son muy diferentes por ejemplo entre adolescentes de 14 años o jóvenes de 21.

> *"...con un joven que tiene 19 años yo trabajo con él desde la perspectiva de sus derechos de una forma distinta a la de uno que tiene 14 años; a este voy ver su necesita de estar bajo el alero de sus papás, y voy a trabajar con esos papás en forma estrecha." PLE –PLA, OPCIÓN.*

Por otra parte, un mismo tipo de acción de intervención puede requerir niveles de adaptación a los/las usuarios(as). Es difícil pensar en implementar actividades basadas en la lectura si el nivel de lecto-escritor del usuario(a) es pobre.

Considerar las necesidades e intereses del usuario(a) también es central, así como ser realista en las acciones que se implementan.

"Hay jóvenes que me dicen, sabe yo no quiero ir a capacitación porque yo necesito plata... y si para ir a capacitación me está pagando cuatro mil pesos semanales para movilizarme, no me sirve, porque yo tengo una familia, entonces necesito trabajar, no voy a ir a capacitación, no voy a estar en el colegio porque llego muy cansado y no puedo..."
PLE- PLA, OPCIÓN.

G) Promover el esfuerzo sostenido del usuario(a) apoyando el progreso mediante "micro-logros". Comprender que hay con avances y retrocesos

Se entiende que la intervención no puede ser comprendida como una "máquina". Se entiende que se trabaja con procesos que son dinámicos, que responden muchas veces a realidades complejas. En este contexto, se entiende que usuarios(as) tienen trayectorias de progreso donde lo más común es que estos ocurran en forma de pequeños avances o "micro-logros",y que requieren el esfuerzo sostenido de cada usuario(a). La intervención avanza mediante la promoción de estos "micro-logros", además de considerar que desplegar ante probables retrocesos.

H) Velar por el cuidado de la integridad física y psíquica de los miembros de la organización

Se entiende que el trabajo se desarrolla en equipo por lo que se busca prestar especial atención cuidar la integridad de los miembros del equipo identificando con claridad dónde se encuentran los límites a su acción.

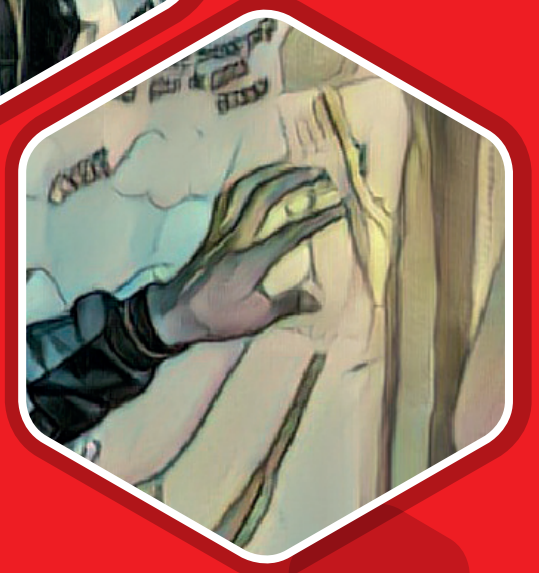
I) Evitar la burocratización de la intervención

Dadas las condiciones de la intervención, existe el riesgo de burocratizar el trabajo. La naturaleza del trabajo conlleva el riesgo de que se instalen prácticas que desnaturalizan el sentido de la intervención. Por ello se busca evitar prácticas como la sobresimplificación y rutinización, derivación, gestión de riesgo, entre otras.

La sobresimplificación y rutinización ocurren por ejemplo, cuando con el paso del tiempo se empieza a estereotipar el análisis de los casos y como consecuencia se comienza a utilizar estrategias repetidas, sin profundizar en las particularidades de cada caso. Otros elementos que denotan burocratización se refieren a la derivación, que es cuando cada usuario(a) es derivado(a) (externalizado) porque la necesidad podría haber sido cubierta por el equipo interno. Esto puede suceder especialmente con usuarios(as) más complejos que pueden presentar problemas

para las estrategias de intervención tradicionalmente desplegadas. Otro signo de burocratización alude a la emergencia de prácticas para evitar asumir responsabilidad por el resultado de las decisiones que ha tomado el o la profesional. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se invierte menos esfuerzo en casos de alta complejidad, dado que se estima a priori que estos pueden tener una resolución poco exitosa y no contribuir a las metas de desempeño.

APUNTES:



B. CICLO METODOLÓGICO: SECUENCIA DE HITOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

En base a la experiencia y literatura especializada, OPCIÓN ha desarrollado un ciclo metodológico que ordena la secuencia del proceso en tres grandes etapas. Éstas son las etapas de: ingreso y evaluación diferenciada, intervención y la de egreso. Este ciclo metodológico tiene el propósito de establecer los principales hitos que permiten organizar el trabajo de intervención (ver figura 1).

Figura 1: Ciclo Metodológico

Fuente: Elaboración propia.

1. FASE DE INGRESO Y EVALUACIÓN DIFERENCIADA

A) Derivación e ingreso del Joven y/o Adolescente

■ **Responsables:** Tribunales, Coordinador(a) Judicial y Director(a) del Centro.

■ **Acciones/elementos de esta etapa:** El proceso se inicia durante la audiencia, cuando el o la joven y/o adolescente, es informado de cuál será la sanción por el delito cometido y a qué Centro debe dirigirse. En general, el coordinador judicial no tiene contacto con el o la joven y/o adolescente. Ocasionalmente, el coordinador judicial asume el rol de explicar al joven y/o adolescente la naturaleza de la sanción, las expectativas, entre otros. La mayoría de las veces es el centro de cumplimiento de sanción el que asume esta función.

La notificación puede ser recibida por correo electrónico (enviada por un coordinador judicial, de SENAME). Ésta incluye una fecha límite para la presentación del Plan de Intervención Individual (PII). Si no se incluye fecha, ésta queda a discreción del programa. Normalmente el director del Centro buscará agendar la fecha más próxima posible. Si el o la adolescente o joven se presenta al Centro se pasa a la siguiente etapa. En caso contrario desde el Centro se organizará una visita domiciliaria para entregar una citación.

■ **Verificadores:**

- Recepción de correo electrónico.
- Registro bitácora.

B) Formalización del ingreso y Encuadre de la Sanción. (48 horas luego de recibida la derivación)

En esta etapa se requiere conciliar la función de controlar la aplicación de la sanción y el despliegue de la estrategias de vinculación. La literatura especializada consigna que, para hacer frente al reto del doble rol de un(a) delegado(a), es necesario aclarar explícitamente las expectativas que se tienen de ambos, usuario(a) e interventor(a). El encuadre comienza con generar entendimiento y aceptación de la relación entre delegado(a) y con él/la joven y/o adolescente, en el marco de lo que se espera del proceso. Cuando se establece el encuadre de la relación, el rol del profesional en este proceso de vinculación puede ser desde directivo o a un estilo colaborativo. Algunos autores dan cuenta de que habrá situaciones que pueden requerir el ser directivo, por ejemplo, el prevenir a el/la adolescente o joven de una situación de peligro, o

más bien colaborativo de modo que el usuario(a) comience a asumir sus responsabilidades con mayor autonomía[48].

En esta etapa es clave abordar las expectativas, el nivel y límites de la confidencialidad entre ambos. Elementos importantes a abordar se refieren a explicitar cuáles son las reglas básicas que se deben de seguir y las consecuencias de incumplirlas. Asimismo, se considera relevante explicitar que es negociable y que no lo es.

■ **Responsables:** Director(a) del Centro.

■ **Acciones/elementos de esta etapa:** El o la joven y/o adolescente, es citado/a junto con un adulto responsable para la primera entrevista de ingreso. Durante la entrevista se explica cómo se desarrollará el trabajo entre el Centro y el/la adolescente o joven, cuál será el marco general de trabajo. Se reciben preguntas y se aclaran dudas. Según la experiencia de los/las delegados(as), la entrevista de ingreso presenta un espacio que es crucial dado que durante este proceso se establecen expectativas mutuas, aunque no se las haya abordado explícitamente. Además, permite transmitir al usuario(a) en qué se diferencia el trabajo de OPCIÓN de otros programas por los que pueden haber transitado.

Durante la entrevista se llena la ficha de individualización (ver sección IVE en punto 1) y se entrega la cartilla de derechos y responsabilidades (ver sección IV, en punto C6).

Al momento de entregar la cartilla de derechos y responsabilidades éstas deben ser explicada con claridad. Esta instancia permite establecer el marco dentro del cual se desarrollará la relación de trabajo entre usuario(a) y el programa. Por una parte, esta instancia permite introducir la metodología de trabajo de la Corporación, la perspectiva de derechos y de qué forma se lleva a la práctica durante la intervención. Por lo tanto, es importante abrir la conversación sobre los límites que se establecen en el marco de la intervención y ser claro respecto de las consecuencias que tendrá su trasgresión (por ejemplo, ante que situaciones se informará incumplimiento a tribunales y qué consecuencias puede tener esto para el proceso). La experiencia de distintos(as) delegados(as) sugiere establecer esto con claridad desde un principio porque eso permite minimizar dificultades posteriores que se pueden generar al momento de tener que reforzar el cumplimiento de los límites. Se ha establecido que jóvenes y/o adolescente aprecian la constitución de una relación honesta, con límites claros y que se perciba como justa[49]. Estos elementos son fundamentales para el vínculo de trabajo que empieza a desarrollarse en este espacio.

48. Mason, P., & Prior, D. (2008). Engaging young people who offend. London: Youth Justice Board.Trevithick, P. (2005) Social Work Skills: A Practice Handbook, 2nd ed. Maidenhead: Open University Press.

49. YJB (2008). "Assessment, Planning Interventions and Supervision". Source Document. Disponible en http://yjbpublications.justice.gov.uk/

■ **Verificadores:**

- Ficha de individualización.
- Entrega de cartilla de derechos y responsabilidades.

En este contexto, pueden existir tres situaciones en relación al ingreso del/la adolescente y/o joven:

- El o la joven y/o adolescente cumple con asistir a la entrevista y se procede a realizar la primera etapa de trabajo interventivo que es la elaboración del PII.
- El o la dolescente o joven no cumple con asistir a la entrevista. En este caso se programa una visita domiciliaria. Si el o la adolescente o joven no puede ser ubicado, se genera el ingreso de todas formas. Ello tiene por objetivo permitir que el programa plantee la situación ante el tribunal.
- El adolescente o joven no puede asistir, ya sea porque se encuentra privado de libertad, está con algún problema físico, entre otros. En este caso es necesario proyectar el desarrollo de un trabajo interventivo que pida proceder en circunstancias especiales.

C) Formulación del Plan de Intervención Individual

■ **Responsables:** Delegado(a) con supervisión del Jefe Técnico.

■ **Acciones/elementos de esta etapa:** En términos formales, se cuenta con un plazo de 15 días para desarrollar el Plan de Intervención Individual (PII). Este plazo es ciertamente breve para poder indagar apropiadamente todos los elementos necesarios para definir un Plan de Intervención Individual, por lo que la indagación debe ser focalizada en los temas más críticos que emergen del contexto del caso. Para ello se revisan los antecedentes del caso y las entrevistas diagnósticas iniciales (entrevista de ingreso y primera entrevista con delegado(a)).

Entrevistas Diagnósticas

La primera aproximación al diagnóstico se hace a través de la entrevista de ingreso (apoyada en el llenado de la ficha de individualización (ver sección IVE, en punto 1) así como las primeras entrevistas que desarrolla el o la delegado(a). Basándose en los antecedentes del caso y en las instancias de entrevista previa, se espera poder

obtener información inicial que esté enfocada en detectar necesidades de intervención, principalmente dentro de las siete dimensiones críticas que se evaluarán posteriormente a través del SIED-AJ[50].

Elaboración del Informe Plan de Intervención Individual

El Informe del Plan de Intervención Individual (PII) (ver sección IV-E punto 2) es un esquema de trabajo individualizado de intervención que identifica los servicios que se requerirán para abordar las necesidades de cada usuario(a) que han sido identificados durante la fase inicial. El PII es revisado nuevamente durante la fase de evaluación y profundización diagnóstica. El PII debe identificar:

- Necesidades de cada usuario(a) que serán abordadas dentro de la intervención.
- Necesidades que requerirán derivación a otros programas o profesionales (principalmente trastornos co-ocurrentes como problemas de salud mental, o abuso de drogas).
- Necesidades que tendrán que ser postergadas para otro momento.

Si bien es usual que usuarios(as) presenten múltiples necesidades de intervención, no es recomendable sobrecargar el PII con demasiados objetivos. En este sentido, se diferencia usualmente entre objetivos primarios y secundarios. Los objetivos primarios tienen que ver intervenciones que se enfoquen en elementos y circunstancias que parecen encontrarse a la base del comportamiento del infractor y se enfocan en promover el desistimiento de la conducta infractora y la integración social de él o la joven y/o adolescente. Los objetivos primarios tienen que ver con el abordaje de necesidades criminógenas, específicamente en aquellos factores dinámicos que pueden ser abordados a través de la intervención. Estas pueden incluir estilos de pensamiento, agresividad, impulsividad, empatía, consumo de sustancias, aspectos familiares, apresto laboral, conocimientos y conciencia de derechos y deberes, entre otros. El abordaje de este tipo de elementos suele requerir intervenciones individuales y grupales con un enfoque psicoeducativo o terapéutico.

Por otra parte, se encuentran los objetivos secundarios. Estos se refieren a otros elementos que son necesarios de abordar y permiten implementar las intervenciones

50. Estas son **Historia infraccionaría (**inicio, patrones y complejidad de historia de involucramiento delictual), **aspectos personales (**agresividad, impulsividad, empatía y resolución de conflictos), **motivación al cambio (**disposición a enfrentar un proceso de cambio), **consumo de sustancias (**patrón de consumo de sustancias), **aspectos familiares (**dinámicas familiares asociadas al desarrollo de la conducta infractora), **territorio y contexto** (dinámicas del contexto territorial y grupo de pares), **vinculación con el entorno significativo e inserción socio-institucional** (inserción escolar, laboral, y experiencia de paso por el sistema de protección).

primarias, así como sostener y mantener el desistimiento logrado mediante éstas. Los objetivos secundarios pueden estar relacionados con mejorar la vinculación con la red, la inserción escolar y laboral y, la promoción del acceso a servicios de apoyo y protección social en general. Se abordan normalmente mediante estrategias de manejo de casos, psico-educación y trabajo en red. Normalmente se espera que el PII sea[51]:

- Flexible
- Realista
- Claro
- Simple (facilita revisión y verificación)
- Útil
- Sensible a cambios y avances
- Enfocado en soluciones concretas.

Más allá del contexto de la sanción judicial es recomendable determinar desde un inicio, cuál es el nivel probable de intensidad de intervención que podría requerir el caso (frecuencia y duración) en función de la complejidad de sus características. La primera evaluación puede indicar inmediatamente si un caso requerirá mayor o menor nivel de intensidad de contactos en orden de lograr los objetivos propuestos. Es recomendable que el PII pueda incorporar los siguientes elementos:

- Un recuento de las intervenciones psicosociales anteriores (si corresponde). Se espera que de este modo se pueda aclarar qué acciones se han intentado anteriormente y qué consecuencias han tenido (logros y fracasos). Este proceso se apoya en una cuidadosa recopilación de documentos elaborados por otras instituciones, lo que permite mantener una adecuada carpeta de cada caso. De este modo se espera mejorar la calidad de la información disponible para la toma de decisiones.
- Una hipótesis de intervención, es decir, por qué se cree que se mantiene el problema actual (ver sección 3B punto 1).
- Una descripción de todas las intervenciones planificadas, quién las realizará los procedimientos y una explicación de cómo los datos van a ser recolectados.
- Una hipótesis explícita de por qué han fracasado intervenciones anteriores (si corresponde).
- Una descripción observable (medible) de los cambios que se esperan obtener.
- Una descripción de cómo se evaluará el éxito de las intervenciones.
- Un calendario de cuándo o con qué frecuencia se revisará el plan para determinar su pertinencia.

51. Para mayores detalles se puede consultar http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/2012/Guia%20Operativa%20Programa%20Individual%20Especializado.pdf

- Una descripción de qué crisis son posibles de esperar y cómo éstas serán manejadas (plan de manejo de crisis).
- Identificación de las fortalezas y recursos de cada usuario(a)y/o su contexto.
- Información relevante sobre las circunstancias que pudiesen afectar el desarrollo del PII.

Un problema común que se busca evitar es que el desarrollo del PII se "burocratice". En otras palabras, que se convierta en una tarea rutinaria donde los objetivos y planes de intervención sean definidos en forma superficial sin diferenciar claramente entre las necesidades de intervención de distintos(as) usuarios(as).

Se recomienda que, previo a la confección del PII formal, se desarrolle un análisis de PII planteados con anterioridad en otros Centros, si corresponde. Asimismo, se recomienda contactar a quienes han intervenido con anterioridad. Ello permite establecer formalmente una hipótesis respecto a por qué los esfuerzos anteriores pueden haber fracasado en el logro de los objetivos propuestos.

Este proceso permite incorporar claves importantes respecto de que estrategias podrían o no funcionar para la planificación de la intervención actual con el o la joven y/o adolescente.

Una de las características más relevantes del PII es que expresa un plan que se debe concebir como modificable.

Análisis PII entre delegado(a) y coordinador(a) técnico(a)

El PII propuesto por cada delegado(a) es presentado y revisado en conjunto con el coordinador técnico de cada programa. En esta discusión habitualmente se proponen ajustes en función de la complejidad del caso y la experiencia del programa.

Revisión y firma del PII por adolescente y/o joven

El siguiente paso es revisar el PII con el o la adolescente o joven, quién debe firmarlo manifestando su aprobación y compromiso de trabajo con él. Éste es un paso muy importante para asegurar que el PII sea coherente con sus necesidades de atención. Se busca favorecer la adherencia del/la adolescente o joven al plan de intervención, así como promover el ejercicio de sus derechos al fomentar la participación activa en la toma de decisiones que tienen que ver con su vida.

Presentación de PII en audiencia

Finalmente, el PII se presenta en audiencia con el juez en el tribunal que dictó la sentencia para su aprobación. Lo más común es que el plan se apruebe. Aunque es poco común, ocasionalmente la fiscalía o defensoría pueden pedir modificaciones o precisiones al PII en cuyo caso se entrega un plazo adicional para su modificación. El avance del PII es monitoreado posteriormente por el tribunal de ejecución, instancia que también revisa y aprueba modificaciones al PII.

Etapa de profundización diagnóstica

■ **Responsables:** Delegado(a), acompañado(a) por el coordinador técnico y el/la director(a) de programa.

■ **Acciones/elementos de esta etapa:** Una vez aprobado el PII se da inicio a una segunda etapa en la cual se cuenta con un plazo de dos meses para profundizar el diagnóstico de la situación de cada usuario(a) para poder encuadrar adecuadamente el PII.

Las acciones en esta etapa se centran en la recopilación de información, la formulación de la hipótesis de intervención y la revisión del PII. Esta etapa concluye formalmente con la presentación y discusión del caso ante el equipo del programa.

Recopilación de información adicional

En la mayor parte de los casos, el plazo inicial para definir el PII no permite profundizar adecuadamente las características necesarias del caso como para definir un plan de intervención que pueda dar cuenta adecuadamente de las necesidades específicas de intervención de cada usuario(a).

Para estructurar la recopilación de información en esta etapa, OPCIÓN cuenta con una amplia batería de instrumentos y herramientas para acompañar el proceso. Las dos principales herramientas de trabajo para la caracterización de usuarios(as) son el SIED-AJ[52] y la pauta de profundización diagnóstica. Las demás herramientas se pueden utilizar ya sea para definir información a ser sistematizada mediante la metodología SIED-AJ, o como información complementaria para la profundización diagnóstica.

52. En la actualidad el SIED-AJ se vuelve a aplicar al momento del egreso de modo de poder evaluar los cambios observados. En el caso de sanciones de una duración de de 1 año o más, se busca aplicar el SIED-AJ a la mitad de la duración de la sanción de modo de facilitar la evaluación de proceso.

Ejemplo de herramientas disponibles son:

- Evaluación Diferenciada (SIED-AJ) (ver sección IV, punto E3).
- Pauta de Profundización Diagnóstica (ver sección IV, punto E4).
- Tamizaje y Derivación de Usuarios(as) con Consumo Problemático de Drogas (ver sección IV, punto E5).
- Entre otras.

Formulación de hipótesis de intervención

La información recopilada debe ser sometida a un proceso de *valoración y análisis*. Este desarrollo es de vital importancia ya que permite formular una **hipótesis diagnóstica**, que es la herramienta conceptual que guía el proceso de trabajo con él o la adolescente o joven.

En términos generales, una hipótesis es una proposición que busca explicar un fenómeno a partir de una serie de elementos observados. Normalmente estos elementos son relacionados entre sí a partir de la experiencia de las personas que efectúan dicho análisis.

En lo particular, la hipótesis diagnóstica expresa, desde la perspectiva del programa (delegados, coordinador técnico y director de programa) cuáles son los elementos o condiciones que se cree contribuyen a la mantención del problema actualmente observado. A partir de la hipótesis diagnóstica se define una **teoría de intervención** (plasmada en el PII), que a su vez busca expresar de qué forma se cree que debiesen cambiar las circunstancias actuales para observar una transformación favorable de la situación.

En este sentido, se releva la idea que el PII se construye en base a una hipótesis y expresa una proposición tentativa respecto de cómo se cree que se logrará observar un cambio. Tanto la hipótesis diagnóstica como la teoría de intervención son puestas a prueba durante el proceso de intervención. Por definición, ambas son modificables en función de los avances del proceso.

Esta parte del trabajo puede ser apoyada por otras estrategias estructuradas de apoyo al proceso analítico y de conceptualización de casos. Estas últimas herramientas permiten apoyar la profundización del diagnóstico, la elaboración de la hipótesis de intervención y consecuentemente la refinación del PII. Entre éstas se encuentran:

- Árbol de necesidades (ver sección IV, punto E8)
- Pauta de co-elaboración de Plan de Intervención Individual (ver sección IV, punto E2).
- Análisis funcional (ver sección IV, punto E 9).

(3) Revisión del PII

A partir de los insumos de las etapas anteriores, el PII puede ser revisado nuevamente por el equipo del programa. Esta etapa concluye formalmente con la presentación de la hipótesis diagnóstica y el PII revisado ante el equipo del programa. También es posible que el equipo participe durante la revisión del PII, por ejemplo, aportando en el análisis funcional del caso.

Es importante destacar que los procesos evaluativos, en general, se extienden a través de toda la duración de la intervención, con distintas intensidades.

Por una parte, ello se debe a que, dada la complejidad de casos, muchas veces es necesario buscar el momento adecuado para aplicar determinados instrumentos de evaluación. En ocasiones, las sesiones se emplean para responder ante crisis puntuales que se generan en la vida del usuario(a), lo que obliga al delegado(a) a posponer o dirimir si es oportuno o no desarrollar una actividad evaluativa. Por otra parte, es común que durante el desarrollo mismo de la intervención surja información relevante nueva que puede llevar a la necesidad de re-encuadrar el PII. En este sentido, es importante relevar que, en una intervención exitosa, la evaluación que se realiza se debe entender como un proceso continuo en donde constantemente se contrasta lo que piensa el o la joven y/o adolescente con lo que observa el o la profesional a cargo[53].

Verificadores:

- Ficha SIED-AJ
- Profundización Diagnóstica
- PII Revisado
- Registros de aplicación de evaluaciones.

53. Mason, P., & Prior, D. (2008). "Engaging young people who offend". London: Youth Justice Board.

2. PROCESO DE INTERVENCIÓN

■ **Responsables:** Delegado(a), coordinador (a) técnico(a).

■ **Acciones/elementos de esta etapa:** El proceso de intervención se refiere a un conjunto de acciones planificadas que tienen por objetivo modificar circunstancias y características problemáticas que están asociadas a la manifestación de desajustes y dificultades en la inserción social de cada usuario(a). En términos operativos se busca llevar a cabo las acciones planificadas anteriormente en el PII.

Tipos de procesos transversales

Como lo indica su nombre, los procesos transversales son métodos presentes en forma permanente, a los cuales se suele requerir prestar atención a través de todo el contacto del usuario(a) con el programa. Cada uno de estos procesos permanentes requiere mayor o menor dedicación de tiempo dependiendo de la etapa del proceso y del perfil del usuario(a). Por ejemplo, el proceso de evaluación requiere de mayor intensidad de dedicación de tiempo en la etapa inicial y hacia el final de la etapa de la intervención. Por otra parte, usuarios(as) con mayores niveles de complejidad suelen requerir un esfuerzo sostenidamente alto en procesos de vinculación y adherencia, que otros(as) usuarios(as) pueden no requerir. Asimismo, es posible que otros(as) usuarios(as) los esfuerzos de restitución y reparación se conviertan en el Centro.

Usualmente se busca describir los procesos de intervención en forma abstracta, lo que tiene el riesgo de no comunicar claramente los elementos esenciales de las prácticas de trabajo concreto, así como ocurren en la realidad de trabajo con población vulnerable. Como se describió anteriormente, el modelo de organización de la práctica de intervención reconoce que la intervención trascurre, la gran mayoría del tiempo en el formato de una interacción entre usuario(a) y delegado(a), donde la principal responsabilidad de los/las delegados(as) está relacionada con estructurar el modo en que se desarrolla dicha relación.

Han existido diversos esfuerzos para sistematizar los pasos que deben trascurrir durante el desarrollo de una intervención. Habitualmente se conceptualiza al proceso de intervención como una secuencia lineal de pasos tales como; el desarrollo del "setting" (contexto), el diagnóstico, el desarrollo de un plan de intervención, la implementación y la evaluación. Si bien los pasos descritos en la sección indican hitos relevantes (usualmente administrativos) que pueden ser secuenciados, como por ejemplo: el momento en que debe haber sido desarrollado el PII, o cuando pueden

ser aplicados determinados instrumentos, el trabajo mismo de intervención en cuanto a objetivos, estrategias y metas intermedias suele requerir constante revisión y reformulación durante el proceso.

En este sentido, se considera relevante definir que la intervención se pude entender de mejor manera como integrada por un conjunto de acciones ejecutadas por los y las delegados(as) que se encuentran articuladas por una hipótesis de intervención.

Cada acción puede tributar a su vez a uno o más de cinco procesos transversales o permanentes a la intervención que muchas veces transcurren en forma simultánea. Por ejemplo, una entrevista puede cumplir un triple propósito: el establecer las bases para un vínculo de trabajo, el recolectar información diagnóstica y problematizar la conducta infractora. Durante el proceso de intervención varía la proporción de tiempo que cada delegado(a) asigna a cada uno de estos procesos. En el caso de la evaluación, la cantidad de tiempo invertido es alta, particularmente en la etapa inicial de la intervención. Sin embargo, las actividades evaluativas continúan a lo largo del proceso donde se vuelve a desarrollar instancias evaluativas en la etapa intermedia[54] y final de la intervención.

La naturaleza misma de las circunstancias de los/las usuarios(as) puede requerir que el/la delegado(a) desarrolle maniobras de intervención en crisis y gestión del caso desde el primer contacto (por ejemplo, rescate de un caso que no asiste), o desarrolle acciones orientadas a la reducción de riesgos de salud en medio de la etapa de profundización diagnóstica. El dinamismo y labilidad esperable de los procesos de cambio en usuarios(as) (mediada muchas veces por la variabilidad de la motivación de cambio) puede requerir la reevaluación y redefinición del PII en medio de su ejecución priorizando objetivos diferentes a los inicialmente definidos. Desde la perspectiva de OPCIÓN existen cinco tipos de procesos transversales o permanentes. Estos son:

- **Vinculación y adherencia:** OPCIÓN tiene una larga tradición de trabajo y experiencia en el desarrollo de vínculos de trabajo con usuarios(as). Este vínculo es un proceso central sobre el cual descansan otros procesos. Las acciones desarrolladas, especialmente al inicio contribuirán a formar, o no, un vínculo de trabajo con el o la usuario(a). Éste se conoce como un proceso que transcurre a través de toda la intervención. Las acciones de los miembros del programa pueden contribuir a fortalecer o a deteriorar este vínculo de trabajo.

- **Desistimiento:** Como se describió anteriormente, las acciones orientadas a promover el desistimiento se encuentran dentro de las acciones que se incorporan en la intervención primaria. Éstas se centran normalmente en factores dinámicos que contri-

54. En el caso de sanciones de seis meses o más.

buyen a la mantención del problema de referencia. La literatura suele diferenciar estos procesos de otros que, si bien son fundamentales para la vida del usuario, no necesariamente contribuyen directamente al proceso de desistimiento. Por ejemplo, es común que se reconozca que el lograr la inserción escolar es un paso fundamental dentro de la intervención en cuanto a la restitución de derechos del usuario(a). Sin embargo, si no se ha abordado previamente habilidades de manejo y control de impulsos o la agresión o fortalecer la motivación por cambiar su vida, es poco probable que cada usuario(a) pueda aprovechar y mantener esta oportunidad. El abordaje de factores dinámicos sólo se puede desarrollar en el marco de una intervención guiada y focalizada.

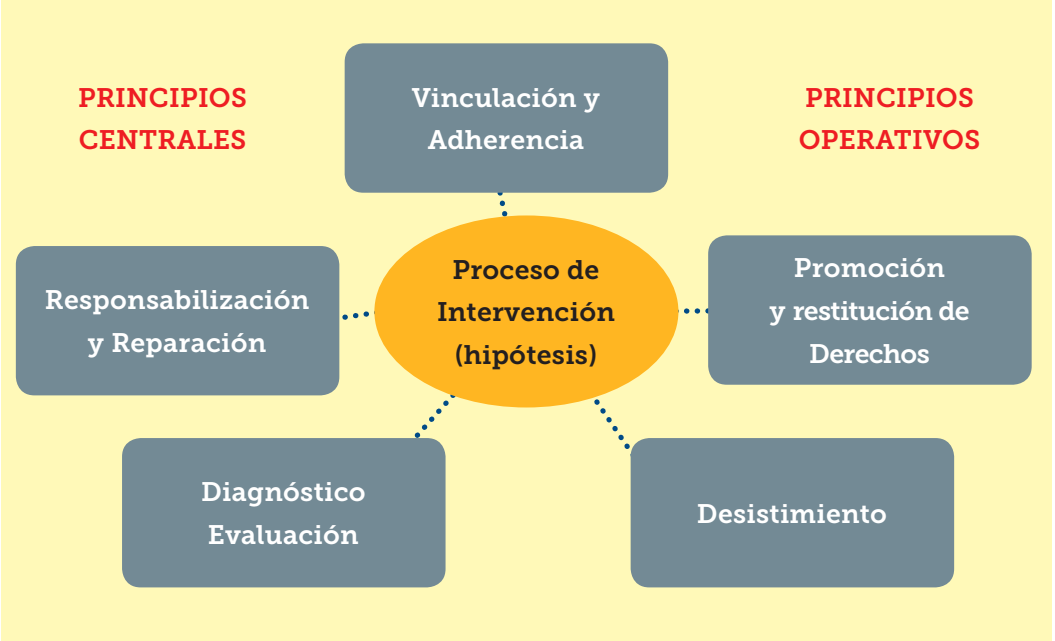
Por otra parte, es difícil desarrollar intervenciones enfocadas en factores dinámicos cuando el o la usuario(a) presenta problemas de inestabilidad residencial, la vivienda no es adecuada a las necesidades básicas del o la adolescente o joven, precariedad económica severa, o problemas de salud de relevancia. En estos casos se priorizan acciones de estabilización, con el objetivo de facilitar, siempre que sea posible, el desarrollo de intervenciones enfocadas en factores dinámicos en forma posterior.

■ **Responsabilización y reparación** En un escenario en que los/las usuarios(as) de programas PLA y PLE están efectivamente cumpliendo una sanción, las acciones de intervención suelen orientarse a promover la responsabilización y reparación por las acciones del usuario(a).

■ **Promoción de la restitución de derechos** La mayor parte de los/las usuarios(as) que llegan a los programas de OPCIÓN suelen arrastrar historias crónicas de deprivación de oportunidades y de vulneración de sus derechos. Una parte importante de las acciones de OPCIÓN se dirigen a restituir derechos vulnerados como lograr el acceso a oportunidades educacionales, laborales o de salud.

■ **Evaluación y diagnóstico** Como se detalló en la sección anterior, las acciones de evaluación no terminan con el desarrollo del PII. Éste es un proceso paralelo, que si bien es más intensivo en la primera parte de la intervención, nunca deja de efectuarse. Toda acción contribuye a generar información ya sea porque se develan nuevos antecedentes o porque se reinterpretan elementos existentes. Esto puede llevar a re-conceptualizar las necesidades de un(a) usuario(a) así como redefinir las acciones que se están desarrollando en función de un caso particular. Otras veces se puede optar por postergar determinadas actividades de evaluación en función del momento particular que está pasando el o la usuario(a). Los elementos de la propuesta de trabajo se encuentran resumidos en la figura 2.

Figura 2: Organización de la práctica de intervención, Corporación Opción



Fuente: Elaboración propia.

La articulación de estos 5 procesos se da mediante la conceptualización de la hipótesis de intervención y el PII. En otras palabras, las acciones desarrolladas siempre se encuentran en función de responder a los problemas definidos en la hipótesis de intervención y en el PII. Del mismo modo, todas las acciones se enmarcan en el contexto de los principios centrales y operativos que definen el encuadre principal de OPCIÓN.

ROLES Y ASPECTOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN

Rol Delegado(a)

Como puede desprenderse de lo anterior, el rol que cumple el/la delegado(a) es fundamental. Durante la intervención del profesional:

- Planifica acciones de intervención: El/la delegado(a) organiza el trabajo con cada usuario(a), estableciendo las prioridades de trabajo y la organización de los servicios a los que se requerirá acceso. Ello prestando atención a balancear el tiempo invertido en intervenciones primarias y secundarias. Esto implica también asegurarse que los servicios entregados se ajusten a las necesidades y capacidades de cada usuario(a). Ello puede requerir, en ocasiones ajustar el modo en que se entrega un

servicio (por ejemplo, trabajar en sesiones individuales si se estima que es difícil que el/la usuario(a) pueda participar en sesiones grupales).

- **Desarrolla las fortalezas de cada usuario(a) y su contexto:** Es importante recordar que el trabajo del delegado(a) descansa en las fortalezas del usuario(a) y su contexto. Cada delegado(a) busca desarrollar activamente los recursos de usuarios(as), alentando sus esfuerzos y reforzando sus progresos.
- **Establece enlaces y derivaciones:** Cada delegado(a) establece conexiones entre programas y servicios que son necesarios para el logro de los objetivos de la intervención. En este contexto, desarrolla derivaciones que sean pertinentes.
- **Monitorea progresos y avances:** Cada delegado(a) monitorea los avances y progresos de la intervención e informa de los progresos a las instancias pertinentes. Para ello mantiene registros escritos ordenados de sus acciones.
- **Ejerce acciones de abogacía:** Un rol central del delegado(a) que es habitualmente poco reconocida es la función de abogacía (*advocacy*, en inglés). La abogacía se refiere a acciones que buscan interceder ante otros profesionales agentes u organizaciones en función de la defensa del bienestar de su usuario(a). La abogacía es una función clave para despejar barreras para el logro de objetivos de intervención. Por ejemplo, frente a la existencia de dificultades o resistencias en una escuela para admitir al usuario(a), el delegado(a) puede invertir tiempo el conversar con el director de la escuela, explorando sus inquietudes y negociando soluciones. Puede también interceder ante otras organizaciones el contexto de la solución de controversias conflictos o cuando sea necesario "convencer" a otros agentes para facilitar acceso a servicios, o colaborar en procesos de intervención.

Modalidades de intervención

Las modalidades más frecuentes de intervención son: modalidad individual, grupal, y la gestión de caso.

Intervención o consejería individual

Si bien las intervenciones grupales tienen muchas ventajas, éstas suelen necesitar ser complementadas con sesiones individuales. Esto es particularmente así cuando se estima que algunos(as) usuarios(as) no pueden beneficiarse adecuadamente de las sesiones grupales. Ello puede incluir usuarios(as) que no les gusta trabajar en grupo, que muestran dificultades importantes de control de impulsos, inatención, agresividad o que no se ajustan a la dinámica de trabajo grupal (por ejemplo). En sesiones de intervención individual el/la delegado(a) puede:

- Explorar cómo se siente cada usuario(a).
- Indagar cómo el usuario(a) ha utilizado su tiempo desde la última sesión.
- Indagar respecto de la conducta infractora o consumo de drogas desde la última sesión.
- Explorar si hay algún problema urgente, traza un plan de acción si es necesario.
- Implementar módulos o estrategias socioeducativas, según PII.
- Asignar tareas específicas que se revisan en la sesión siguiente (averiguar información, desarrollar trámites, etc.).
- Abordar temores o ansiedades en relación al cambio.
- Revisar los avances de PII.
- Discutir y aclarar inquietudes en relación a la situación legal del usuario(a).
- Retroalimentar sobre el resultado de evaluaciones efectuadas.
- Sondear temas sensibles que pueden ser difíciles de abordar en otros contextos como por ejemplo en sesiones grupales.

Intervenciones grupales

Las intervenciones grupales, ya sea terapéuticas o psicoeducativas, son una modalidad muy utilizada para abordar un amplio rango de problemáticas que traen los/las usuarios(as) al programa. Esta modalidad de trabajo permite:

- Brindar oportunidades para que usuarios(as) desarrollen habilidades.
- Crear un ambiente donde usuarios(as) pueden brindarse apoyo.
- Experimentar contextos con reglas y estructura que se diferencia muchas veces de los contextos desorganizados que viven habitualmente los/las usuarios(as).
- Propiciar normas que permiten reforzar formas prosociales de interacción.
- Proporcionar un lugar en el cual es posible transmitir nueva información y desarrollar habilidades.

Es importante considerar que usuarios(as) que ya se conocían previamente, por ejemplo, integrando alguna banda, no debiese estar juntos en el mismo grupo. Lo mismo sucede con usuarios(as) que perteneces a grupos rivales. Ello ha mostrado ser un problema, no solamente porque entorpece el desarrollo de las sesiones, si no que incrementa la posibilidad de incidentes como riñas. La duración de las sesiones debe ajustarse a las capacidades de los/las usuarios(as) por ejemplo, su capacidad de concentración.

La conducción de sesiones grupales suele necesitar una conducción estructurada, con un número apróximado de 6 a 8 integrantes. Se desaconseja usar número

mayores ya que disminuyen la capacidad del facilitador de estructurar la comunicación entre usuarios(as).

Es importante destacar que trabajar en grupos con estos usuarios(as) también provee oportunidades para el reforzamiento diferencial de la conducta infractora. Es por ello que los trabajos grupales suelen requerir de un facilitador experimentado que pueda evitar esto mediante la estructuración de las comunicaciones al interior del grupo.

Gestión de casos

Las intervenciones individuales y grupales suelen estar enfocados en el abordaje de objetivos de intervención primaria. Sin embargo, usuarios(as) tienden a enfrentar situaciones complejas de exclusión social asociadas a múltiples problemas y dificultades que deben ser atendidas para el logro de un egreso exitoso. Algunas de estas dificultades deben ser resueltas antes de iniciar cualquier otra acción (por ejemplo, resolver problemas de seguridad personal o precariedad residencial).

La exclusión social es un problema multifacético que suele requerir del esfuerzo conjunto de una amplia gama de organizaciones como: organismos gubernamentales centrales y locales, organizaciones no gubernamentales entre otras.

En este contexto, la gestión de casos es un proceso colaborativo de diagnóstico, planificación, facilitación, evaluación y coordinación de servicios orientados a satisfacer demandas relacionadas con la inclusión social (salud, educación, protección, asistencia social, entre otros) de los/las usuarios(as).

La gestión de casos promueve que el individuo logre un nivel óptimo de bienestar y autonomía a través de la promoción, comunicación, educación, identificación de recursos y facilitación de servicios. En este contexto el/la delegado(a):

- Diagnostica necesidades de servicios
- Planifica secuencia de provisión de servicios
- Identifica proveedores apropiados
- Contacta servicios
- Deriva o coordina
- Monitorea y evalúa resultados de la coordinación.

Diversos estudios sugieren que la coordinación de servicios para resolver y restituir derechos cumple un rol fundamental en el desistimiento de la conducta delictual[55].

55. Farrall, S. (2004). Social capital and offender reintegration: Making probation desistance focused. After crime and punishment: Pathways to offender reintegration, 57-82. Raynor, P., & Vanstone, M. (1994). Probation practice, effectiveness and the non-treatment paradigm. British Journal of Social Work, 24(4), 387-404.

3. EGRESO

Cuando se aproxima el momento de terminar la intervención, ya sea porque se han alcanzado los objetivos primarios, remisión/sustitución o se acerca el fin de la sanción, se desarrollan dos tipos de acciones. Por una parte, se inicia el proceso de evaluación final y cierre administrativo. Por otra parte, se inicia la preparación del plan de egreso. Éste tiene por objetivo preparar al usuario(a) para el logro de la mantención de los resultados obtenidos. El proceso de egreso se inicia aproximadamente 3 meses antes del fin de la condena.

■ **Responsables:** Delegado(a), coordinadores técnicos, director(a) de programa.

■ **Acciones/elementos de esta etapa:** Evaluación final y cierre administrativo: En esta etapa se prepara la evaluación final del caso y se desarrollan acciones de cierre administrativo. En términos de los procedimientos de evaluación y trámites de cierre administrativo, se desarrollan las siguientes acciones:

- Análisis del Caso (Junto a Delegados, coordinadores técnicos y Director(a))
- Coordinaciones Judiciales
- Evaluación del Logro de PII
- Aplicación de Evaluación Diferenciada (SIED-AJ)
- Cierre de Intervención
- Elaboración de Informe de Término
- Coordinar egreso administrativo.

Diagnóstico y plan de egreso

En esta etapa es conveniente desarrollar un plan documentado de las acciones que se desarrollarán para ayudar a mantener en el entorno del usuario(a) el progreso que éste ha logrado.

Se recomienda que el plan se centre en las fortalezas individuales y sociales, así como las limitaciones o retos que cada usuario(a) enfrentará al egreso. Una manera de explorar estos elementos es a través del trabajo con el proyecto de vida del joven y/o adolescente. Se recomienda poner especial énfasis en fortalecer el potencial de cambio basado en logros alcanzados por el/la adolescente o joven y en el conjunto de sus factores protectores y motivaciones. Este plan se desarrolla en conjunto con el/la usuario(a). Elementos que se pueden abordar son:

- ¿Cómo lograr un desistimiento sostenido en el tiempo?
- ¿Cómo promover el desarrollo continuo?
- ¿Cómo mantener y fortalecer la inserción social? (empleo, educación, salud física y mental)
- ¿Cómo mantener la vinculación con servicios y organizaciones de apoyo?
- ¿Cómo promover el pleno ejercicio de derechos y ganar autonomía progresiva?
- ¿Qué personas y familiares pueden apoyar el proceso de desistimiento?
- ¿Cómo lograr un rol significativo y prosocial en la comunidad?
- ¿Dónde y a quién pedir ayuda?

El desarrollo del plan de egreso puede ser apoyado por el módulo de egreso, presentado en la sección III. B 3.

Verificadores:

- Egreso remisión
- Registro Análisis caso
- Registro sesiones de Egreso
- Registro Ev. PII
- Registro y Firma de PIS
- Gráfico Ev. Diferenciada
- Copia Envío de Informe de Término
- Formulario Único de Cumplimiento de Condenas
- Medición de Logro PII
- Ingresar Egreso Bases Datos: Senainfo; SGDI.

APUNTES:

PARTE III

CAJA DE HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

A. PROMOCIÓN DE LA VINCULACIÓN Y ADHERENCIA

"Un problema, por más grave que sea, nunca es la totalidad de un ser humano".

GOMES DA COSTA, 2004.

Existe evidencia y una basta experiencia en la importancia, para el logro de los objetivos, de desarrollar un vínculo educativo-terapéutico con los usuarios(as). Este vínculo es un proceso central sobre el cual descansan muchos otros procesos. Las acciones desarrolladas, especialmente al inicio, contribuirán a formar un vínculo de trabajo con cada usuario(a). Éste se le reconoce como un proceso transversal que transcurre a través de toda la intervención. Las acciones de los miembros del programa pueden contribuir a fortalecer o a deteriorar este vínculo de trabajo.

La necesidad de trabajar el desarrollo vincular tiene una dimensión político-valórica y una dimensión metodológica. En relación a la dimensión político-valórica, se conceptualiza el desarrollo vincular como la herramienta fundamental mediante la cual se puede promover el desarrollo del pleno ejercicio de derechos por parte de los/las usuarios(as). La naturaleza del vínculo permite promover el protagonismo de ellos dentro de sus procesos de trabajo con la institución. Por otra parte, la dimensión metodológica alude al hecho que el desarrollo del vínculo entre el/la usuario(a) y el/la delegado(a) (o el programa) se convierte en la piedra angular sobre la base de la cual se desarrollan los demás procesos de intervención. El desarrollo del vínculo cobra una importancia aún mayor cuando se trata de intervenciones en el contexto obligado.

En un contexto especialmente difícil, como son las relaciones establecidas bajo el sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, cada delegado(a) y el/la adolescente o joven que ha infringido la ley requieren de un espacio cuidado para interactuar[56]. Si bien ambos actores, se encuentran inmersos en una estructura social que determina la problemática del/la adolescente o joven, el/la delegado(a) es llamado a una acción como persona, educador(a) y ciudadano(a). En esta estructura muchas veces rígida, se

56. Un paradigma importante, a la base del trabajo que se realiza en OPCIÓN, es la pedagogía de la presencia. Esta propuesta viene de un largo proceso de reflexiones en Brasil, sobre los derechos de los niños, niñas y el/la adolescente o joven, en especial de aquellos más desfavorecidos o que se encuentra en conflicto con la ley.

le invita a enlazar el mundo social con las vivencias de el/la adolescente o joven en dificultades. Con ello, se busca una socialización verdadera, en donde el/la adolescente o joven considere importante a la comunidad y los otros y actúe en consecuencia producto de una ética personal que otorga valor a un otro. La pedagogía de la presencia redefine la relación de delegado y el/la adolescente o joven, como la de un(a) educador(a) y educado, en donde el educador se mueve a la proximidad para identificarse con la problemática del/la adolescente o joven en una relación empática y significativa, y se distancia para ver críticamente, en contexto, los acontecimientos. Aun cuando el/la adolescente o joven se puede mostrar difícil, un educador debe ser capaz de trascender la actitud y comportamiento y entender aquello como un pedido de auxilio. Esta visión propone una relación simétrica de aprendizaje mutuo, en un espacio de aprendizaje.

En últimos términos, la pedagogía de la presencia[57] busca lograr una transformación del sistema social a través del desarrollo de una forma efectiva de trabajo que mejore la atención directa de los/las adolescentes y el/la adolescente o joven. Desde esta perspectiva, se llama al educador a recordar lo verdaderamente humano de la relación que se establece con el/la adolescente o joven, y que el fin de esta relación, es que el/la usuario(a) se contacte y vaya al encuentro consigo mismo y con otros.

En este sentido, la relación con el/la usuario(a) no se entabla en base a una pauta rígida, sino más bien se debe construir de forma solidaria, abierta y constructiva. Para ello se parte con lo que el/la adolescente o joven trae, y en vez de focalizarse en sus defectos y adaptarlo, el educador busca identificar sus fortalezas. Es a partir de ello que, en espacios estructurados, se busca facilitar que el/la adolescente y/o joven emprenda la construcción de sí mismo. La construcción de sí mismo es una forma de educación emancipadora en donde se incentiva la iniciativa, ejercicio de la libertad y de compromiso consigo mismo y otros. La libertad aquí se entiende como "la conquista existencial y social básica que pasa necesariamente por la experiencia, por la vivencia concreta e intransferible del acto liberador (…) sentirse autor de su vida, de sentirse libre frente a sí mismo y a la circunstancia en la que fue llamado a existir"[58] (p.83-84). La figura de la autoridad sólo tendría sentido cuando es a favor de la emancipación del educando, impulsarlo a una mejor convivencia. Se busca de este modo trascender el paradigma de refuerzo y castigo, y más bien mostrar oportunidades en donde se evidencie la importancia que tienen las normas y límites para el bien común. Desde esta perspectiva el poder no busca ser autoritario, sino mas bien ser democrático y liberador.

Desde el enfoque de la pedagogía de la presencia, se busca que el programa pueda convertirse en un espacio que facilite el desarrollo del/la adolescente o joven,

57. Gomes Da Costa, A. C. (1995). Pedagogía de la presencia. Buenos Aires: Losada, Unicef Arg.
58. Gomes Da Costa, A. C. (1995), Pedagogía de la presencia. Buenos Aires: Losada, Unicef Arg. pp. 83-84.

donde, a través de la práctica de relaciones significativas éste pueda aprender actitudes y habilidades que le permitan superar sus dificultades.

Así, la implementación del programa debiese entonces permitir al educador desarrollar un diagnóstico preciso y confiable de cuáles son las dificultades que está viviendo el/la adolescente o joven, el desarrollar una hipótesis de intervención, el proveer atención o derivar cuando se requiera atención especializada, así como monitorear constantemente las competencias personales e interpersonales en torno a generar relaciones de calidad con el educando. En el contexto de esta relación, el educador trabaja temas como el auto-concepto, la autoconfianza y la autoestima, busca fortalecer la capacidad autónoma de toma de decisiones y debe tener presente constantemente la necesidad de cuestionar temas valóricos si es necesario.

Todas estas acciones deben ser sometidas a una constante evaluación cuya retroalimentación permite innovar estrategias para mejorar la calidad del trabajo realizado con el/la adolescente o joven. En esta relación, la presencia se debe complementar con un marco conceptual basado en conocimientos científicos. Como se ha relevado anteriormente, se considera esencial una buena cultura científica, enriquecida por una visión interdisciplinaria. "Sin la teoría, la práctica será siempre limitada"[59].

Con la base de la pedagogía de la presencia, los educadores buscan desarrollar una relación significativa y de calidad, que se base en la reciprocidad. En una relación basada en la reciprocidad, ésta es una relación de presencia en donde educando y educador se aceptan y comunican en un espacio de respeto mutuo. Es comprender al educando y a través de esa comunicación se logra que el educador influya dándole su solidaridad y el educando encuentre fuerza para actuar. A medida que avanza la relación en reciprocidad, el educador y educando buscan despojarse de ideas preconcebidas del otro, facilitando así lograr acceder a una imagen más auténtica del otro. La reciprocidad implica un vínculo en donde se da y se recibe, hasta que se llegue a una sincera simpatía mutua, en donde se reconoce que el valor de cada uno fue reconocido. Esto es opuesto a la indiferencia; la simpatía es el otorgar un valor al otro, lo que implica adquirir significado y por tanto influencia. En esta relación se presentan desafíos al educador quien también queda personalmente implicado consigo mismo llamado a superarse constantemente.

En consecuencia, la relación del educador con el educando es exigente, donde se espera que el educando llegue a ser lo mejor que puede ser. Sin embargo, esto sólo ocurre en la medida que el educador ha sido exigente consigo mismo, y ha logrado comprender, respetar y confiar en el educando. En este sentido, se espera que el educador haya sido exigente a tal punto que ha podido estar presente en todos los espacios relevantes posibles, siendo significativo e influyente para el/la adolescente o joven.

59. Gomes Da Costa, A. C. (1995), pp.45.

Se entiende que desde el momento en que se realiza primer contacto con el/la adolescente o joven, se establece comunicación y por tanto, se inicia la construcción de un vínculo que será decisivo para la intervención. La relevancia de trabajar activamente el estilo vincular con el/la usuario(a) en el contexto de la reinserción ha sido largamente reconocida. Si bien éste es un aspecto conocido por los profesionales, la relevancia del vínculo para el éxito de la intervención ha sido un tema que sólo ha sido abordado activamente durante los últimos años. Existen suficientes antecedentes que respaldan la importancia de esta práctica para el desarrollo de la intervención. Efectivamente, se ha observado la existencia de una estrecha relación entre el compromiso que demuestra el/la adolescente o joven con la intervención y el nivel de resultados positivos de la intervención[60].

Se puede entender por proceso de vinculación con el/la adolescente o joven, como la estrategia que es necesaria desplegar para mejorar sus posibilidades a adherir a las actividades propuestas por la intervención. Se espera que el logro de una vinculación con las características antes descritas permita desarrollar el interés, compromiso y motivación personal del/la adolescente o joven. Esto es, promover una participación activa en las actividades del programa destinadas a abordar las necesidades y dificultades identificadas en el diagnóstico. No se considera suficiente que el/la adolescente o joven asista y participe en actividades sin sentir ningún compromiso con los objetivos de su plan de intervención. La experiencia indica que esto está asociado a unas remotas posibilidades de éxito.

Desde la perspectiva institucional, se estima que no se debe contar solamente con que la sanción en si misma servirá como motor de la motivación de cambio. Desde la práctica profesionalizada de OPCIÓN se concibe el proceso de vinculación como un elemento importante y transversal, reconociendo que influye en el éxito de una intervención psicosocial con el/la adolescente o joven de perfil de alta complejidad. Al respecto la evidencia da cuenta que si bien no queda claro hasta qué punto el vínculo es determinante para el impacto de una intervención[61], sí se puede afirmar que la calidad del vínculo que se establece con el/la usuario(a) es un elemento relevante para la obtención de resultados exitosos[62].

La experiencia del equipo de OPCIÓN sugiere que la mayoría de los/las adoles-

60. Farrington, D. P. and Loeber, R. (2001). 'Summary of key conclusions' in Loeber, R. and Farrington, D. P. (eds.) Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs. CA: Sage.; Lipsey, M. W. (1995) 'What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents?' in McGuire, J. (ed.) What Works: Reducing Reoffending – Guidelines from Research and Practice. Chichester: John Wiley & Sons.; Leischied, A.W. (2000) 'What works with young offenders: summarizing the literature', UNAFEI Annual Report for 2000 and Resource Material Series No.5. Tokyo, Japan: UNAFEI.; McGuire, J. (2002) 'Integrating findings from research reviews', in McGuire, J. (ed.) Offender Rehabilitation and Treatment: Effective Programmes and Policies to Reduce Re-Offending. Chichester: John Wiley & Sons.

61. Chrits-Christoph, P., Connolly-Gibbons, M. B. and Hearon, B. (2006) 'Does the alliance cause good outcome? Recommendations for future research on the alliance', Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43(3) pp.280–285.

62. Wampold, B. (2001) The Great Psychotherapy Debate: Models, Methods and Findings. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

centes o jóvenes que atienden, frecuentemente traen consigo una historia marcada por una relación negligente y abusiva por parte de sus familiares, así como relaciones permeadas por la desesperanza y desconfianza producto de su paso por diversas instituciones. Es por ello que los profesionales trabajan intensamente en el desarrollo de una relación de confianza con el/la adolescente o joven que le permita resignificar las relaciones que ha tenido en el pasado y generar una vinculación de calidad que les permita experimentar una relación significativa y pro-social. En términos cualitativos, se confirma lo descrito en la literatura, que es que se ha visto que un vínculo de calidad entre delegado(a) y el/la usuario(a) permite mayores logros en torno al desistimiento.

En la práctica se ha observado que la vinculación cumple un doble un rol; la de control para el cumplimiento de una sanción y el de apoyo a las necesidades del/la adolescente o joven (entendida como intervención), en donde el desafío es armonizar ambas funciones. En otras palabras, el mantener una relación de confianza, forjar un vínculo y fomentar la autonomía del/la adolescente o joven, aún si en ocasiones se debe ser directivo. Para ello se ha observado en la práctica profesional que existen varias dimensiones necesarias para mantener una vinculación adecuada que sea coherente con el encuadre en la intervención.

Para los profesionales, el mantener una buena adherencia supone el aplicar ciertas estrategias, junto con habilidades y experiencia. Una de las estrategias más relevantes, según la literatura y que es utilizada por los profesionales de OPCIÓN, son las estrategias motivacionales. Asimismo, se ha visto entonces que la influencia que puede tener un profesional que interviene es maximizada en condiciones caracterizadas por la relación empática y de confianza, con un estilo de comunicación abierto, cálido y entusiasta[63].

1. VINCULACIÓN Y MOTIVACIÓN

La motivación se considera un aspecto central de la intervención que trabajan los equipos con los/las adolescentes o jóvenes. Es poco común que la motivación del usuario(a) sea alta y constante a través de la duración de todo el proceso de intervención. Lo más común es que este proceso se mantenga en constante evolución a medida que avanza la relación con el sujeto de intervención.

La experiencia de los profesionales da cuenta de que la sanción por sí mismo puede lograr que algunos y algunas adolescentes o jóvenes desistan por un corto tiempo, por

63. Dowden, C., & Andrews, D. A. (2004). The importance of staff practice in delivering effective correctional treatment: A meta-analytic review of core correctional practice. International Journal of Offender Therapy and comparative criminology, 48(2), 203-214.

lo que esto puede funcionar como un motivador externo. Pese a ello, las posibilidades de alcanzar cambios a largo plazo dependen de lograr desarrollar una motivación interna por desistir de la conducta delictiva y cambiar el estilo de vida.

Eventos significativos como el encontrar un empleo, el casarse, tener un hijo, entre tantos otros, pueden tener un poderoso efecto en la promoción de la motivación interna para desistir del delito. El apoyo motivacional al desistimiento en estos períodos vitales puede ser muy relevante para el éxito de la intervención. La estrategia ha sido el armonizar tanto la presión externa, como el desarrollo de motivación intrínseca para que el/la adolescente o joven opte por el desistimiento a largo plazo. Se aprovecha la instancia de la sanción para fortalecer dentro de lo posible el proceso de intervención.

La motivación en general está conectada a conductas específicas y el logro de la motivación intrínseca para cada una de ellas es más efectivo que la sola motivación externa por evitar un castigo[64]. En la práctica, la sola motivación externa que significa presionar a el/la adolescente o joven con la posibilidad de una sanción ante un delito, puede ser muy poco efectiva para abordar conductas de riesgo que subyacen a la conducta delictiva. Esto es efectivo en la práctica con lo/los adolescentes o jóvenes, por ejemplo la motivación, por someterse a tratamiento por la adicción a una droga tiene que ser abordada específicamente con técnicas motivacionales dirigido a ello, y no servirían aquellas desarrolladas para interrumpir conductas asociadas al robo.

2. VINCULACIÓN Y CAPACIDAD DE EMPATIZAR

Un elemento a la base de una buena vinculación es la capacidad de empatizar con otro. La empatía genera una relación comprensiva sobre las problemáticas, en donde el objetivo es usar esta comprensión para desarrollar soluciones de forma colaborativa[65]. Se ha visto que la capacidad de empatizar es más bien la comprensión de las experiencias subjetivas de los cuales las acciones o comportamientos criminógenos forman parte, reconociendo los sentimientos y significados que las experiencias generan en el/la usuario(a)[66].

Los/las adolescentes y jóvenes del perfil del PLE y PLA que han sido sancionados por sus actividades delictivas, por lo general presentan experiencias de vulneración

64. DiClemente, C.C., Bellino, L.E., and Neavins, T.M. 1999. Motivation for change and alcoholism treatment. Alcohol Research and Health 23(2): 86–92.; Clark, M.D. 2006. Entering the business of behavior change: Motivational interviewing Mann, R.E., Ginsburg, J.I.D., and Weekes, J.R. 2002. Motivational interviewing for probation staff. Perspectives 30(1): 38–45. with offenders. In M. McMurran (ed.), Motivating Offenders To Change: A Guide to Enhancing Engagement in Therapy, pp. 87–102. West Sussex, England: John Wiley and Sons.

65. Norfolk, T., Birdi, K., & Walsh, D. (2007). The role of empathy in establishing rapport in the consultation: a new model. Medical education, 41(7), 690-697.

66. Walters, S. T., Clark, M. D., Gingerich, R., & Meltzer, M. L. (2007). Motivating offenders to change: A guide for probation and parole. Washington, DC: US Department of Justice, National Institute of Corrections.

de derecho, faltándole oportunidades para desarrollar su potencial. En ese sentido, se puede comprender por qué el/la adolescente o joven ha iniciado una carrera delictiva. No obstante, a ello, el que un profesional empatice con dicha situación no significa que se acepte la conducta delictiva. En términos de generación del vínculo, se busca empatizar con el/la adolescente o joven problematizando el impacto de su conducta delictual para su propia experiencia de vida. La capacidad de empatizar es un intento de comprender la mentalidad del/la adolescente o joven, aunque el profesional puede no estar de acuerdo con el punto su vista. Se ha visto entre los profesionales que la relación empática funciona tanto para la relación de intervención como para que el/la adolescente o joven entienda qué es empatizar y logre practicar esta habilidad cuando analiza el impacto de sus delitos en las víctimas.

3. VINCULACIÓN Y CAPACIDAD DE GENERAR UNA RELACIÓN DE CONFIANZA

Se ha observado que las características que son más apreciadas por los/las adolescentes y jóvenes a juicio de los profesionales, son aquellos que son capaces de establecer límites de manera respetuosa y amistosa, son confiables, preocupados y sensibles a la realidad de los/las adolescentes o jóvenes. Estas características efectivamente corresponden a aquellas reportadas por la literatura[67].

A este respecto los profesionales concuerdan que una dificultad de su trabajo es desarrollar una relación de confianza que no parezca una especie de falsa amistad con el/la adolescente o joven. Otro tema es manejar la relación de confianza a pesar de que se espera que los/las usuarios(as) muchas veces no respondan bien a la confianza entregada.

Las primeras teorías describen a la confianza como un fenómeno unidimensional que simplemente aumenta o disminuye en magnitud y fuerza dentro de una relación. Sin embargo, los enfoques más recientes sugieren que la confianza se construye a lo largo de un continuo de etapas jerárquicas y secuenciales. En el proceso de generación del vínculo con el/la adolescente o joven, los profesionales han visto que la confianza es un proceso largo, en donde se han pasado por varias etapas que coinciden con aquellas descritas por la literatura[68].

Cuando se inicia el contacto con el/la adolescente o joven que ha infringido la ley, en general pareciese que estos calculan cómo comportarse para parecer dignos de confianza en función de las recompensas. A medida que este proceso bidirec-

67. Mason, P., & Prior, D. (2008). Engaging young people who offend. London: Youth Justice Board.
68. Lewicki, R. J., & Tomlinson, E. C. (2003). Trust and trust building. Beyond intractability, 305-315.

cional avanza se van estableciendo pautas de comunicación que se van reforzando mutuamente. Si son consistentes en el tiempo, el/la delegado(a) y el/la adolescente o joven van teniendo expectativas de lo que se puede esperar uno del otro y se empieza a generar confianza en que se mantendrá en el tiempo.

En una etapa más avanzada, el/la adolescente o joven y el/la profesional que interviene pueden llegar a un entendimiento más profundo. La comunicación se vuelve consistente, consolidándose en acuerdos que se basan en valores y objetivos compartidos. Los/las adolescentes o jóvenes llegan a entender lo que le preocupa a la otra parte, y son capaces de actuar como un agente para cumplir el encargo del otro. La confianza en esta etapa se ve reforzada por un vínculo emocional entre las partes, sobre la base de un sentido de objetivos y valores compartidos.

Para que se genere este vínculo de confianza, los/las profesionales buscan ser íntegros, en términos que cumplan lo que han prometido, con una comunicación honesta. Es por ello que se considera muy importante el que se cumplan los compromisos adquiridos, como, por ejemplo, si se indica que bajo determinadas condiciones se informará a tribunales de incumplimiento es necesario que esto sea efectivo al momento en que el/la adolescente o joven transgreda los límites acordados.

4. VINCULACIÓN Y RELACIONES DE PODER O DE COERCIÓN

Vinculación y relaciones de poder

Cuando se reflexiona sobre la relación entre delegado(a) y el/la adolescente o joven a su cargo, lo primero que se reporta es la necesidad de que exista un vínculo de confianza y mutuo respeto para poder lograr las metas propuestas en el plan de intervención. Como se ha visto, esto es relevante y caracteriza el trabajo profesional que se realiza con los/las adolescentes o jóvenes, pero no exime a los profesionales de la tensión que implica ejercer su rol. En un proceso de vinculación marcado por interacciones en donde constantemente se regula y reequilibra el poder que tiene el profesional –otorgado por el Estado- con el poder que puede tiene el/la adolescente o joven, pueden aparecer problemas que pueden atentar con dicho equilibrio. Esto ocurre en especial cuando la comunicación se vuelve confrontacional (en ocasiones sutil, otras veladas) en donde el/la adolescente o joven juega con la posibilidad de abandonar la intervención y el/la delegado(a) recuerda la sanción de la que es objeto por el sistema de justicia. Para moverse en este ámbito, se observa que los/las profesionales han aprendido a generar un espacio que requiere redefinir la situación y negociar la relación, en donde se pone

el acento de la intervención en los logros del/la adolescente o joven. Lejos de tratar de hacer que el/la usuario(a) se ajuste a parámetros conductuales rígidos, se resuelve la relación delegado(a) y el/la adolescente o joven positivamente, cuando se les define el espacio institucional como un lugar válido para participar y ensayar comportamientos, logrando que en muchos casos adhieran y logren los objetivos co-consensuados. Para ello es importante encuadrar la relación como un proceso que difícilmente va a estar libre de conflictos. Paulatinamente se va aprendiendo en la labor profesional el hecho que la negociación y resistencia es parte esencial del proceso de intervención.

Vinculación y relaciones de coerción

En situaciones en donde el poder se convierte en coerción, condicionan la posibilidad de que el/la adolescente o joven, acate las demandas de la institución y en última instancia la sociedad. Se puede entender que el poder tiene una base en la posibilidad de negociar, la coerción por el contrario ya no otorga un espacio para la negociación, se convierte en obligar al otro a hacer algo en contra de su voluntad[69]. La coerción puede conducir a la violencia física y el ejercicio de la violencia evidencia precisamente la incapacidad de poder. Estas relaciones de coerción se establecen cuando los/las adolescentes o jóvenes pertenecen a organizaciones al margen de la ley, tienen altos ingresos por el delito, portan armas, etc. Y se dicen amenazas implícitas o incluso explícitas.

El proceso de vinculación con el/la adolescente o joven, es una tremenda labor paralela que sucede en conjunto con la profundización diagnóstica y muchas veces prosigue hasta el egreso. Por lo que se ha hecho el esfuerzo de sistematizar y generar aprendizajes que permitan facilitar mejor la relación delegado(a)- usuario(a).

69. Luhmann, N. (2005). Poder (Vol. 20). Anthropos Editorial.

5. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA PROMOVER EL DESISTIMIENTO DELICTUAL

Se han demostrado que algunas estrategias motivacionales, de corte terapéutico - educativo, son adecuadas para lograr generar mejor adhesión de los/las usuarios(as). Entre las que cuentan con amplia evidencia de efectividad es la Entrevista Motivacional. En la práctica profesional se han incorporado varios elementos de la entrevista motivacional que se han constituido como buenas prácticas para la intervención de adolescentes o jóvenes que han infringido la ley.

El modelo de Prochaska, DiClemente y Norcross, entrega elementos para entender el cambio. En la mayor parte de las personas, el cambio es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo. Las personas pueden variar desde: no tener interés en hacer cambios (que es la etapa de pre-contemplación), para tener algo de conciencia o sentimientos mezclados sobre el cambio que deben realizar (lo que corresponde a la etapa de contemplación), a la de apresto para el cambio (o etapa de preparación), a comenzar a hacer efectivos cambios (que es la etapa de la acción), y para mantener la evolución de los tiempos (que es la etapa de mantenimiento). Es frecuente que los profesionales sitúen a el/la adolescente o joven en alguna de estas etapas, como se ve reflejado en los diagnósticos.

En todo el proceso de intervención se requiere que el/la adolescente o joven, se motive a participar del proceso. Desde la práctica especializada se aplican estos principios y se aborda el trabajo partiendo desde la motivación que presenta el/la adolescente o joven por modificar la conducta infractora presente, en el caso en que esta ya no esté presente, se refuerzan elementos resilientes que lo/la han llevado a visualizar elementos de riesgo y abandonar conducta infractora. Se indaga la concepción de algún proyecto vital, paralelamente se puede colaborar en la construcción de dicho proyecto mostrando alternativas acordes a las capacidades y contexto de el/la adolescente o joven. Con respecto a la familia, se busca conocer la manera en que visualizan la conducta infractora de el/la adolescente o joven, junto la actitud asumida, expectativas a futuro y apoyo otorgado. Se incluye también el diagnóstico de la correspondencia entre las necesidades que son satisfechas a través del reconocimiento de su grupo de pares y las necesidades que carecen de gratificación en su entorno cercano[70].

Con un panorama general de la situación del/la adolescente o joven, se despliegan estrategias para motivarlo a participar del proceso. Para Millery y Rollnick[71], es un estado de disposición o deseo de cambiar, que puede fluctuar de un momento

70. La Pintana.

71. Miller, W. and Rollnick, S. (2002) Motivational Interviewing. Preparing People for Change. Second Edition. New York: The Guilford Press

a otro o de una situación a otra. Desde Proshaska[72], la motivación puede entenderse como un estado interno que es influido por factores externos. Puede definirse como la probabilidad que una persona inicie, continúe y se comprometa con una estrategia específica para cambiar.

En la práctica se han aplicado componentes de dos enfoques principales para abordar la motivación en la intervención con los/las adolescentes o jóvenes. Por una parte, se utiliza el enfoque llamado Modelo Ocupacional Humano (Model of Human Occupation, MOHO), que cuenta con evidencia de efectividad en diversos contextos, incluyendo efectividad para personas privadas de libertad[73]. Por otra, se utilizan elementos de la entrevista motivacional[74], que también cuenta con amplio respaldo empírico en diversos contextos y perfiles de personas que han infringido la ley. Asimismo, en la práctica se incorpora a las técnicas de motivación, el principio de la capacidad de respuesta (modelo RNR) al sugerir un estilo de comunicación adecuado al perfil del/la adolescente o joven, lo que hace que sea más probable el que estén dispuestos a escuchar, se enganchen en el proceso, y estén más dispuestos a realizar cambios.

El modelo[75] MOHO se basa mayormente en la teoría de sistemas. Desde esta perspectiva, hay sistemas dinámicos de interacción, y el comportamiento ocupacional resulta de la interrelación entre el ser humano como sistema con la tarea y su resultado. Los resultados de rendimiento en el trabajo, la salud, el bienestar, el desarrollo y el cambio, son considerados dinámicos. En general, el sistema humano está en constante cambio, despliegue y se reorganiza enganchando con su ambiente. Este modelo plantea que a través de la conducta creamos identidad, aprehendemos conceptos y habilidades motoras, por lo tanto, cuando nos involucramos en un nuevo comportamiento también le damos una nueva forma a nosotros mismos; cambia nuestra identidad ocupacional. En este sentido, si el/la adolescente o joven "hace conducta" eventualmente puede mantener su comportamiento y paulatinamente se puede identificar con lo que hace. La práctica constante refuerza y motiva a el/la adolescente o joven a medida que éste avanza a nivel de dominio y competencia en el trabajo. Este es un proceso continuo de remodelación y redefinición de la identidad como resultados de un cambio en las competencias ocupacionales, lo que paulatinamente permite que el/la adolescente o joven se adapte mejor al ambiente laboral[76]. En otras palabras, si el/la adolescente o joven cambia sus actividades, interactúa con su sistema de manera diferente y eventualmente también cambia su identidad.

72. Idem.
73. Lee, J., & Kielhofner, G. (2010). Vocational intervention based on the Model of Human Occupation: a review of evidence. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 17(3), 177-190.
74. Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). Motivational Interviewing-Preparing People for Change. Second.
75. Kielhofner, G. (Ed.). (2008). Model of human occupation: Theory and application. Lippincott Williams & Wilkins.
76. Idem.

La Entrevista Motivacional (en adelante EM) complementa la mirada sistémica aportando desde el enfoque cognitivo. La EM busca explicar el proceso cognitivo que subyace la motivación para realizar una determinada tarea. Es un método centrado en la persona para fomentar el cambio al ayudar a el/la adolescente o joven, a explorar y resolver una determinada ambivalencia, como, por ejemplo, los riesgos a delinquir en relación a los beneficios que obtiene de ello[77]. La EM incentiva la motivación interna para el cambio, en un ambiente de empatía, optimismo y el respeto a las decisiones del/la adolescente o joven[78]. Otro fundamento de la EM es la teoría de la autopercepción, la cual plantea que una persona llega a ser más o menos comprometidos con una acción dependiendo de lo que esta exprese verbalmente[79]. Por lo tanto, el/la adolescente o joven que infringe la ley, que "habla" sobre los beneficios del cambio es más probable que decida cambiar, mientras que aquel que sostiene y defiende una identidad delictual, es más probable que continúe con un comportamiento infraccional. La EM plantea etapas de cambio. Estas fases consisten en la identificación de cuál es la etapa en la que el/la adolescente o joven puede estar para enfrentarse a un problema. Para ello se ha propuesto las etapas de EM[80] que se pueden ver en la tabla 6 a continuación. Además, se describen las características y estrategias a seguir.

Como principio de la práctica profesional, se privilegia una estrategia de motivación que es respetuosa de la libertad que tiene el/la adolescente o joven, para tomar decisiones y que incentiva el uso de sus propios recursos. Se evita transmitirle a el/la adolescente o joven que tiene un problema, estigmatizarlo, aleccionar sobre lo que tiene que hacer, amenazarlo, entre otras, porque además de contravenir una ética de trabajo, se ha visto en la intervención cotidiana y en la literatura como éstas tienden a generar resistencia en la persona. El desafío es preparar a el/la adolescente o joven para realizar un cambio y en el proceso, éste descubra razones propias para querer un cambio.

77. Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). Motivational Interviewing-Preparing People for Change. Second.
78. Rogers, C. (1961). A therapist's view of psychotherapy: on becoming a person. London, Constable.
79. Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. Advances in experimental social psychology, 6, 1-62.
80. Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., and Norcross, J.C. 1992. In search of how people change: Applications to addictive behaviors. American Psychologist 47(9): 1102–1114. Prochaska, J.O., and Levesque, D.A. 2002. Enhancing motivation of offenders at each stage of change and phase of therapy. In M. McMurran (ed.), Motivating Offenders To Change: A Guide to Enhancing Engagement in Therapy, pp. 57–73. West Sussex, England: John Wiley and Sons.

Tabla 6: Etapas de cambio

ETAPA	CARACTERÍSTICAS	ESTRATEGIA
Pre-contemplación	"Nada tiene que cambiar". No tener en cuenta la posibilidad de cambio, o bien evita pensar sobre el cambio o ha decidido que beneficios de comportamiento actual son mayores que los costos. Puede aparecer como la negación o la racionalización.	Construir una relación de confianza. Aumentar la conciencia de que existe un problema y la necesidad de un cambio.
Contemplación	"Estoy considerando cambiar". Cree que puede haber un problema, pero no tiene decidido qué hacer al respecto. Puede aparecer como ambivalencia o una mezcla de sentimientos.	Reconocer la ambivalencia ante el cambio. Explorar la discrepancia entre la conducta y las metas personales. Discutir pros y los contras del cambio. Hablar de maneras de cómo puede "experimentar" el cambio.
Acción	"Estoy trabajando para alcanzar mis metas". Busca hacer cambios de forma activa. Puede haber encontrado maneras de manejar los impulsos o desencadenantes que lo llevaría de nuevo a comportamiento(s) problema.	Ofrecer apoyo en la planificación. Apoyar y fomentar los esfuerzos para cambiar. Desarrollar metas alcanzables y monitorear el progreso. Ayudar a desarrollar planes para mantener un comportamiento a lo largo del tiempo.
Mantenimiento	"He hecho mis cambios. Ahora tengo que tirar para arriba". Busca el mantenimiento de los cambios en el tiempo. Desarrolla maneras para gestionar los problemas y los factores de estrés. Recaídas ocasionales son seguidos por remordimiento y emprende nuevos esfuerzos.	Apoyar y fomentar el cambio de comportamiento. Prevenir sobre posibles focos de conflicto y desarrollar planes para gestionar eventuales gatillantes de la recaída.
La recaída	"He caído de nuevo. Ahora todo está perdido". Tiene una recaída. Pueden aparecer sentimientos como la ira, la desmoralización, o negación de la conducta. Pueden transitar a una etapa anterior y aprender de la recaída.	Hablar sobre la recaída, pero sin dar cabida a sentimientos de vergüenza. Evaluar y analizar lo que salió mal. Elevar la importancia o la confianza para otro intento.

Recursos adicionales y de profundización:[81]

■ **Seminario, Entrevista Motivacional** (19 de Mayo de 2006) por Elvira Callejo Giménez, Grupo de Comunicación y Salud de la Socalemfyc (Sociedad Castellana y Leonesa de Medicina Familiar y Comunitaria) *http://www.sobredrogues.net/files/arxius/entrevista_motivacional.pdf*

■ **Entrevista motivacional.** S. Lizarraga, M. Ayarra, Especialistas en Medicina Familiar y Comunitaria. Grupo Comunicación y Salud de Navarra. Centro de Salud de Huarte (Navarra) *http://centrodesaluddebollullos.es/Centrodesalud/Enfermeria/Documentacion%20Distrito/Documentos/Valoracion%20y%20planes%20de%20cuidados/Entrevista%20motivacional.pdf*

Dependiendo de la etapa motivacional en que se encuentra, se puede comenzar a proyectar las técnicas de intervención. La experiencia y literatura especializada da cuenta de que hay formas de enfrentar la entrevista con el/la adolescente o joven que dan mejores resultados[82] y éstas se incluyen en la práctica profesional de OPCIÓN.

Las preguntas abiertas incentivan a la elaboración de una respuesta y no un simple sí o no. Si bien son útiles para confirmar o no las impresiones del entrevistador, las preguntas abiertas buscan que el/la adolescente o joven reflexione durante la elaboración de la respuesta. Ejemplo de ella son preguntas que intentan abrir la reflexión sobre como la conducta le ha generado problemas son:

- ¿Cómo eran las cosas antes de que empezaras a consumir drogas?
- ¿Qué crees que puede pasar si te detuvieran nuevamente?; también busca abrir la reflexión sobre qué pasaría si pudiera superar su comportamiento problema.
- ¿Cómo te gustaría que las cosas siguieran cuando termines con la sanción?
- Si terminaras de estudiar el oficio ¿Cómo esto podría mejorar las cosas para ti y tu familia? (Plan de acción).
- Hay algunas cosas que pueden funcionar para ti ¿En qué te gustaría trabajar primero? ¿Qué te ha funcionado otras veces?

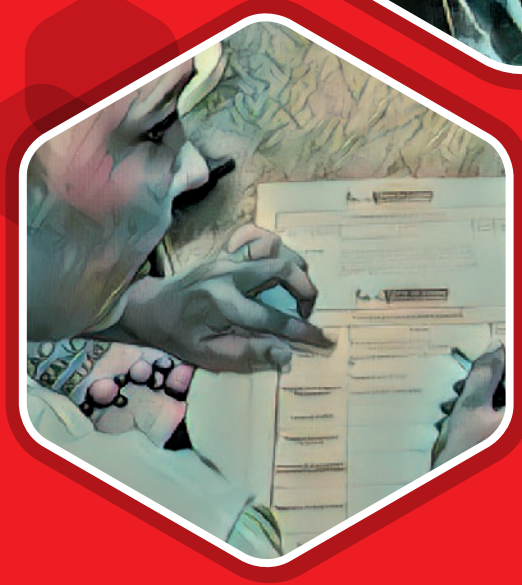
Mantener un estilo conversacional positivo y reforzante. Esto ayuda a empatizar y retroalimentar. "Veo que te preocupas por tu familia"; "Estas haciendo un buen trabajo"; "¿Cómo lograste esto?", entre otros. También pueden ir junto a pequeños incentivos.

81. Herramientas consultivas para esta área.
82. Walters, S. T., Clark, M. D., Gingerich, R., & Meltzer, M. L. (2007). Motivating offenders to change: A guide for probation and parole. Washington, DC: US Department of Justice, National Institute of Corrections.

Utilizar la técnica de reflejar lo que se escucha o se está observando. Para ello se recomienda hacer oraciones cortas resaltando los elementos centrales, parafrasear lo que se ha dicho, reflejar emociones y ambivalencia. Asimismo, el hipotetizar cómo serían las cosas si se toma determinada decisión, entre otros.

En conjunto con las anteriores, el realizar resúmenes cortos de lo que se ha conversado a modo de transición entre un tema y otro, cierre de entrevistas o simplemente enfatizar algo de lo dicho.

Junto con motivar a el/la adolescente o joven, y utilizar técnicas adecuadas para conducir la entrevista, se despliegan estrategias para identificar y analizar los factores biopsicosociales, afectivos y ambientales que gatillan, mantienen o extinguen aquello que se ha acordado con el/la adolescente o joven como tema objetivo. El enfoque va más allá del síntoma, persigue sacar a la luz cuál es la motivación subyacente que puede explicar el comportamiento del/la adolescente o joven. En cuanto a las conductas asociadas al problema, algunas preguntas guías pueden ser: ¿El comportamiento se sale de lo normal y esperable? ¿El comportamiento es persistente, serio, crónico y pone en riesgo a el/la adolescente o joven y/o a otros?



B. PROMOCIÓN DE LA RESPONSABILIZACIÓN Y REPARACIÓN

Los usuarios(as) de programas PLA y PLE están efectivamente cumpliendo una sanción, las acciones de intervención suelen orientarse a promover la responsabilización por las acciones del/la adolescente o joven. En el marco de la LRPA, el objetivo de la Ley es "hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socio-educativa amplia y orientada a la plena integración social" (Art. 20).

Se entiende responsabilidad como la capacidad humana para poder elegir entre diferentes opciones y actuar, haciendo uso de la libre voluntad, de la cual resulta la necesidad de asumir todas aquellas consecuencias que de estos actos se deriven. Responsable es aquella persona que toma decisiones conscientemente y que acepta las consecuencias de sus actos, dispuesta a rendir cuenta de ellos. La responsabilidad es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien.

Hay adolescentes o jóvenes que experimentan dificultades para asumir la responsabilidad de sus actos. Es común que ésta sea externalizada, mostrando bajos niveles de arrepentimiento. En estos casos suele ser necesario iniciar un proceso psicoeducativo orientado a desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y sociales que permitan asumir la responsabilidad por sus acciones, promoviendo así el pleno ejercicio de derechos del usuario(a). Ello puede implicar trabajar elementos como la responsabilización, el reconocimiento de normas y consecuencias por su transgresión, y estimular la reflexión en torno a dilemas morales.

Estudios demuestran que problematizar el delito desde el trabajo con los estilos de procesos de decisión y capacidad de vincular-asumir responsabilidades se asocia con menos reincidencia delincuencial en adolescentes o jóvenes infractores de ley. Los estudios muestran que estas personas, en sus procesos de toma de decisiones,

asumen más riesgos, sobre la base de una pequeña ganancia[83]. Asimismo, se ha descrito una fuerte relación entre el tipo de razonamiento moral y la conducta delictiva[84]. El nivel de razonamiento moral suele ser menor entre el/la adolescente o joven que ha cometido delito, comparado con los que no han cometido delito[85].

En esta sección se presentan propuestas metodológicas para orientar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y morales para promover la responsabilización del usuario(a).

APUNTES:

83. Newman, M., Vigurs, C., Perry, A., Hallam, G., Schertler, E., Johnson, M., & Wall, R. (2012). A systematic review of selected interventions to reduce juvenile re-offending. Technical Report; Syngelaki, E. M., Moore, S. C., Savage, J. C., Fairchild, G., & Van Goozen, S. H. (2009). Executive functioning and risky decision making in young male offenders. Criminal Justice and Behavior, 36(11), 1213-1227.

84. Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature Psychological Bulletin, 88, 1-45; Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., & van Rosmalen, L. (2006). The moral judgement of juvenile delinquents: A meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, 34, 697-713; Nelson, J. R., Smith, D. J., y Dodd, J. (1990). The moral reasoning of juvenile delinquents: a meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, 18, 231- 239.

85. Stams, G. J., Brugman, D., Dekovi, M., & van Rosmalen, L. (2006). The moral judgement of juvenile delinquents: A meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, 34, 697-713.

1. EL DESARROLLO DE LA RESPONSABILIZACIÓN

Esta herramienta ha sido diseñada para apoyar el proceso de estimulación y fomento para el/la adolescente o joven, en el desarrollo de capacidades individuales, tanto cognitivas, afectivas y sociales, que le permitan regir su conducta según las normas del marco cultural vigente, desde una perspectiva reflexiva y crítica.

Objetivo General

- Desarrollar con el/la adolescente o joven un proceso de Responsabilización por la infracción cometida, que implica asumir las cosas que le sucedieron, reflexionar críticamente acerca de la infracción, y sus implicancias tanto para él, como para la víctima.

Objetivos Específicos

- Explorar las significaciones del/la adolescente o joven en torno al concepto de responsabilidad social y penal.
- Explorar la actitud y valoración que el/la adolescente o joven entrega a la conducta infractora.
- Promover la reflexión en torno a su conducta infractora y sus consecuencias para el/la adolescente o joven.
- Promover en el/la adolescente o joven su capacidad para evaluar de manera anticipada las consecuencias de su conducta.

La responsabilidad surge a partir de la capacidad humana para poder elegir entre diferentes opciones y actuar, haciendo uso de la libre voluntad, de la cual resulta la necesidad que asumir todas aquellas consecuencias que de estos actos se deriven. Responsable es aquella persona que toma decisiones conscientemente y acepta las consecuencias de sus actos, dispuesto a rendir cuenta de ellos. La responsabilidad es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien.

¿Qué es la responsabilidad en el marco de la LRPA? La ley plantea como objetivo la necesidad de "hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socio-educativa amplia y orientada a la plena integración social"[86].

86. Ley 20.084, artículo 20, 2005.

Dimensiones relevantes para abordar la responsabilización:

- Tipos de responsabilidad (Personal - Familiar - Jurídica – Social).
- Consecuencias de no asumir responsabilidad a nivel (Personal - Familiar - Jurídica - Social).
- Actitud frente a la medida (Negación - Distanciamiento – Reconocimiento).
- Análisis de la conducta infractora en relación a las consecuencias.

Dimensiones de análisis:

- Génesis de este tipo de conductas.
- Motivación para el ilícito.
- Apreciación o percepción de daño a terceros.
- Evaluación de la libertad Asistida (PLA o PLE) como sanción frente a la infracción.
- Distanciamiento o cercanía a la realización de otra infracción.
- Roles y tareas ejercidas por el/la adolescente o joven en relación a su etapa de desarrollo.

Evaluación de la capacidad de identificar contextos de riesgo:

- Identificación de situaciones de riego, que serían condición para una nueva infracción.
- Análisis de las consecuencias de otra infracción.
- Motivar el desarrollo de pensamiento crítico respecto del contexto sociocultural.

Metodología:

Por medio de una entrevista individual se busca indagar cuál es la percepción del/la adolescente o joven sobre el delito; cómo toma la decisión de involucrarse y, si éste asume o no la responsabilidad por ello. Asimismo, se busca problematizar la toma de decisiones que el/la adolescente o joven ha realizado cuando comete un delito. Luego se puede desarrollar una actividad de reflexión sobre eventos vitales y la responsabilidad que se tiene sobre ellos.

Pauta de Preguntas para indagar el concepto de responsabilidad:

- ¿Cómo visualizas tu conducta infractora?
- ¿Qué significa para ti el concepto Delito? (Para posteriormente informar respecto a sentido de las leyes, normas, sanciones).

- ¿Cómo visualizas la respuesta de la justicia al juzgarte y determinar esta pena?
- ¿Qué consideración u opinión tienes respecto a las consecuencias que resultaron a partir de tu conducta? (Tanto a nivel familiar, personal y/o de terceros.)
- ¿Has considerado o evaluado en tu vida cotidiana ciertas situaciones que signifiquen algún grado de riesgo personal tanto en términos físicos, emocionales y/o legales?
- ¿Qué relación encuentras entre tu materia de ingreso y las situaciones de riesgo enunciadas anteriormente?
- ¿Estas conductas están motivadas por… (Iniciativa propia, influencia externa (pares, familia) y contexto social)?
- ¿Estas conductas responden a… (Satisfacción Material - Satisfacción Emocional (validación, atención, protección) -Satisfacción de Consumo de Drogas)?
- ¿Qué referencias externas has recibido respecto a la conducta que significó tu ingreso en esta sanción (Familia, Pares, Terceros)?
- ¿Qué opinión tienes respecto de cada una de ellas (Familia, Pares, Terceros)?

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN MP 1.1

Consiste en anotar sucesos que nos hayan ocurrido recientemente y averiguar nuestro grado de responsabilidad en ellos. Se busca aumentar el nivel de conciencia crítica. Las actividades se orientan a que el/la adolescente o joven ejercite la toma de conciencia reflexiva, proyectando las consecuencias de sus actos. Se espera que ello facilite el proceso de toma de decisiones. Aunque la opción sea comentar un delito, se espera que el/la usuario(a) pueda comprender las consecuencias y responsabilidades de la opción escogida. Se busca comprobar que nuestras acciones, así como nuestras omisiones, son las responsables de la mayoría de las cosas que nos ocurren.

■ **¿Por qué me pasan las cosas?**

Pensar y anotar un suceso positivo o agradable que les haya sucedido durante la última semana o el último mes.

■ **¿En qué medida el suceso fue debido a otras personas, a la casualidad o a la suerte?**

■ **¿Qué responsabilidad (esfuerzo, conocimientos, habilidades, etc.) tuviste en este suceso?**

■ **¿Qué tan responsable te sientes por este suceso? Marca con una X para indicar el porcentaje**

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Si la respuesta no ha sido mayor del 50%, se vuelve a revisar los datos de los puntos 2 y 3 para encontrar nuevas razones y anotarlas. Finalmente, contestar de nuevo la pregunta 4. Si se desea, se puede repetir el ejercicio con un suceso negativo o desagradable que haya sucedido recientemente.

2. IDENTIFICACIÓN DE NORMAS

En general, la literatura da cuenta que los/las adolescentes o jóvenes toman decisiones en base a criterios propios de conveniencia, creencias u otros, y menos en relación a lo que identifican como normativo[87]. Sin embargo, la práctica ha demostrado que es importante tratar el tema de la identificación de normas para que los/las adolescentes o el/la adolescente o joven puedan problematizar sus comportamientos en vías de una responsabilización por sus actitudes. Se puede definir como normas legales aquellas expectativas que se han convenido socialmente (por ejemplo, una amplia mayoría en una democracia), y que se establecen políticamente y se refuerzan por medio de la ley[88]. Las normas legales tienden a ser reforzadas por algún tipo de castigo. El comportamiento de los/las adolescentes o jóvenes no es sólo responder a actitudes, evaluación de riesgo de una situación y conocimiento de normas legales, sino que también es influenciado por la percepción que tienen sobre las creencias de otros o normas subjetivas. Las normas subjetivas son una mezcla de lo que creen que otros piensan que es la norma y lo que el propio sujeto piensa que es la norma. Las normas subjetivas se diferencian de las legales, en que las primeras son acuerdos que se refuerzan o no por medio de las interacciones con otros que pueden ser incluso determinadas por el acuerdo entre dos personas. Ambas normas son construidas socialmente y entonces son consideradas un medio de comunicación del sistema social. En general, se ha estudiado que los/las adolescentes o jóvenes tienden a verse influenciados por las normas subjetivas de los grupos a los que pertenecen, que muchas veces pueden ser contrarias a las normas legales generando actitudes ambivalentes que pueden ser interesantes explorar en las actividades que se plantean a continuación.

A continuación, se presenta material de apoyo para desarrollar diversas actividades orientadas a fomentar el reconocimiento de normas y las consecuencias que tiene su trasgresión.

87. Rimal, R. N., & Real, K. (2003). Understanding the influence of perceived norms on behaviors. Communication Theory, 13(2), 184-203.

88. Francot-Timmermans, L. M. A. (2008). Normativity's Re-entry. Niklas Luhmann's Social Systems Theory: Society and Law.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

ABORDAJE DE NORMATIVIDAD I MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro: . . . . . .

Fecha: . . . . . .

Delegada(o) : . . . . . .

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Reconocer la importancia de la existencia de normas en situaciones de la vida diaria.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

- Entrega de Hoja "Las normas". En una breve introducción, se pregunta y se clarifica sobre el concepto de Norma, en palabras concretas y homologables a la noción de "Regla del juego". Sobre ese mismo tema, se le pide mencionar tres situaciones que conozca (en general) y que tengan normas, anotándose en los distintos recuadros.
- Posteriormente, en una segunda hoja adjunta, se analizan dos de ellas (escogidas según el criterio del delegado(a)), en función de para qué son necesarias en dicho contexto, y cuáles son las consecuencias si no se dan o no se cumplen. Una vez discutido esto, se completa la oración ahí sugerida.
- Al final, se hace un breve resumen de la actividad realizada.

Indicador de logro:

- Que sea capaz de identificar situaciones regidas por normas.
- Que reconozca la importancia de éstas para la situación mencionada.
- Que reconozca consecuencias a partir del no cumplimiento de las mismas.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

ABORDAJE NORMATIVIDAD II MP 2.1

¿Qué son?

- Son acuerdos sobre cómo nos comportarnos al interior de un grupo o una situación. En otras palabras, son las **reglas del juego**.

¿Conoces situaciones que tengan reglas?

1	2	3

Las normas...

¿PARA QUÉ?	¿SI NO HAY/ NO SE CUMPLEN?	¿Y SI NO SIRVE?

Entonces, en esta situación, las normas sirven para:

_____

_____

Situación	¿Para qué las normas?	¿Y si no sé?

Entonces, en esta situación, las normas sirven para:

_____

_____

_____

HERRAMIENTA DE TRABAJO

LA IMPORTANCIA DE LAS NORMAS III MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro: . . . . . .
Fecha: . . . . . .
Delegada(o) : . . . . . .

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Reconocer la importancia de la existencia de normas en contextos concretos de la vida diaria del/la adolescente o joven.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

- Entrega de Hoja "Las normas de cerca". En primer lugar, se sugiere esta actividad luego de realizada la intervención "Las Normas". Básicamente se trata de reconocer cinco contextos o situaciones en donde existen normas y plantear algunas de ellas. Ej: en el Recuadro "Familia" puede escribir una o dos normas de ejemplo. Luego, se plantea como pregunta para qué son importantes en dicho escenario, y qué pasa si éstas no se cumplen. Lo mismo para los restantes cuatro contextos.
- Al final, se resume lo anterior, reafirmándose el carácter de las normas respecto a la convivencia, al funcionamiento general, y otros, plasmables en la oración a completar al final de la actividad.

Indicador de logro:

- Que sea capaz de señalar una emoción que englobe su vivencia durante el proceso.
- Que logre manifestar su sentir en cada parte del proceso y las circunstancias que rodearon esa vivencia.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

IMPORTANCIA DE LAS NORMAS IV MP 3.1

Las normas de cerca:

Situación	¿Para qué las normas?	Y si no se cumplen...
FAMILIA		
AMIGOS		
SANCIÓN		
TRABAJO		
ESCUELA		

Entonces, las normas sirven para:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

RESPETO A LAS NORMAS V MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro: . . . . . .
Fecha: . . . . . .
Delegada(o) : . . . . . .

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Promover que el/la adolescente reconozca la importancia de respetar las normas socialmente consensuadas.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

- Se pide a el/la adolescente o joven que piense en el concepto de normas, luego se muestra imagen adjunta al registro, donde se visualiza un equipo de fútbol, donde existe transgresión en las normas del deporte.
- Luego se pide a el/la adolescente o joven que haga una reflexión en cuanto a la imagen, y comente qué pasaría si no existieran normas consensuadas socialmente. Es importante que el/la delegado(a) oriente a el/la adolescente o joven en su respuesta, pero sin dejar de tener presente que él tiene que construir el significado de las normas.

Indicador de logro:

- Que el/la adolescente o joven identifique normas en su propio entorno.

Observaciones y/o acuerdos:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

RESPETO A LAS NORMAS VI MP 4.1

■ **Norma social:** Es una regla que se debe seguir y a la que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades del ser humano, que a veces son consensuadas por un grupo de personas (futbol) u otras son autoimpuestas por sí mismo. Por ejemplo: "A mí nunca me gustará la Católica".

● **¿Juegas al futbol u otro deporte? ¿cuáles son las normas? ¿Respetas las normas?**

● **¿En tu casa, con tus amigos, en el colegio existen normas? ¿Te gustan? ¿Qué les cambiarías?**

● **¿Qué crees que pasaría si no existiesen esas normas?**

● **¿Cuáles serán las normas de esta intervención?**

3. IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS

Como se ha expuesto anteriormente, el/la adolescente o joven tiende a tomar decisiones, más que basándose en la identificación de normas, en base a las consecuencias personales que éstas le pueden reportar[89]. El desarrollar la habilidad de anticipar consecuencias de las acciones es un elemento relevante para prevenir el involucramiento delictual, especialmente en el caso de usuarios(as) que muestran dificultades de control de impulsos.

APUNTES:

89. Rimal, R. N., & Real, K. (2003). Understanding the influence of perceived norms on behaviours. Communication Theory, 13(2), 184-203.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS I MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro: . . . . . .
Fecha: . . . . . .
Delegada(o) : . . . . . .

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Lograr que el/la adolescente o joven establezca una conexión entre las consecuencias percibidas a partir de la infracción y el impacto de éstas a terceros.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

- Entrega de Hojas "Lo que pesa esta mochila".
- Se le explica en primer lugar la Hoja (1) ,en la cual se pide que escriba todas las consecuencias que ha traído la infracción, haciendo la homologación a una mochila pesada donde carga cada una de ellas, enumerando tantas como pueda.
- Posteriormente se le explica la Hoja (2), ésta vez, teniendo en mente lo que pudo describir anteriormente, deberá anotar qué consecuencias carga la familia, cuáles son propias y, si es posible, cuáles impactan en la víctima, centrando la discusión que pueda suscitarse en que los efectos de la infracción no sólo impactaron en su vida, sino en las de muchas más personas.

Indicador de logro:

- Que sea capaz de enumerar consecuencias, y que luego sea capaz de reconocer su impacto en terceros.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS II MP 5.1

LO QUE PESA ESTA MOCHILA

HERRAMIENTA DE TRABAJO

IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS II MP 5.2

PARA MÍ:

PARA MI FAMILIA:

PARA LA VÍCTIMA:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

NORMAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA SANCIÓN III MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro: . . . . . .
Fecha: . . . . . .
Delegada(o) : . . . . . .

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Analizar la repartición de funciones y responsabilidades, el respeto a las normas y características de la sanción como compromisos en distintos ámbitos.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

- Entrega de Hoja "¿A quién le toca? Repartamos funciones". Se trata de intervenir con el/la adulta responsable y el/la adolescente o joven respecto a la división de responsabilidades y el acuerdo de cumplirlas en los distintos aspectos mencionados al Centro, fundamentalmente en aquellos casos donde existen límites difusos respecto a cada tarea.
- Así, la consigna quedaría como "Respecto al colegio, ¿cuál sería tu función? ¿De qué debieras hacerte responsable?" al igual que con el adulto a cargo.
- Una vez finalizadas todas las áreas, se les pide firmar las respectivas columnas, haciendo ver que esas van a ser las funciones a cumplir en adelante, y que es responsabilidad de cada uno velar porque así sea.

Indicador de logro:

- Que tanto el/la adolescente o joven, como el adulto responsable sean capaces de separar funciones dentro de cada área. Se considerará también un indicador de logro las dificultades percibidas por ambos para llevar a cabo una responsabilidad solos, tratándose entonces de llegar a acuerdo al respecto.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

NORMAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA SANCIÓN IV

MP 5.3

RESPONSABILIDADES MÍAS		RESPONSABILIDADES DE MI FAMILIA
	SANCIÓN	
	HOGAR	
	NORMAS FAMILIARES	
	COLEGIO	
	TRABAJO	

4. REFLEXIÓN SOBRE DILEMAS MORALES

Diversos estudios han demostrado una fuerte relación entre el razonamiento moral y la conducta delictiva[90]. El razonamiento moral es menor entre adolescentes que delinque de los que no delinquen[91].

La literatura da cuenta de que los/las adolescentes o jóvenes, que tienen conductas delincuenciales consistentes en el tiempo, usualmente muestran retrasos en el desarrollo moral, incluso después de controlar variables como la situación socioeconómica, género, edad y nivel de inteligencia[92]. De acuerdo a Colby y Kolberg[93] (1987) y desde un enfoque cognitivo para el desarrollo moral se considera que el comportamiento es guiado por un determinado juicio moral que se desarrolla en etapas ordenadas jerárquicamente, que constan de tres niveles: el pre-convencional, convencional, y post-convencional:

- **Nivel Pre-convencional:** Se caracteriza por enfocar los problemas morales en base a los intereses concretos de los sujetos que están implicados en ellos. Se juzga en función de las consecuencias concretas de las acciones (principalmente consecuencias físicas como ser castigado o golpeado por haber hecho algo), dejándose de lado por completo los intereses sociales o una noción trascendente de justicia. A un nivel pre-convencional, las reglas y expectativas sociales se consideran externos a la persona, son más bien imposiciones impuestos desde el exterior por figuras de autoridad.

- **Nivel Convencional:** Asume la necesidad de vivir de acuerdo con normas comunes y también la necesidad de la arbitrariedad de tales normas; identificación con las reglas y expectativas de la sociedad y autoridades. Interés por la aprobación social, por la lealtad y el bienestar. Subordina las necesidades del individuo a los puntos de vista y necesidades del grupo. A nivel convencional, la persona ha interiorizado estas reglas y expectativas sociales.

- **Nivel Post-convencional:** Definen sus valores en función de sus propios principios éticos auto-elegidos y auto-seleccionados. Asume el punto de vista del indivi-

90. Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature Psychological Bulletin, 88, 1-45.; Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., & van Rosmalen, L. (2006). The moral judgement of juvenile delinquents: A meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, 34, 697-713.
91. Idem.
92. Idem.
93. Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judg-ment. Theoretical foundations and research validation .vol.1Cambridge: Cambridge University Press

duo de tipo universal. Finalmente, a nivel post-convencional, la persona se diferencia de las reglas y expectativas sociales, y como parte de una reflexión interna los convierten en valores morales definidos como principios escogidos libremente.

Con un desarrollo cognitivo adecuado, las personas avanzan a través de estas etapas y niveles. Cada fase se considera que es más adecuada a la etapa previa. En diversos estudios se ha concluido que los/las adolescentes o jóvenes que presentan conductas delictuales y en especial aquellos que han estado en medio de reclusión cerrado, no logran avanzar a etapas de desarrollo superior quedándose en una etapa pre-convencional de desarrollo[94].

A continuación, se encuentran ejemplo de actividades que pueden aportar al desarrollo moral de adolescentes o jóvenes que han cometido delitos:

APUNTES:

94. Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., van Rosmalen, L., van der Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. Journal of abnormal child psychology, 34(5), 692-708. Chicago.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

DESARROLLO MORAL

Objetivo:

- Exponer al adolescente o joven al siguiente dilema, y reflexionar diferentes respuestas dependiendo del nivel de desarrollo moral que demuestran.

Dilema del Farmacéutico

Una mujer estaba muriendo de una forma especial de cáncer. Había una droga que los doctores pensaban que podía salvarla. Era un medicamento que un farmacéutico en el mismo pueblo había descubierto recientemente. La droga era muy cara de fabricar, pero el farmacéutico quería cobrar 10 veces más de lo que le había costado hacerla. Él pagó $40.000 para prepararla ahora cobraba $400.000 por una pequeña dosis de la droga. El esposo de la mujer enferma, Arturo, fue donde todos sus conocidos para que le prestaran el dinero, pero sólo pudo reunir $200.000, la mitad de lo que la droga costaba. Arturo le dijo al farmacéutico que su esposa estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la droga más barata o que le dejara pagarle luego. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo descubrí la droga y ahora voy a ganar dinero con ella". Entonces, habiendo tratado por todos los medios legales posibles, Arturo se desespera y considera la posibilidad de entrar en la farmacia para robar la droga para su mujer. ¿Debe Arturo Robar la medicina?

Preguntas:

- ¿Debe Arturo robar la medicación?
- ¿Está bien o mal que robe la medicación?
- ¿Tiene Arturo el deber o la obligación de robar la medicina? ¿Por qué?
- En el caso de que Arturo no ame a su mujer ¿debe robar la medicina? ¿Existe alguna diferencia si es que la quiere o no para hacer el robo?
- ¿Debe robar el medicamento para un desconocido?
- Si fuera un animal ¿debiera robar la medicina?
- ¿Es importante que la gente haga todo lo que pueda para salvar a otro?
- El que Arturo robe va en contra de la ley ¿hace esto que esté mal?
- En general ¿debería la gente hacer todo lo posible por obedecer? ¿por qué? ¿Cómo se aplica esto a lo que Arturo debería hacer?
- Al pensar de nuevo en el dilema ¿qué dirías que es lo más que Arturo debería hacer?

APUNTES:

C. PROMOCIÓN DE LA RESTITUCIÓN DE DERECHOS

Los/las adolescentes o jóvenes que participan del programa viven situaciones complejas de exclusión social, vulneración de derechos y deprivación de oportunidades. Una parte importante del trabajo de las acciones se dirige a restituir derechos vulnerados. Esta labor es esencial no solamente porque se requiere para crear condiciones propicias para el desistimiento delictual, si no porque promueven además el ejercicio de derechos.

Entendiendo que las herramientas presentadas son solamente algunas de las que posiblemente se pueden desarrollar, brindan orientaciones metodológicas para abordar problemáticas como el apresto laboral, la nivelación educativa, y cómo abordar problemáticas de salud como, el uso de drogas o la sospecha de problemas de salud mental.

Asimismo, se cuenta con algunas herramientas para abordar la temática de género y la promoción de derechos humanos. Éstas son herramientas de apoyo que permiten facilitar la restitución de derechos y son complementarias al manejo de casos.

APRESTO LABORAL

Para los/las adolescentes o jóvenes que son o van a cumplir la mayoría de edad, es muy relevante que se priorice el objetivo de la integración laboral. Se ha visto que los/las adolescentes o jóvenes que han delinquido, en especial aquellos/llas con características de mayor complejidad psicosocial, tienen altas probabilidades de reincidir. Entre las barreras más importantes a superar para la inserción social se encuentran el bajo logro educativo y profesional. Los modelos relativamente exitosos

en este ámbito son aquellos que combinan apresto laboral con las intervenciones basadas en la familia, y que abordan los problemas que se suscitan con la interacción de los/las adolescentes y jóvenes con pares de riesgo[95].

Para intervenciones específicas en el ámbito laboral, el proceso puede apoyarse mediante el uso de los siguientes módulos y materiales[96]. Estrategias personales de búsqueda de trabajo, información general sobre derechos laborales, identificación de fortalezas y debilidades, diagnóstico de habilidades técnicas y sociales, así como modelos de cartas de presentación y CV.

APUNTES:

95. Abrams, L. S., & Snyder, S. M. (2010). Youth offender reentry: Models for intervention and directions for future inquiry. Children and Youth Services Review, 32(12), 1787-1795.

96. Basados en Manual de Educar Chile "Búsqueda de Empleo Eficaz" Disponible en: ww2.educarchile.cl/.../File/.../Busqueda_de_empleo_eficaz.doc

1. HERRAMIENTA PARA LA INSERCIÓN SOCIAL

Objetivo general:

- Realizar un proceso de visualización de la motivación, a través de la reflexión sobre creencias, jerarquización de necesidades y conocimiento de redes, con la finalidad de fomentar la inserción social del/la adolescente o joven.

Objetivos específicos:

- Conocer la visualización sobre la escala de valores que el/la adolescente o joven tienen en relación a valores sociales de mercado.
- Identificar elementos de motivación intrínseca o extrínseca en las creencias o valores de el/la adolescente o joven.
- Profundizar y conceptualizar creencias o expectativas de el/la adolescente o joven respecto a la inserción.
- Identificar intereses y habilidades personales para la inserción.
- Desarrollar un proceso reflexivo y de aprendizaje sobre jerarquización de necesidades.
- Supervisar información sobre redes sociales del/la adolescente o joven y su familia.

Desarrollo:

Para el desarrollo y trabajo en función de los objetivos descritos, se plantean cinco sesiones. Las cuatro primeras en la dimensión individual con el/la adolescente o joven; y la última, enfocada a la intervención en la dimensión familiar, planteada dentro de un espacio de trabajo con el adulto significativo que se encuentra acompañando el proceso.

De esta forma se intencionará que el/la adolescente o joven pueda identificar aspectos de motivación para la visualización de un proyecto de vida a corto y/o largo plazo para promover la inserción social, entregando herramientas que permitan reflexionar sobre sus creencias, expectativas, intereses, habilidades, y necesidades.

Así también, surge la necesidad de supervisar con el/la adolescente o joven y el adulto significativo la información entregada anteriormente sobre oferta de redes en su entorno socio-comunitario, con la finalidad de reforzar la información o aclarar dudas respecto a éstas. Las sesiones planificadas corresponden a:

1) Conociendo mis valores

Orientada principalmente a la visualización de escala de valores de el/la adolescente o joven y, la identificación de motivación intrínseca o extrínseca. también de creencias o expectativas de inserción.

2) ¿Qué cosas puedo hacer?

Orientada a la visualización de creencias expectativas de el/la adolescente o joven, como también de sus intereses habilidades y labores o áreas de trabajo a desarrollar.

3) Mis necesidades

Orientada a desarrollar un proceso reflexivo y de aprendizaje sobre la jerarquización de necesidades, tomando en cuenta escala de necesidades de Maslow.

4) Proyecto de vida

Orientada a desarrollar un proceso reflexivo y de elaboración de un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, a nivel individual, familiar y social.

5) Orientación individual y familiar (familia)

Busca la devolución y retroalimentación del/la adolescente o joven y su adulto significativo de los elementos de inserción, y a su vez supervisar el conocimiento de la información de redes sociales entregada anteriormente de manera general, respecto de la utilización y oferta programática existente en su territorio.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: CONOCIENDO MIS VALORES MP 6.1 - 6.22

Objetivos:

- Conocer escala de valores del/la adolescente o joven en relación a valores sociales de mercado.
- Identificar motivación intrínseca y extrínseca en las creencias o valores de el/la adolescente o joven.

Desarrollo:

- Presentación de la metodología de trabajo.
- Exponer objetivo del trabajo a realizar, dando cuenta del componente de inserción de la Ley de Responsabilidad Adolescente y, revisar proceso del/la adolescente o joven, recordando el diagnóstico inicial y los aspectos logrados en el proceso de intervención[97].
- Posteriormente, explicitar el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo (intensión de la actividad).
- Se explica al adolescente o joven que cada uno de nosotros cuenta con creencias o impulsos que lo llevan a realizar tipo de comportamientos o buscar algún tipo de objetivo, lo cual es denominado: motivación.
- Se exponen luego elementos teóricos sobre el concepto de motivación, relevando que existen elementos intrínsecos o de satisfacción personal y otros extrínsecos o de recompensa social o de terceros.
- Trabajo con tarjetas de MP 6.1 al 6.22.

La motivación:

Motivación es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o, que origina una tendencia hacia un comportamiento específico. Ese impulso a actuar puede ser provocado por un estímulo externo (que proviene del ambiente) o puede ser generado internamente en los procesos mentales del individuo

Motivación Intrínseca: Definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios conceptos como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje y ganas de aprender, o por aquellas situaciones que generan diversión o placer.

97. Esto suponen conocimiento de delegado(a) de los componentes de la Ley 20.084 y del proceso de intervención desarrollado por el/la adolescente o joven en el programa.

Motivación Extrínseca: pertenece a una amplia variedad de conductas las cuales son medios para llegar a un fin. La conducta acá es regulada a través de elementos externos, tales como premios y castigos, el reconocimiento y la recompensa social.

- Posteriormente se realiza una consulta sobre cuáles cree el/la adolescente o joven que son los valores o tendencias que el mercado promueve en las personas, facilitando esto con la introducción de imágenes comerciales o de personas famosas (efecto de los medios de comunicación de masas-consumismo) y se analiza con ellos el efecto que éstas tiene en su comportamiento cotidiano.
- A continuación se trabaja sobre la reflexión de conceptos relacionados con la motivación y valores del/la adolescente o joven, donde la idea es que pueda dar cuenta su apreciación sobre cada uno de ellos, clasificarlos de acuerdo a elementos intrínsecos y/o extrínsecos y luego, jerarquizarlos del mayor importante al menor relevante para sí mismo.

Cierre:

A través de una conversación entre el/la adolescente o joven y delegado(a) se reflexiona sobre las opiniones y la jerarquización de conceptos con la finalidad de poder visualizar una escala de valores del sujeto[98].

98. Si el/la adolescente o joven presenta dificultades de comprensión y necesita más tiempo para desarrollar las actividades, éstas se pueden desarrollar en dos sesiones.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: "¿QUÉ COSAS PUEDO HACER?"

Objetivos:

- Profundizar y conceptualizar creencias o expectativas de los/las adolescentes o jóvenes respecto a su inserción social para desarrollo de proyecto de vida.
- Identificar intereses y habilidades del/la adolescente o joven para relacionarlas con labores o áreas de desarrollo laboral de inserción para sí mismo.

Desarrollo:

- Exponer el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo.
- Retomar elementos relevantes trabajados con anterioridad, retomando creencias o expectativas de el/la adolescente o joven respecto a valores de consumo, ideas personales e intenciones de inserción, pudiendo realizar una profundización de ellos o confrontación de los mismos.
- A continuación se trabaja sobre la reflexión de intereses, capacidades del/la adolescente o joven y, labores formales y/o informales de trabajo o estudio (ver cuadro Nº 1).

Cuadro Nº 1 MP 7.1

MIS INTERESES	MIS CAPACIDADES	LABOR A DESARROLLAR

- Posteriormente se desarrolla una actividad de visualización de actividades laborales, en base al listado de actividades y labores del Test IPP, con la idea de que el/la adolescente o joven pueda ampliar un abánico de posibilidades en el área de inserción laboral o de continuación de estudios. A partir de esto se visualizan las áreas de interés temático del/la adolescente o joven y, luego se visualizan en la hoja de áreas profesionales u oficios.
- A continuación, se reflexiona junto con el/la adolescente o joven sobre actividades

por áreas de interés, vistas en el listado de actividades del Test, y se realiza nuevamente un cuadro de intereses-capacidades-labores a desarrollar. En este punto el/la delegado(a) puede orientar sobre aquellas áreas de especialización o averiguar sobre en qué lugares desarrollan este tipo de áreas laborales, para entregar información al adolescente o joven. (cuadro N° 2).

Cuadro Nº 2 MP 7.2

MIS INTERESES	MIS CAPACIDADES	LABOR	¿DÓNDE REALIZARLA?

Cierre:

A través de una conversación entre el/la adolescente o joven y el/la delegado(a) se reflexiona sobre algunas opiniones y dudas que hayan quedado de los ejercicios[99].

99. Si el/la adolescente o joven presenta dificultades de comprensión y necesita más tiempo para desarrollar las actividades, éstas se pueden desarrollar en dos sesiones.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: "MIS NECESIDADES"

Objetivos:

- Desarrollar un proceso reflexivo y de aprendizaje sobre la jerarquización de necesidades.

Desarrollo:

- Exponer el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo.
- Realizar un proceso reflexivo sobre los elementos de la sesión anterior, visualizando la frustración o aceptación de habilidades para la inserción o creación de proyecto de vida del/la adolescente o joven.
- Se realiza un trabajo educativo y reflexivo de la jerarquización de necesidades en base al Modelo de Maslow. En un primer momento el/la delegado(a) expone el modelo de escala de necesidades dando cuenta de sus diferentes niveles. Se presenta tomando en cuenta el siguiente esquema.
- Finalmente se realiza un proceso de co-construcción de la escala de necesidades del/la adolescente o joven, tomando en cuenta una pirámide, donde la idea es que el/la adolescente o joven coloque las 15 tarjetas de conceptos que representan las necesidades y que las ubique en el orden de menor a mayor importancia para si mismo, escribiéndolas luego en su propia Pirámide.

Pirámide de Necesidades del/la adolescente o joven MP 8.1 - 8.3

Cierre:

A través de una conversación entre el/la adolescente o joven y delegado(a) se reflexiona sobre las opiniones y dudas que hayan quedado de la actividad.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: "PROYECTO DE VIDA"

Objetivos:

- Realizar un proceso de elaboración de un proyecto de vida.

Desarrollo:

- Exponer objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo.
- Se realiza un trabajo de imaginería para visualizar el futuro, donde la idea es que el/la adolescente o joven se visualice de forma posterior a la finalización de su condena, en tres tiempo: Período inmediato al egreso del programa; Mediano Plazo, entendido como un año después de la finalización de condena y; Largo Plazo, referido a dos años después del fin de la sanción.
- Se trabaja sobre elementos de imaginería clasificándoles en tres ámbitos: individual, familiar y social, según los períodos de tiempo establecidos en imaginería. (Corto, Mediano y Largo Plazo), en el Cuadro N° 3.

Cuadro Nº 3 MP 9.1

AÑOS	CORTO PLAZO	MEDIANO PLAZO	LARGO PLAZO
Individual			
Familiar			
Social			

- Posteriormente se realiza una reflexión sobre cada proyecto de vida, analizando facilitadores y obstaculizadores de este proceso (Ej. Apoyo familiar, consumo de drogas, relaciones sociales, apoyo social, etc).

Cierre:

A través de una conversación entre el/la adolescente o joven y delegado(a) se reflexiona sobre las opiniones y dudas que hayan quedado de la actividad.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 5: "ORIENTACIÓN INDIVIDUAL Y FAMILIAR" (GRUPAL)

Objetivos:

- Realizar un proceso de retroalimentación con el/la adolescente o joven y el/la adulto significativo, de intereses y habilidades para la inserción.
- Supervisar información sobre las redes sociales del/la adolescente o joven y su familia.

Desarrollo:

- Exponer el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo.
- Realizar una devolución y/o retroalimentación con el/la adolescente o joven y su adulto significativo, respecto a los elementos de inserción trabajados en el módulo, con la finalidad de establecer su proyecto de vida del/la adolescente o joven y que el adulto significativo pueda conocerle y apoyar el proceso de inserción.
- Posteriormente, supervisar el conocimiento de la información de redes sociales entregada anteriormente de manera general, respecto de la utilización y oferta programática existente en su territorio, como también orientar a el/la adolescente o joven y adulto significativo sobre modalidades de acceder a ese proyecto de vida. En ese sentido, el/la delegad(a) debería conocer qué área de trabajo o estudios es útil para el proyecto de vida del/la adolescente o joven, lo cual debe ser preocupación del delegado(a) cuando éste comience a visualizar este elemento en anteriores sesiones.

Cierre:

A través de una conversación entre adolescente o joven, adulto significativo y delegado(a) se reflexiona sobre las opiniones y dudas que hayan quedado de la actividad y, se procede a finalizar el trabajo de motivación para la inserción.

2. ESTRATEGIAS PARA MOTIVAR LA INSERCIÓN EDUCACIONAL

Sin duda, la inserción educativa presenta múltiples retos, especialmente en el caso que los/las usuarios(as) muestren dificultades de aprendizaje, o que hayan tenido malas experiencias anteriores.

La presente herramienta de trabajo busca promover en los/las usuarios(as) la reflexión y motivación para la inserción a espacios educacionales.

Objetivos:

- Identificar factores externos e internos a través de la historia escolar del/la adolescente o joven.
- Sensibilizar a el/la adolescente o joven sobre el sentido que le atribuye a la educación, desde su propia experiencia.
- Que él/la adolescente o joven reconozca que la educación es y debe ser un derecho.
- Que el/la adolescente o joven reconozca sus posibilidades y se visualice, en torno a distintos contextos del ámbito educativo y logre identificar el espacio que más lo favorezca según sus necesidades, aptitudes y habilidades educativas identificadas.

Propuesta metodológica:

Para el desarrollo y trabajo en función de los objetivos descritos, se plantean 4 sesiones. Éstas corresponden a:

1) Tu experiencia educativa
2) Herencia escolar
3) Educación ¡tú derecho!
4) Yo elijo

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: TU EXPERIENCIA EDUCATIVA

Hoja delegada(o)

Objetivo:

- Identificar y reflexionar los factores que favorecieron y obstaculizaron su proceso educativo, profundizando en los aspectos positivos.

Aplicación:

- En una conversación fluida con el/la adolescente se desarrolla la siguiente actividad. (Apoyarse con la información recabada del instrumento de trayectoria educativa).

Instrucciones:

- Identificar y ubicar los distintos conceptos propuestos en las categorías de facilitadores y obstaculizadores, dependiendo de la experiencia educativa de cada adolescente.

Preguntas:

¿Qué crees que favoreció tu proceso educativo?, viceversa, ¿Qué crees que perjudicó tu proceso educativo?, ¿Por qué?

Identifica Facilitadores (registrar el por qué de cada uno)

Identifica Obstaculizadores (registrar el por qué de cada uno)

TU EXPERIENCIA EDUCATIVA MP 10.1

Hoja adolescente o joven

Nombre: _____

Fecha:_____

Instrucciones:

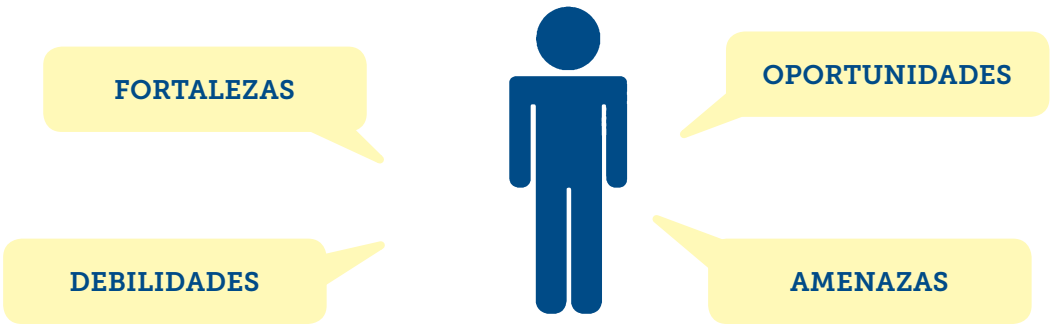
- Identifica según tu experiencia educativa, ¿Qué factores favorecieron (ayudaron, facilitaron) tu proceso educativo? Y ¿Cuáles lo perjudicaron (afectaron, obstaculizaron)?

amistad, compañeros, trayecto (distancia), clases de los profesores, normas y reglas del colegio, conducta, pandillas, pasarlo bien, horario de clases, profesores, pololeo, infraestructura, bullying, familia, dinero

Cierre:

El/la delegado (a) en conjunto con el/la adolescente o joven realizan el cierre de la actividad, concluyendo sobre las ideas principales trabajadas en la sesión, intencionado aquellos aspectos positivos que puede volver a vivenciar en un eventual proceso educativo.

Formato para foda



HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: HERENCIA ESCOLAR MP 10.2

Objetivo:

- Sensibilizar a el/la adolescente o joven sobre el sentido que le atribuye a la educación, desde su propia experiencia.

Aplicación:

Se inicia la conversación a través de una pregunta generadora: ¿Qué te dejó el colegio? (generar la reflexión a nivel de competencias personales, sociales, cognitivas (conocimiento-aprendizaje), emocionales, familiares, etc.)

Respuestas

Registrar las reflexiones del/la adolescente o joven:

Que el/la adolescente o joven a partir de sus propias opiniones y experiencias reflexione y responda a interrogantes realizadas por el/la delegado(a) y apoyado por la información obtenida en la primera sesión. (Las preguntas deben estar ya construidas al momento de aplicar esta sesión).

Registrar las reflexiones del adolescente o joven:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: EDUCACIÓN ¡TÚ DERECHO! MP 11.1 - 11.6

Objetivo:

- Que el/la adolescente o joven reconozca que la educación es y debe ser un derecho.

Aplicación:

Se presentan imágenes sobre distintas situaciones: movimiento estudiantil, superación académica, alfabetización adultos, estudiantes, entre otras. (Imágenes sugeridas al final del taller o alguna metodología mediatizadora que promueva la reflexión).

Propuestas visuales

-https://www.youtube.com/watch?v=XezNeAxp8K8 (2 minutos)
-http://www.youtube.com/watch?v=W9pag4Pmr8w (15 minutos)
-http://www.youtube.com/watch?v=9PIpipRITDE (4 minutos)

Preguntas generadoras:

- ¿Qué opinas sobre estas situaciones?
- Si la educación es un derecho ¿Qué crees tú que debes hacer para ejercerlo?
- ¿Te identificas con alguna de estas imágenes? ¿Con cuál y por qué?

Registrar las reflexiones del adolescente

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: "YO ELIJO"

Objetivo:

- Que el/la adolescente o joven reconozca sus posibilidades y se visualice, en torno a distintos contextos del ámbito educativo y logre identificar el espacio que más lo favorezca según sus necesidades, aptitudes y habilidades educativas identificadas.

Aplicación:

- Se presentan imágenes con distintos espacios educativos: C.E.I.A, 2x1, vespertinos, educación formal, (científico humanistas, técnicos), entre otros.
- Descripción de espacios educativos, compartir con el/la adolescente o joven información, de acuerdo a lo elegido.
- Realizar en conjunto con el/la adolescente o joven un acercamiento a alguna modalidad de inserción educacional en su comuna, que haya sido elegida para concretar inserción.

Registrar las reflexiones del adolescente o joven MP 12.1

DESCRIPCIÓN DE ESPACIOS DE INSERCIÓN EDUCACIONAL

1. Sistemas de educación formal

Modalidad Científico – Humanista

- Se divide en dos ciclos y comprende asignaturas que constituyen una enseñanza de carácter general, que busca preparar a los/las estudiantes para el ingreso a la Universidad.
- El primer ciclo corresponde a los cursos primero y segundo medio.
- El segundo ciclo equivale a tercero y cuarto.

Modalidad Técnico – Profesional:

- Para alumnos(as) que desean aprender un oficio al mismo tiempo que cursar su educación media; tiene por objetivo preparar a los alumnos para el mundo laboral. Está compuesta por distintas modalidades: comercial, industrial, agrícola y marítima, y se accede a ellas a contar de tercero medio. http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_medi/medi_educ.php

2. Nivelación de estudios básicos y medios

Modalidad flexible http://www.chileatiende.cl/fichas/ver/2188
Esto corresponde a la educación de adultos.

- Permite iniciar o completar la educación básica o media (científico-humanista).
- El programa es gratuito, lo que incluye la matrícula, las clases y los textos de estudio (proporcionados por el MINEDUC).

Educación Básica:

- Incluye nivel I (1° a 4° básico), nivel II (5° y 6° básico) y nivel III (7° y 8° básico).
- Entrega certificación, de acuerdo con el nivel aprobado.
- El plan de estudios considera: comunicación y lenguaje, cálculo y representación del espacio y ciencias integradas.

Educación Media:

- El plan de estudios considera: aprendizaje de lengua castellana y comunicación, inglés, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, filosofía y psicología.
- Entrega certificación de primer ciclo de educación media (1° y 2° medio) y de segundo ciclo de educación media (3° y 4° medio), y licencia de educación media.

- Esta certificación es válida para todos los efectos legales y permite la continuidad de estudios superiores.

Beneficiarios

El/la adolescente o joven y adultos sin escolaridad o con estudios básicos o medios incompletos, que no pueden asistir a clases todos los días, y que cumplan los siguientes requisitos de edad:

- Para la educación básica: al menos 15 años cumplidos.
- Para la educación Media: 18 años cumplidos.

Tipos de Establecimientos

- Entidades ejecutoras de CHILE CALIFICA (http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=19&id_seccion=3201&id_contenido=13288)
- Centros de educación Integral de adultos CEIA:

Dentro del programa ministerial de Mejoramiento de la Educación de Adultos, se ha impulsado la creación y el desarrollo de Centros de Educación Integrada de Adultos. Se trata de unidades educativas exclusivas para adultos, que procuran ofrecer simultáneamente los programas de educación general, técnico-profesional, y educación para el desarrollo y la participación social, contenidos en las diferentes modalidades de la Educación de Adultos. Estos son en diferentes horarios (mañana, tarde y noche).

Educación Vespertina

Corresponde a la enseñanza que se imparte en la noche y cuyos principales participantes son adultos y adolescentes o jóvenes mayores de quince años, que por diferentes motivos no terminaron su escolaridad y ahora toman la opción de hacerlo, ya sea por motivación personal o por las exigencias del entorno, generalmente por trabajo.

Cierre:

El delegado(a) en conjunto con el/la adolescente o joven realizan el cierre de la actividad y del módulo completo, concluyendo con la identificación del espacio de inserción educacional más adecuado que el/la adolescente o joven y el/la delegado(a) individualizaron.

Para ello y en forma de cierre simbólico se le pide a el/la adolescente o joven que cuente la historia de la foto, para después comentar la historia real de la fotografía que alude a que siempre es posible lograr la consecución de las metas cuando hay esfuerzo y persistencia.

La historia de la foto MP 12.2

Un humilde agricultor campesino filipino apoyó a su hijo a terminar el colegio y el resto de su carrera universitaria en lugar de hacerle trabajar para contribuir al necesario sustento familiar. El/la adolescente o joven, el día de su graduación dijo que su padre es el más grande orgullo que jamás haya tenido.

Reporte de Acercamiento a establecimiento educacional

En conjunto con el/la delegado(a) y el/la adolescente o joven realiza una visita al establecimiento más cercano de la modalidad elegida para averiguar sobre las posibilidades de inserción escolar.

- **Nombre del establecimiento educacional:**

_____

- **Tipos de educación que imparte:**

_____

- **Requisitos para matricularse:**

_____

- **Horario de clases:**

_____

- **Otros:**

_____

3. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA PERMANENCIA ESCOLAR

La siguiente actividad está destinada para que el/la adolescente o joven, que se encuentra o se ha incorporado recientemente al sistema escolar regular, desarrolle sus habilidades blandas con el objetivo de lograr la permanencia en el sistema..

Si consideramos que las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas, que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social, y a las experiencias observadas tanto de manera discursiva por parte de el/la adolescente o joven , como lo arrojado por las trayectorias educativas, se hace necesario trabajar estas habilidades-blandas para generar una permanencia mucho más eficaz dentro de los espacios escolares; no tan sólo en el área académica sino que en aquel espacio de interacción y desarrollo que permiten la construcción del sujeto y de la imagen de sí mismo.

La experiencia de trabajo con adolescentes y jóvenes de los programas PLA y PLE nos permite evidenciar ciertos déficits en distintos ámbitos de lo que son las habilidades sociales blandas, y que les pueden haber afectado en su interacción con el sistema escolar, manifestándose en conductas disruptivas en los contextos educacionales expresadas en: mal comportamiento, problemas conductuales entre compañeros, desafío a la autoridad, baja tolerancia a la frustración, escaso autocontrol o situaciones de estigmatización, los que muchas veces implicaron expulsiones o abandonos del sistema escolar.

Por ello, es que este módulo se preocupará de trabajar el fortalecimiento de dichas habilidades que están en relación a situaciones internas y externas de los/las adolescentes o jóvenes y que les hayan afectado en el pasado respecto de su inserción, de la mantención y/o de la convivencia escolar dentro de estos espacios educativos.

Por lo anterior, y en base a la experiencia de trabajo con adolescentes y jóvenes de los distintos programas de la línea RPA, es que para efectos de esta herramienta se han identificado algunas habilidades (5) necesarias de ser reforzadas para generar procesos de permanencia escolar por parte del/la adolescente o joven. Para el desarrollo y trabajo en función de los objetivos descritos, se plantean 7 sesiones.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: CONOCIÉNDOTE A TI

Objetivo:

- Facilitar el reconocimiento y aceptación de las características personales e interpersonales.

Desarrollo:

Se entrega la instrucción de que el/la adolescente o joven lea el texto, luego el/la delegado(a) incentiva una conversación fluida acerca de "Los Intereses", para posteriormente responder a las preguntas planteadas. (Max. 3 minutos a modo de introducción del tema). El/la adolescente o joven debe leer el siguiente texto:

"Todas las personas somos diferentes, tenemos unas características que nos hacen diferentes de los demás. Es importante que tú descubras cómo son esas características o rasgos para conocerte mejor".

APUNTES:

Actividad MP 13.1

(Hoja del/la adolescente o joven)

Nombre:_____ Fecha: _____

Elige entre cada rasgo que te proponemos, el que tú crees que está más presente en ti. Puedes agregar alguno que tú creas importante y que no esté. (El/la delegado(a) deberá ser capaz de explicar al/la adolescente o joven aquellos conceptos que no entienda).

Dependiente	Independiente	
Tímido	Decidido	
Tranquilo	Nervioso	
Responsable	Irresponsable	
Confiado	Desconfiado	
Fuerte	Débil	
Imaginativo	Realista	
Seguro	Inseguro	
Sociable	Arisco	
Simpático	Antipático	
Optimista	Pesimista	
Ordenado	Desordenado	
Egoísta	Atento	
Agresivo	Pacífico	
Trabajador	Flojo	

Elige los principales rasgos de tu personalidad y explica los motivos por los cuales tú crees que éstos te distinguen de los demás. (Puedes utilizar algunos de los que estén mencionados en el ítem anterior).

ASÍ SOY...	PORQUE...	

Dar la instrucción al adolescente o joven que de las características escogidas en el Ítems 3, identifique:

- ¿Cuáles características crees que te ayudaron y cuáles te perjudicaron en tus estudios?
- ¿Cómo podrías mejorar y/o potenciar estas características?

El/la delegado(a) debe propiciar la conversación y anotar las respuestas del/la adolescente o joven.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: HABILIDADES BLANDAS Y DURAS MP 13.2

Objetivo:

- Indagar en las habilidades presentes en el/la adolescente o joven para potenciarlas en beneficio del aprendizaje.

Actividad 1:

- Antes de realizar la actividad 2, el delegado(a) deberá leer el contenido en el inserto de apoyo conceptual.
- El/la delegado(a) retoma y contextualiza la conversación, valiéndose de la actividad anterior de conocerse a sí mismo.
- Posteriormente entrega las instrucciones acerca de la actividad y toma apuntes de las repuestas del/la adolescente o joven.

■ **¿Has escuchado la palabra "habilidad"? ¿Qué crees que significa?**

Actividad 2:

El/la delegado(a) explica que las habilidades se pueden describir como: capacidad, competencia, aptitud, destreza, pericia, experiencia, gracia, ingenio, soltura, práctica, cualidad. Para ello puede mostrar la siguiente figura.

Actividad 3 MP 14.1- 14.2

El/la adolescente o joven lee los siguientes textos sobre habilidades duras y blandas. El/la delegado(a) promueve que posterior a la lectura se discuta acerca del tema.

Habilidades duras

Se definen como las habilidades relacionadas con las técnicas de determinados oficios o profesiones. Ejemplos:

- Reparación mecánica y eléctrica: Desde un triciclo hasta un camión, pasando por cualquier motor térmico o eléctrico, incluyendo todo aparato que lo utilice.
- Reciclaje de lo que no se puede reparar; transformar un microondas, un soldador, un motor, un compresor, lámparas, muebles y todo lo que pueda ser útil.
- Charlas divulgativas en asociaciones de transportistas, cámaras de comercio, cámaras agrarias, gremios de taxi o cualquier otra entidad.
- Abastecimiento de bienes tangibles e intangibles, con sus respectivos talleres de formación, charlas-debate, y jornadas divulgativas.

Habilidades blandas

Están vinculadas con la parte emocional de las personas y cómo se enfrentan a diversas situaciones en cuanto a las motivaciones, los valores y la cultura. Ejemplos:

- Saber oír, aceptar sugerencias y recibir ayuda efectiva.
- Generar propósitos y alcanzarlos, generar compromisos y cumplirlos, buscar soluciones, generar aprendizaje a través del trabajo en equipo, generar una visión compartida y pensar de manera sistémica.
- Tener confianza en sí mismo y en los demás, tener preparación para enfrentar cualquier circunstancia, disposición para el cambio inmediato, habilidad para la solución de problemas, actitud de iniciativa, adecuada comunicación oral y escrita.
- Habilidad para el buen manejo de las relaciones humanas y estar preparado para trabajar de manera continua en el tiempo.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: COMUNICÁNDONOS

Objetivo:

- Aprender a reconocer sus propias dificultades en la comunicación e incorporar un nuevo repertorio de estrategias comunicacionales

Desarrollo:

Es común que al tomar decisiones nos equivoquemos, y en que uno y otro error alguien resulte lastimado, sin embargo, muy pocas personas aceptan y reconocen sus errores, pues se tiende a ocultarlos, excusarse o discutir, antes de poder decir: lo siento. Y es que existen algunas consideraciones culturales que nos hacen pensar que un error es algo negativo; cuando incluso podemos pensar los errores como la presencia de una oportunidad.

Lo cierto es que equivocarnos puede ser de gran ayuda, algo así como entrenarnos para retos mayores. Reconocer los errores que cometemos nos permite aprender y mejorar. Esto es así, pues mientras más rápido y claramente veamos lo que ha salido mal, más pronto podemos remediarlo y aprender del error para evitar volver a cometer los mismos actos.

Actividad 1: motivación e intereses MP 15.1 - 15.2

A partir de un análisis crítico, el/la usuario(a) busca identificar las motivaciones e intereses que lo vinculan a las distintas realidades en las que participa: Personal, familiar, comunitaria.

- El/la adolescente o joven elabora una escala de valoración jerarquizando sus prioridades entorno a los conceptos propuestos, integrándolos en la pirámide que se propone, donde lo más necesario se ubica en la base.
- El/la adolescente o joven reflexiona críticamente sobre sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas analizando su jerarquización y comparándola con jerarquizaciones de otros adolescentes o jóvenes, estableciendo diferencias y similitudes.

(Imprimir el material adjunto, para realizar el ejercicio, a modo que los conceptos queden como tarjetas MP 15.1).

- El/la delegado(a) expone brevemente los conceptos de motivación "intrínseca y extrínseca".
- Realizar una reflexión acerca de la propia jerarquización, para generar una opinión en el/la adolescente o joven acerca de la identificación de su propia escala de valores.

Cierre:

Reflexión final en torno al objetivo de la actividad: A partir de lo anterior, el/la adolescente o joven realiza una nueva jerarquización integrando los elementos adquiridos a lo largo del desarrollo de la actividad. Explicando cuáles son los cambios y el por qué de estos.

Hoja delegado(a)

El/la delegado(a) registra todo aquello que el/la adolescente o joven comenta con respecto a los cambios en su jerarquización.

Observaciones:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: ASERTIVIDAD MP 16.1

Objetivos:

- Comprender y aprender de las "reglas" de la comunicación.
- Reconocer las características e importancia de la comunicación verbal y no verbal y, la expresión de emociones en el comportamiento interpersonal.

Actividad 1: "habilidades básicas de la comunicación"

El concepto de comunicación es amplio y variado. Para comprenderlo mejor tenemos que tener en cuenta que depende de la finalidad que se persiga con esa comunicación. Podemos querer transmitir unas ideas, ponernos en el lugar del otro, hacerles entender nuestro punto de vista, nuestro contexto, etc. Una definición más simple y exacta sobre comunicación podría ser:

- "Proceso mediante el cual una idea, sentimiento o razonamiento de una persona es percibido y asimilado por otra".
- "Lo más importante en un proceso de comunicación no es lo que se quiere decir, sino lo que la otra persona entiende".

Los mensajes informativos para llegar con claridad y ser entendidos por el/la usuario(a) deben cumplir los siguientes requisitos:

■ **Claridad:** Se trata de sustituir las palabras complicadas por otras asequibles a cualquier nivel cultural, adaptadas a la comprensión de quien nos habla. Por eso, es muy importante que el informador intuya el nivel de comprensión del usuario y adecue su lenguaje a él. Ej: Si para hablar de cómo funciona un determinado sistema operativo lo explicamos con palabras demasiado técnicas no entenderían el mensaje, sin embargo, si nos lo expresamos con palabras que todos conocemos, entonces el usuario comprenderá qué utilidad, ventajas/desventajas tiene y podrá tomar una decisión sobre si se adapta a sus necesidades o no.

■ **Brevedad:** Si sobrecargamos de datos innecesarios una comunicación, desviamos la atención del/la usuario(a) de lo esencial. Ej: si para explicar cómo buscar un dato en Internet le explicamos lo que es Internet, para qué sirve, cuándo lo utilizamos nosotros, etc., en vez de explicar realmente cómo se busca en un buscador, entonces

estaremos sobrecargando el mensaje de información que no es necesaria para el usuario, el cual se perderá entre tantos datos.

- **Orden en el mensaje:** Los datos deben estructurarse según un orden lógico y ser presentados graduando la dificultad para hacerlos más comprensibles. Ej: no podemos empezar explicando qué es Internet y luego saltar a explicar lo que es el ratón del ordenador luego volver al concepto de Internet. Cuando queremos enseñar a alguien a manejar un ordenador, pues el desorden en la explicación haría que finalmente no entendiera nuestro mensaje.

- **Insistencia:** Al repetir el mensaje damos tiempo al usuario para que entienda a la perfección lo que decimos. Ej: cuando repetimos la misma información de forma diferente estamos ayudando a quien recibe el mensaje, pues le estamos facilitando dos formas diferentes de entender un mismo concepto.

- **Ilustración:** Es conveniente apoyar la información con imágenes, ejemplos, comparaciones, etc., que sean familiares al usuario con el fin de garantizar la comprensión y la memoria. Ej: si explicamos el concepto de fracciones con trozos de tarta, el usuario entenderá mejor lo que estamos explicando, pues verá una aplicación práctica.

- **Información completa:** Un mensaje debe ser breve pero no incompleto, pues una información que no es completa perderá eficacia por buena que sea. Ej: si empezamos una frase y la dejamos a medias, estamos dejando que la otra persona interprete lo que queríamos decir en la parte del mensaje que nos falta, lo que no nos garantiza que interprete correctamente esa información que no le hemos dado al transmitir un mensaje incompleto.

- **Información de retorno:** Después de informar, es esencial comprobar que el oyente ha comprendido. Para ello preguntaremos directamente al usuario y analizaremos cómo expresa la información con sus propias palabras.

Los Axiomas de Watzlawick

Referente a los hechos antes nombrados tener en consideración lo siguiente:

- **No es posible no comunicar:** como mínimo se comunica que no se quiere comunicar.
- **Los elementos de la comunicación:**
  1. Contenido (transmisison de datos).
  2. Ambiente que rodea al mensaje y relación entre los comunicantes.
- **La naturaleza de una relación** depende de cómo se ordene la secuencia de actos comunicativos.
- **La comunicación humana es tanto verbal como no verbal.** Comunicación analógica y digital.
- **La comunicación es simétrica o complementaria.** Se da una relación idéntica o un individuo detenta mayor poder.

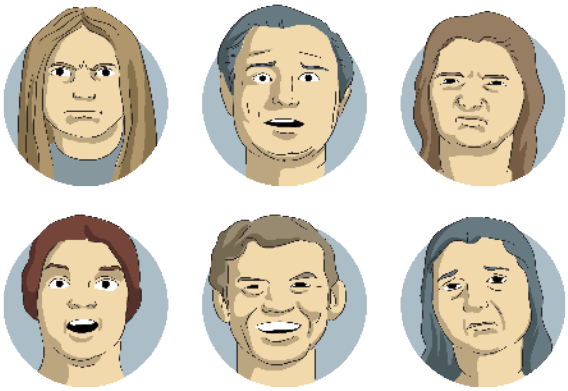
Instrucción:

El/a Delegado(a) explica el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo. Se realiza la presentación del módulo exponiendo los componentes centrales de la conducta interpersonal, a través de imágenes o role playing.

Hoja del/la adolescente o joven

Te presentaré una serie de imágenes para que las observes y me digas qué piensas sobre las expresiones

La mirada y expresión facial MP 17.1 - 17.2



A través de estas imágenes, ir preguntándole a el/la adolescente o joven con qué estado anímico lo relacionan, se debe referir a cada una de ellas.

La postura

Preguntarle a el/la adolescente o joven; ¿Qué comunican estas posturas?

Piensa que estás en las siguientes situaciones: En una audiencia, en una sala de clases, conversando con tus amigos, con tu delegado(a), entre algunas otras. ¿En qué situación podrías asumir una postura más relajada? ¿En cuál, una más formal? Explica tus respuestas en relación a lo que quieras comunicar en cada situación.

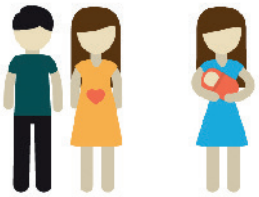
Distacias en la comunicación MP 17.3

¿Es posible que las distancias corporales que se establecen entre las personas comuniquen?

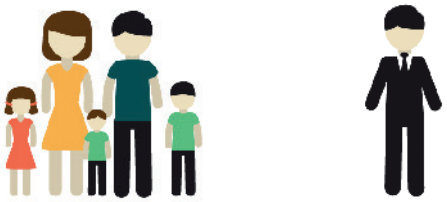
Distancia íntima:
ENTRE 15 Y 45 CMS.

Distancia muy íntima:
MENOS DE 15 CMS.

Distancia personal:
ENTRE 46 Y 120 CMS.



Distancia social:
ENTRE 120 Y 360 CMS.



Distancia pública:
MÁS DE 360 CMS.

Observa las imágenes, y reflexiona en torno a ellas;
-¿Con qué situaciones de tu vida puedes relacionar las distancias que se muestran en las imágenes?

■ **Distancia Íntima:**

_____

■ **Distancia Personal:**

_____

■ **Distancia Pública:**

_____

■ **Distancia Social:**

_____

El volumen de la voz, la entonación, fluidez, tiempo de habla, el contenido MP 17.4 - 17.5

A través de juego de roles, el/la delegado(a) y el/la adolescente o joven simulan una situación en particular, como, por ejemplo: solicitar una hora con un profesor, inspector, jefa de UTP o director del colegio. El/la delegado(a) debe intencionalmente adquirir un volumen de voz inadecuado, así como también la entonación, la fluidez debe de ser dificultosa, el tiempo extendido, y el contenido inadecuado. La idea es ser exagerado para que el/la adolescente o joven comprenda la importancia de estas reglas de la comunicación.

NI TAN BAJO QUE
NO NOS ESCUCHEN...

NI TAN FUERTE
QUE OFENDA

Cierre:

A partir de la exposición de material audio-visual, se analizan los aspectos de la comunicación donde el/la adolescente o joven deberá identificarlos y relacionarlos con las imágenes mostradas. Luego de este ejercicio y a modo de cierre, se realiza un recuento de los ítems trabajados.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 5: "MEJORANDO LA CONVIVENCIA" MP 18.1

Antes de realizar la actividad 1, el/la delegado(a) deberá leer el contenido en el inserto de apoyo conceptual.

Objetivo:

- Ofrecer una instancia de reflexión, sobre la temática de resolución de conflicto, analizando las actitudes y factores que intervienen en una situación problemática.

Actividad 1: "resolución de conflictos"

(hoja adolescente o joven)

Nombre:_____ Fecha: _____

Se realizan las siguientes preguntas con el propósito de conocer qué entiende el/la adolescente como conflicto.

Pregunta Generadora:

¿Qué es un conflicto o una situación problemática para ti?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Describe una situación problemática que hayas vivido, poniendo énfasis en recordar los siguientes puntos: participantes, lugar, reacciones, cómo terminó.
(El/la delegado(a) puede ir realizando más preguntas y ayudar con la redacción)

_____

_____

_____

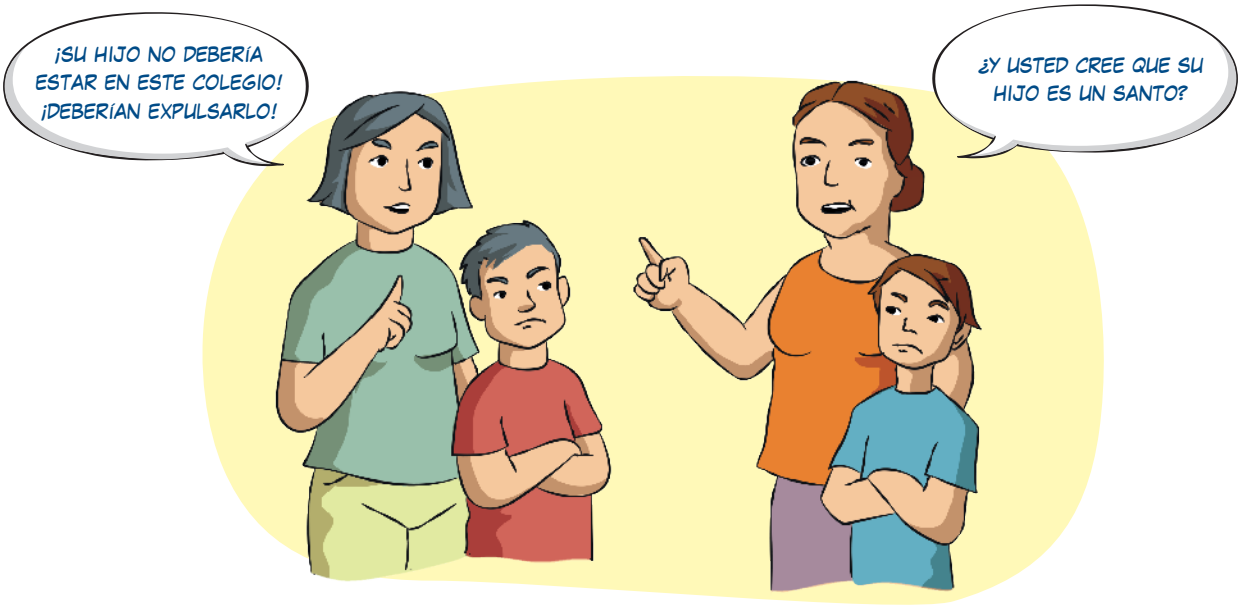
_____

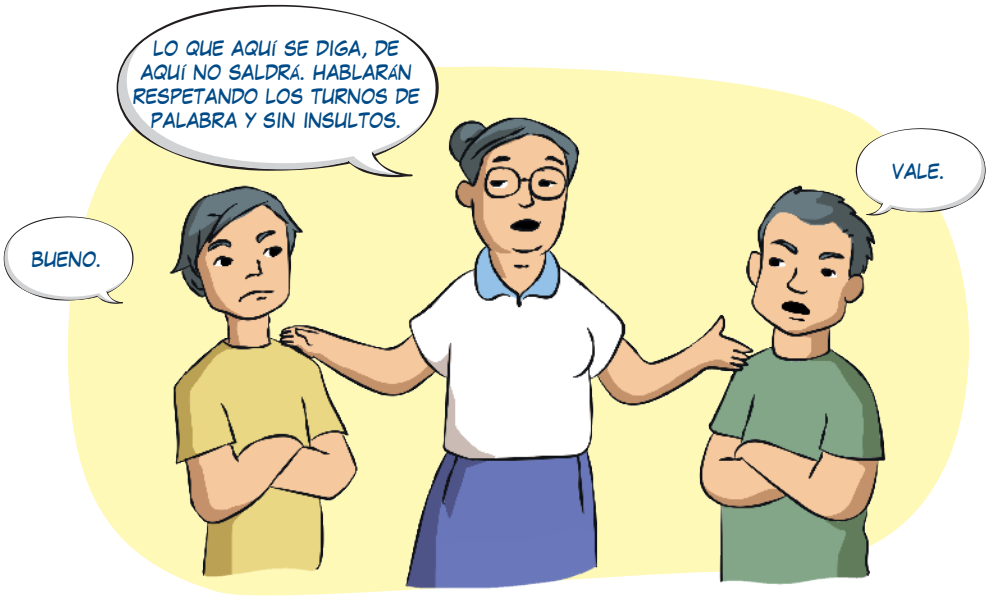
_____

_____

Actividad 1: MP 18.2 - 18.3

Delegado(a) presenta las siguientes láminas:

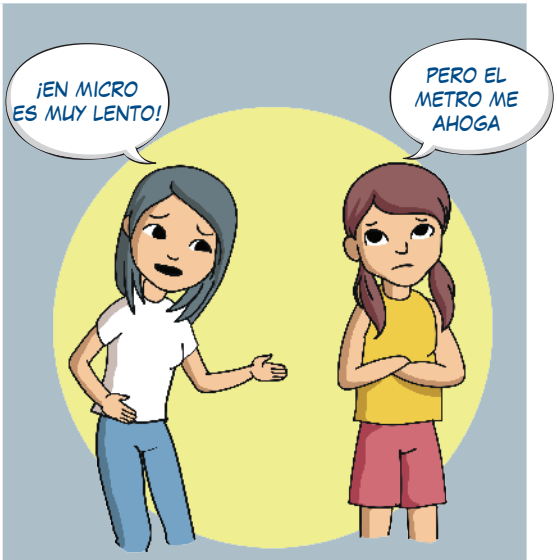




Señala en qué etapa se encuentran, de acuerdo al recuadro que se presenta a continuación.

ETAPA Y DESCRIPCIÓN MP 18.4

1) Incompatibilidad entre las partes involucradas
Las opiniones, valores, ideales, actitudes o percepciones de las partes son opuestos o no se comparten, por lo que no se llega a un acuerdo común. Es el inicio y surgimiento del conflicto.



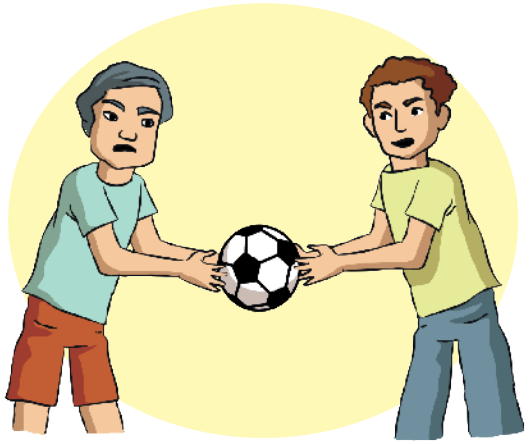
2) Identificación del conflicto
La incompatibilidad en todo lo anterior genera diferencias, sensaciones, emociones e ideas en las partes en conflicto. A veces ambas partes reconocen la existencia de un conflicto; otras veces, sólo una de las partes lo reconoce y la otra lo niega.

3) Surgimiento de intenciones
Es la etapa donde las partes toman la decisión de actuar o comportarse de una determinada forma para un fin particular. Se pueden tomar acciones para solucionar el conflicto, lo cual se ve como una ayuda; o por el contrario se toman acciones para atrasar la solución del conflicto, como tomar actitudes hostiles o violentas.

4. Resultado
Es la consecuencia directa del conflicto. Un resultado positivo va a beneficiar a la mayoría de los involucrados, mientras que uno negativo solo beneficia a la minoría o el conflicto no se soluciona.

Actividad 2. MP 18.5

Señala y escribe con ayuda de el/la delegado(a) posibles soluciones a estas situaciones:



HERRAMIENTA DE TRABAJO

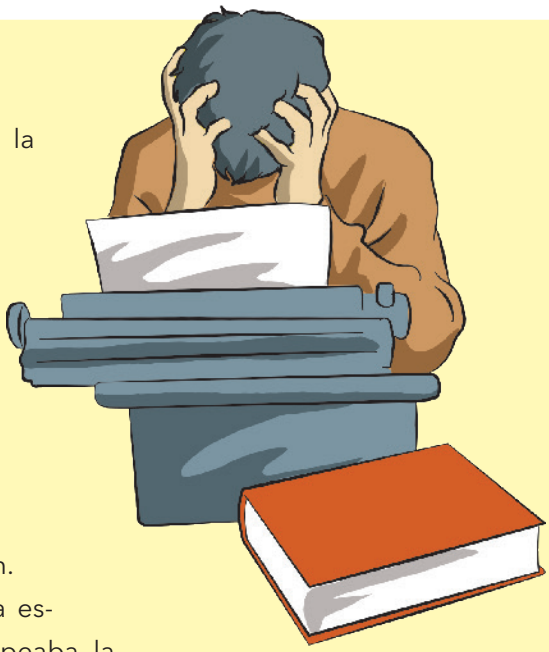
SESIÓN 6: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN HOJA DELEGADA(O) MP 19.1

Objetivo:

- Entregar herramientas a el/la adolescente o joven frente al manejo de situaciones de conflictos para favorecer su capacidad de tolerancia a la frustración.

Actividad 1:

Se muestran a el/la adolescente o joven las imágenes adjuntas y se le solicita que describa o comente con qué emoción las asocia.



Narración

El/la adolescente o joven escucha la lectura de una narración realizada por el/la delegado(a), en donde se presenta una situación de frustración, para que luego describa en la hoja lo que comprendió referente a esto.

Nacho estaba solo en su cuarto y únicamente iluminado por un flexo. Trataba de escribir un guión. Estaba atormentado, no conseguía escribir lo que quería plasmar. Golpeaba la mesa. Cada vez crecía más su enfado, ¿por qué no era capaz de escribir? Había acabado su carrera y practicado tantas veces que creía estar preparado para realizar su sueño, ser un gran guionista. Pero no era capaz. Siempre creyó que era algo que con los años se solucionaría, que al final se soltaría y conseguiría escribir algo realmente bueno, pero su sueño se deshacía en pedazos cada vez más grandes. Una oscuridad agobiante se cernió sobre él, estaba frustrado.

Trataba de escribir un drama romántico. A menudo pensaba, ¿cómo voy a escribir sobre algo que jamás he vivido? Se sentía solo y sin salida en aquella habitación, en un país desconocido. Volvió a golpear la mesa. Se frotó las

sienes, el dolor de cabeza junto con las altas temperaturas de la habitación lo estaban matando. Pensó en abrir la ventana para ventilar un poco el cuarto y salir a la calle para despejarse. Había estado fumando demasiado y el cuarto se encontraba envuelto en una nube de tabaco. Mientras subía la persiana se percató de que ya había oscurecido. Desde una gran altura miraba los coches que pasaban por la calle.

Entonces escuchó de nuevo esa música. Desde la primera noche que pasó en la habitación la había escuchado. Una música estruendosa. Pensó, ¿cómo voy a concentrarme en escribir algo, si es imposible con esa música tan alta? Se dirigió corriendo a la pared que daba a la casa de los vecinos y dió varios golpes. Esperó unos segundos para ver si le oían quejarse, pero, en vez de bajar la música, la subieron. Comenzó a desesperarse tanto que dejó de ver las cosas con claridad.

Estaba nervioso y asustado. Salió de la habitación cerrando violentamente la puerta y se dirigió a la de sus vecinos para presentar su denuncia. Sintió una punzada en el corazón y se sorprendió a sí mismo sobresaltado. Fue entonces cuando se dió cuenta de que estaba justo enfrente del lugar. Desde la rejilla del bajo de la puerta se colaba un poco de luz de la habitación. Como el timbre estaba estropeado dio tres golpes débiles. Escuchó unas risas que le parecieron malévolas. Sintió un extraño escalofrío que le recorría por la espalda. Volvió a llamar, pero nadie abría. Pensó, a la tercera va la vencida. Dio tres golpes más, esta vez mucho más fuertes, y esperó. El nivel acústico de la música seguía subiendo al igual que las risas. Exasperado trató de entrar. Viendo que no podía golpeó la puerta concentrando la fuerza en sus hombros. La desesperación era aún mayor, se ahogaba en ella. La música ya resultaba infernal y las risas insoportables como nunca. Sin darse cuenta utilizó tanta fuerza que derribó la puerta.

Mientras transcurría la acción reflexionó sobre la estupidez que había hecho y sintió vergüenza. No podía apartar la vista del suelo. Se dijo a sí mismo que tenía que dar la cara y exponer su problema, así que fue levantando la vista muy lentamente. De repente se quedó helado por lo que veía o, más bien, lo que no veía. No había ni un alma en aquella habitación. Estaba completamente solo en una estancia vacía y a oscuras. Le dio un vuelco al corazón. Salió al pasillo para cerciorarse de que no se había equivocado de apartamento. No cabía duda de que era el correcto. Se asustó y cayó al suelo. Se sentó apoyando la espalda en la pared. Se le hizo un nudo en la garganta. Pasaron varios minutos mientras trataba de asimilar lo ocurrido y, de repente, se dio cuenta de que la

música y las carcajadas habían cesado.

Contempló la habitación, salió corriendo y se metió de nuevo en su cuarto. Cerró la puerta de un portazo, abrió la ventana y se tumbó de espaldas sobre su cama con el estómago revuelto. El aire de la calle le daba en la cara y el sonido de los coches lo tranquilizó un poco. Empezó a encontrarse muy cansado. Finalmente quedó profundamente dormido. A la mañana siguiente despertó inquieto de aquella horrible pesadilla... ¿o no lo había soñado?

Fin

Actividad 2

El/la adolescente o joven debe responder las preguntas referentes al concepto de frustración, vinculándolo a su propia experiencia.

- El facilitador deberá describir la respuesta del/la adolescente o joven frente a la pregunta generadora.
- Posterior a ello el/la adolescente o joven debe describir su opinión o comentar a qué emoción asocia cada una de estas imágenes.
- Una vez leída la narración por parte del facilitador el/la adolescente o joven debe describir lo que comprendió o interpretó de la lectura, haciendo referencia al concepto de frustración.

Pregunta generadora:

¿Qué entiendes por Frustración? (Delegado(a) debe registrar la respuesta del/la adolescente o joven).

SESIÓN 6: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
HOJA ADOLESCENTE O JOVEN MP 20.1

Actividad 1

Nombre:_____ Fecha: _____

Observa las siguientes imágenes, describe o comenta a qué emoción asocias cada una de ellas.

Comentarios:

Escucha atentamente la narración que realizará el/la delegado(a) y explica con tus propias palabras y de manera simple lo que interpretaste sobre la lectura.

Actividad 2 MP 20.2

Nombre:_____ Fecha: _____

Instrucciones:

Piensa y recuerda un momento de frustración que hayas vivido en el contexto escolar y responde las siguientes preguntas:

1.) ¿Qué sentiste? ¿Cómo reaccionaste? (Lloré, grite, golpee a otro, etc.)

_____

_____

_____

2.) ¿Cómo solucionaste aquella situación?

_____

_____

_____

3) ¿Volverías a utilizar la misma estrategia para superar otro momento en donde te sientas frustrado?, ¿Por qué?

_____

_____

_____

4) ¿Cuál o cuáles estrategias diferentes utilizarías para superar aquellos momentos de frustración?

_____

_____

_____

Cierre:

El/la delegado(a) escribirá las reflexiones del/la adolescente o joven.

- El/la delegado(a) incorporará los conceptos trabajados y preguntará a el/la adolescente o joven cuáles han sido sus aprendizajes y qué contenidos les parecieron más interesantes o aquéllos que podrá aplicar en su vida cotidiana.
- Delegado(a) le pregunta a el/la adolescente o joven: ¿Con cuál de los siguientes conceptos relacionas tu situación de frustración (rabia, tristeza, angustia, violencia, etc.)?

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 7: LA IMPORTANCIA DEL RESPETO MP 21.1 - 21-4

Objetivo:

- Entregar herramientas a el/la adolescente o joven en el manejo de situaciones de conflictos frente a figuras de autoridad.

Desarrollo:

- Presentación de la herramienta.
- Exponer el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo (intensión de la actividad).
- Sondear dentro de la historia escolar algún episodio de violencia frente a la autoridad o pares. Si es que existe historial de alguna agresión a la autoridad o pares, despejar a través de preguntas generadoras: el por qué sucedió, el por qué sucedió con esa figura (en cuanto al género).

Actividad 1

Se leen y explican a el/la adolescente o joven en qué consiste cada una de las conductas:

Conducta pasiva

La conducta pasiva impide expresar honestamente nuestros propios sentimientos, pensamientos y opiniones y por tanto, permitir a las demás personas que nos tengan en cuenta. (Sierra & Segura 1999). En este estilo de conducta comunicamos el siguiente mensaje:

"Yo no soy importante. "Puedes aprovecharte de mí"; "Mis sentimientos no importan, solamente los tuyos"; "Mis pensamientos no cuentan, los tuyos son los únicos que merecen la pena ser oídos"; "Tú eres superior".

Conducta agresiva

Cuando estamos defendiendo nuestros derechos personales, expresamos nuestros sentimientos u opiniones de una manera inapropiada y sin respetar los derechos de las demás personas, es decir, estamos desarrollando una conducta agresiva. Con este estilo de conducta comunicamos el siguiente mensaje:

"Esto es lo que yo pienso, lo que tú piensas no es importante"; "Esto es lo que yo quiero, lo que tú quieres no cuenta"; "Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no me interesan" (Sierra & Segura, 1999).

Conducta asertiva

Cuando expresamos directamente nuestros sentimientos, opiniones, y derechos respetando los derechos de las demás personas, estamos desarrollando un comportamiento asertivo. Lo que comunicamos es:

"Esto es lo que yo pienso"; "Esto es lo que yo siento"; "Así es como veo la situación". El mensaje expresa quién es la otra persona y se dice teniendo en cuenta a la otra persona (Sierra & Segura, 1999).

¿Con cuál de estas conductas te siente identificado? ¿Por qué?

APUNTES:

Actividad 2: reconociendo mis conductas MP 22.1 - 22.2

(hoja del/la adolescente o joven)

Una vez que el/la adolescente o joven comprenda el significado y sus diferencias, se le entrega la siguiente pauta[100] para que trabaje. Se le exponen situaciones en las que debe discriminar entre una conducta y otra.

Desarrollo:

El/la adolescente o joven contestan por escrito a qué tipo de comportamiento (pasivo o agresivo) corresponden determinadas respuestas frente a situaciones que se plantean.

Pauta de discriminación de conductas

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
1. Cuando tienes problemas en tu hogar, al llegar al colegio.	a. No dices nada	
	b. Andas de mal humor	
	c. Conversas con algún compañero o profesor	
	d. Explotas	

■ **¿Cómo podrías revertir esta situación si no dices nada, te colocas de mal humor o explotas?**

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
2. Estas en el recreo con un compañero quien no te presenta a su amigo, al cual desearías conocer.	a. Continúas esperando hasta que te lo presenten	
	b. Preséntate tú mismo y di algo de ti.	
	c. Te vas enojado	

■ **¿Por qué te irías enojado?**

100. Esta pauta ha sido modificada en función de las características del sujeto de atención.

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
3. Uno de tus profesores da clases muy interesantes en tu opinión y desearías manifestárselo. Eres el primer estudiante en entrar a clases una mañana y él está escribiendo algunas notas en la pizarra.	a. Te sientas y no dices nada	
	b. Dices, "buenos días señor" y hablas de la materia que se está tratando en clases.	
	c. Dices, "señor, encuentro sus clases muy motivantes"	

¿Por qué no dirías nada?

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
4. Uno de tus profesores está dando una exposición a la cual no le tomas atención y él te llama la atención.	a. Al final de la clase conversas con él para ver cómo arreglar el problema.	
	b. Lo agredes ya que te sientes pasado a llevar.	
	c. Lo ignoras y te olvidas de lo sucedido.	

¿Te has sentido pasado a llevar por algún profesor o profesora? Y si es así ¿Por qué te sientes pasado a llevar? ¿Por qué agredirías? ¿Agredirías a un profesor o profesora?

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
5. Cuándo un profesor(a) te da una instrucción.	a. No te complicas y haces lo que te pide.	
	b. No lo haces y refunfuñas.	
	c. Haces como que no escuchas.	

¿Por qué no harías nada si el/la profesor(a) te da una instrucción?

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
6. Cuando un(a) profesor(a) te hace pasar al pizarrón y te equivocas.	a. Preguntas sobre las dudas y las aclaras.	
	b. Vuelves al asiento.	
	c. Culpas al profesor por qué no te enseñó como corresponde.	
	d. Te da lo mismo.	

■ **¿Has vivido alguna vez esta situación? Si te ha pasado ¿Cómo la enfrentaste y si no cómo lo harías?**

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
7. Una persona a quien quieres mucho y con quien sales frecuentemente insiste en que pases más tiempo con él o ella. Pero sabes que esto haría peligrar tus estudios.	a. Muy frecuentemente le explicas que tus estudios requieren una cierta cantidad de tiempo.	
	b. Aceptas pasar más tiempo con el/ella.	
	c. Cambias el tema de discusión.	
	d. Le dices seriamente que primero eres un estudiante y en segundo lugar su pololo (a).	

■ **¿Cómo puedes contribuir tú para generar climas favorables dentro de tu espacio escolar?**

Cierre y evaluación

Una vez que haya comprendido los diferentes contenidos trabajados, se le pide al/la adolescente o joven dar su opinión de los distintos contenidos revisados en las sesiones. Luego de este ejercicio y a modo de cierre, se realiza un recuento de los contenidos trabajados.

Cierre del Módulo MP 22.3

El/la delegado(a) le solicita a el/la adolescente o joven la evaluación y opinión frente a todas las temáticas trabajadas que incluyeron en este Módulo de permanencia escolar. Responde las siguientes preguntas que te plateamos para conocer tu opinión sobre lo trabajado.

■ **¿Qué te pereció el Módulo Trabajado? Explica.**

■ **Durante este período ¿Has aplicado lo aprendido en el Módulo? Sí o no ¿En qué momento?**

■ **¿Qué le cambiarias a las sesiones trabajadas respecto de las mismas situaciones?**

■ **¿Cuál fue la sesión que más te agradó y te dejó un mayor aprendizaje?**

■ **¿Cuál fue la sesión que menos te agradó y de la que menos obtuviste un aprendizaje?**

■ **¿Te ha servido este módulo para permanecer en el espacio escolar? Sí o no ¿Por qué?**

GUÍA PARA EL/LA DELEGADO(A).

Inserto de apoyo conceptual

Delegado(a) debe revisar previamente la guía orientadora para situarse en los conceptos

■ Para la sesión 2: "habilidades duras y blandas"

¿Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio?

Se nos prepara en la mayoría de los casos para la rutina cotidiana de un día laboral, pero lo más interesante de eso es que no todos los días son iguales, constantemente tenemos que lidiar con situaciones diferentes. Es muy normal que encontremos personas que realizan bien su trabajo utilizando todas sus habilidades duras, pero cuando se les propone un cambio se reúsan y no utilizan las habilidades blandas, eso se debe a que no se nos enseñó a enfrentar los problemas de incertidumbre. ¿Pero qué son las habilidades blandas y duras?

Las habilidades duras son: herramientas técnicas que sólo dan respuesta a escenarios ya probados y conocidos. Estas herramientas son: los conocimientos, inteligencia práctica, manejo de herramientas, poder de síntesis, analítico, etc.

Las habilidades sociales son: "un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (Caballo, 1993).

Las habilidades sociales son: un conjunto de comportamientos que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales y lograr objetivos. Son todas aquellas herramientas que tenemos como ser humano para la comunicación, y no sólo refiriéndose al hablar, ya que se trata de manejar un diálogo en el cual, se utilicen todos los puntos de vista de una manera constructiva para evitar conflictos, así como dar distintas soluciones a un determinado problema, teniendo en claro la clave del problema, para así actuar de la mejor manera. Algunos tipos de habilidades sociales son:

- La empatía, para así comprender los sentimientos y la forma de actuar de los demás.
- La delegación de funciones, que permite conocer las habilidades de los otros para así poder confiar en cómo desempeñarán una tarea.
- La asertividad.
- Escuchar con atención.

- Definir un problema.
- Evaluación de soluciones.
- La resolución de conflictos.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Es muy importante tener la capacidad de fusionar las habilidades blandas y duras.

Para la sesión 3: "comunicándonos"

Motivación e intereses

Las personas que tienen problemas en el campo de las habilidades sociales lo perciben como un problema general, no distinguiendo matices ni discriminando si es emocional, cognitivo o conductual.

Por lo que se debe considerar como primer paso, identificar cuál o cuáles de los siguientes factores tienen mayor o menor incidencia en el comportamiento y en la relación con otros, con el fin de que el/la adolescente o joven considere aspectos que pudiesen aparecer en cualquiera de estas áreas como algo específico, limitado y por ende superable.

a) Área cognitiva: Procesos cognitivos y evaluaciones cognitivas distorsionadas, expectativas y creencias irracionales.

b) Área conductual: Falta de aprendizaje de los componentes motores verbales y no verbales necesarios.

c) Área emocional: Existiría una inhibición de la respuesta social debido a la ansiedad asociada a las situaciones sociales y no debido a una falta de repertorio conductual.

Propuesta definición motivación

Motivación es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o, que origina una tendencia hacia un comportamiento específico.

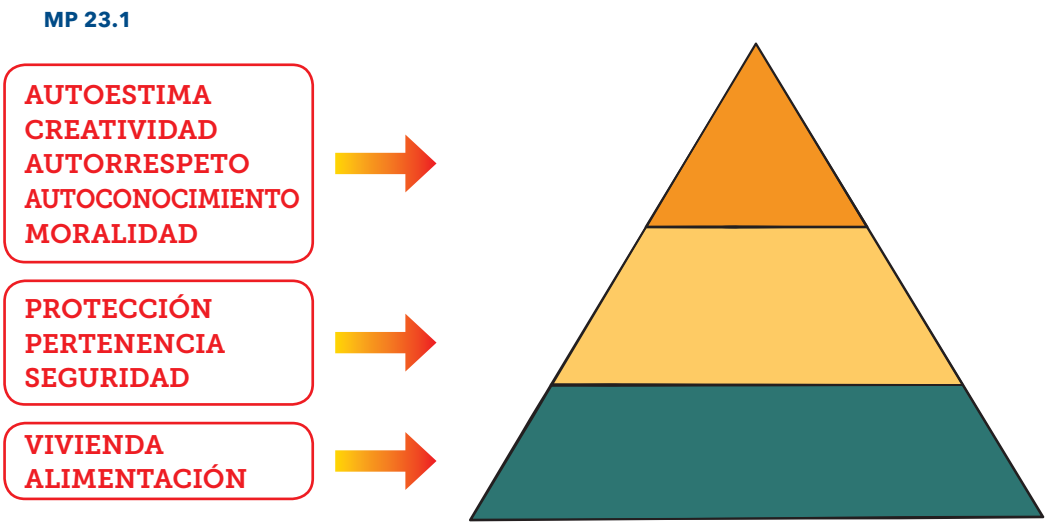
Ese impulso a actuar puede ser provocado por un estímulo externo (que proviene del ambiente) o puede ser generado internamente en los procesos mentales del individuo.

- **Motivación Intrínseca:** Definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de

entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios conceptos como: la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje y ganas de aprender, o por aquellas situaciones que generan diversión o placer (Se sugiere ejemplificar).

● **Motivación Extrínseca:** Pertenece a una amplia variedad de conductas las cuales son medios para llegar a un fin. La conducta acá es regulada a través de elementos externos tales como: premios y castigos, reconocimientos y la recompensa social (se sugiere ejemplificar).

MP 23.1



■ Para la sesión 4:

Asertividad

Actividad 1: "habilidades básicas de la comunicación" comunicación asertiva:

Algunas personas tienen problemas para hacer valer sus derechos de un modo asertivo y tienden a reaccionar de formas poco apropiadas; hecho que les crean problemas en sus relaciones, así como estrés y/o malestar. Pero la asertividad es una habilidad que puede aprenderse y desarrollarse.

Cuando no eres asertivo, tiendes a responder de dos maneras distintas, que a veces se dan en la misma persona, en diferentes momentos:

1. Sumisión. Pueden ceder, someterse y no hacer valer sus derechos. En este caso, es posible que luego se sientan dolidas, humilladas, resentidas o débiles. No es raro que recurran a comportamientos agresivos-pasivos. Es decir, comportamientos

con los que tratan de vengarse de un modo indirecto. Por ejemplo, aceptan hacer un favor a alguien, pero luego lo "olvidan" o hacen "sin querer" algo que perjudica o molesta a la otra persona afirmando después no haberse dado cuenta. Esta es una forma inmadura de afrontar este problema y tiende a crear conflictos en las relaciones o destruirlas.

2. Agresividad. En otros casos, reaccionan de manera agresiva, haciendo valer sus derechos con amenazas, insultos, gritos, desprecio hacia la otra persona, etc., no respetan los derechos de los demás ni tienen en cuenta sus opiniones o sentimientos. Algunas personas recurren generalmente a este modo de comportarse, mientras que en otros casos se trata de personas que tienden a ceder y someterse a los deseos o caprichos de los demás, hasta que no pueden más y entonces estallan con agresividad.

En cualquiera de estos casos, estas personas no han aprendido a comunicarse de manera asertiva y necesitan aprender cómo hacerlo y practicar.

3. Asertividad. La comunicación asertiva implica responder sin agresividad, respetando a la otra persona, al mismo tiempo que te niegas a hacer algo que no deseas hacer o que consideras injusto. No levantas la voz, no muestras ira, y tratas de resolver el conflicto teniendo en cuenta los deseos de ambas partes, buscando compromisos y soluciones, en vez de pretender simplemente salirte con la tuya. Ser asertivo significa que te respetas a ti mismo y que estás dispuesto a expresarte, a no dejarte avasallar, pedir lo que te corresponde y hacer valer tus derechos. También significa que eres consciente de los derechos de los demás y los respetas. La comunicación asertiva no es ni demasiado agresiva ni demasiado pasiva.

Cuando la otra persona no entra en razón, solo quiere salirse con la suya y no acepta una negativa, la persona asertiva simplemente interrumpe la conversación y se marcha; dejando claro que no está enfadada y que sigue disponible para el otro, pero no va a seguir esa conversación ni se va a dejar convencer para hacer algo que no desea hacer. La persona asertiva no recurre a la agresividad ni a comportamientos agresivo-pasivos, suele tener confianza en sí misma y una buena autoestima.

Técnicas y sugerencias para ser más asertivo

- **Utiliza frases en primera persona.** Es decir, en vez de decir "estás equivocado", di algo como "No estoy de acuerdo en esto". De este modo, estás expresando tu opinión, más que rechazando o despreciando la opinión de la otra persona.
- **Practica el decir no.** Tal vez piensas que para negarte a hacer algo tienes que tener una excusa, de manera que cuando no la tienes, no eres capaz de negarte. Pero ésta es una idea falsa que va a hacerte más mal que bien. No necesitas ninguna excusa para negarte. Simplemente puedes negarte a hacer algo porque no deseas hacerlo o no te apetece. Practica cuando surja la ocasión y simplemente di algo como: "no me apetece", "prefiero no hacerlo", "eso no va conmigo", etc.
- **Cuidado con tu lenguaje corporal.** Tu cuerpo dice mucho más que tus palabras. Si tus palabras dicen no pero tu cuerpo muestra una actitud débil y poco convincente, la otra persona seguirá insistiendo hasta que cedas. Por tanto, mantén una postura erguida, mira a los ojos directamente, muestra confianza y serenidad, habla con claridad, sin gritar, pero con un tono de voz algo elevado. Practica ante el espejo unas cuantas veces hasta que lo hagas con naturalidad.
- **Cuidado con tus emociones.** Si un tema te irrita demasiado y te entran granas de gritar, llorar o tener cualquier reacción emocional exagerada, cálmate primero antes de hablar, y piensa lo que vas a decir y cómo puedes decirlo de un modo que sea asertivo.

■ Para la sesión 5: "Mejorando la Convivencia"
Actividad 1: "Resolución de conflictos"

Anexo: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El/la delegado(a) debe leer este fragmento para explicar lo que es un conflicto:

Los conflictos son parte de nuestra vida y una gran fuente de aprendizaje. Tener conflictos significa estar vivo, y lo saludable es aprender a manejarlos, principalmente porque algunos son inevitables.

Lo que sí es evitable son las consecuencias negativas de los mismos; todos tenemos recursos internos e innatos que nos dotan de capacidad para abordarlos (el ser humano sobrevive gracias a ellos) si bien es cierto que las estrategias útiles "se aprenden".

Si miras en tu entorno, quizás veas que los adultos con los que has crecido tampoco tienen estas habilidades siendo por eso probable que no hayas tenido un modelo

adecuado que te sirva. Las consecuencias de esto pueden ser: que no sepas abordar las dificultades que surgen en las relaciones personales, y que debido a esto te de miedo dar tus opiniones, evites discutir; o por otro lado, no sepas dar tu opinión sin imponerla, tengas dificultad para ceder y ponerte en el lugar del otro, etc.

APUNTES:

4. TAMIZAJE Y DERIVACIÓN DE USUARIOS CON CONSUMO PROBLEMÁTICO DE DROGAS

Existe evidencia de que el consumo de drogas y alcohol es un fenómeno que puede ser frecuentemente concurrente con el involucramiento en conductas delincuenciales. Asimismo, en la práctica se ha visto que los patrones de consumo suelen ser muy dinámicos por lo que las estrategias desplegadas deben ser capaces de ir variando y adaptarse a esta dinámica. En la actualidad los programas PLA y PLE no desarrollan directamente intervenciones orientadas a la recuperación del abuso de drogas o alcohol. Esta tarea es, usualmente derivada a los dispositivos competentes en la materia.

Pese a ello, y dada la relevancia de la problemática, los proyectos PLA y PLE si colaboran en asistir en los procesos de detección y derivación a tratamiento de el/la adolescente o joven con consumo de drogas. En este contexto las acciones de los programas se concentran en hacer tamizaje, y abordar el ciclo inicial de motivación para el ingreso a tratamiento a través de la problematización del consumo, el proporcionar psicoeducación en sesiones individuales y el colaborar activamente en el tratamiento mediante la gestión de casos y la coordinación de esfuerzos de intervención .

Las acciones que se desarrollan desde la línea PLA/PLE son:

- El tamizaje y problematización del uso de alcohol y drogas
- Derivación del caso y coordinación de intervenciones y apoyo mediante estrategias de gestión de caso

Tamizaje y problematización

En términos generales el "tamizaje" se refiere a un proceso de recopilación de información, que se efectúa con la finalidad determinar si es que el adolescente presenta posibles problemas relacionados con el consumo de drogas. En contextos en que existe escaso tiempo para desarrollar evaluaciones más completas, el uso de instrumentos para apoyar las actividades de tamizaje brinda una importante orientación en el descarte de problemas relacionados con las drogas, ahorrando tiempo y orientando la toma de decisión en el manejo de cada caso en particular . El consumo problemático concurrente, no solamente representa un problema de salud que se debe abordar para prevenir daños asociados al consumo problemático de sustancias, sino que además tiene un rol relevante en la persistencia del involucramiento delictual.

En caso de existir consumo problemático de uso de sustancias, la primera sospecha se levanta habitualmente durante la primera aplicación del SIED-AJ o en las primeras etapas de la profundización diagnóstica.

En este sentido lo que compete a los profesionales PLA/PLE es formalizar la sospecha diagnóstica y gestionar la aplicación de un tamizaje de drogas. Dichos instrumentos refieren elementos que se encuentran específicamente asociados a desarrollar una acción de derivación de manera más justificada y coherente a los dispositivos de la red. En dichos tamizajes se sondean, por ejemplo, la evaluación de tipo de sustancia, vía de consumo, escalas sobre droga principal, definición del tipo de consumidor, reconocimiento de prácticas de gestión de uso, entre otros. Por ello, se decide recoger esta información desde la profundización diagnóstica y sólo centrar de manera específica algunos elementos básicos para la evaluación diferenciada.

Adicionalmente, para iniciar la problematización se recomienda revisar experiencias previas de tratamiento. Si las hubiere, identificar lugar, edad, duración, motivos de deserción, presencia de redes de apoyo, entre otros. Asimismo, es importante examinar el estado el estado actual del usuario para tratamiento, identificando su motivación al cambio.

Derivación y coordinación de intervenciones y apoyo mediante estrategias de gestión de caso

Para que el/la adolescente o joven acceda a tratamiento, cuando se encuentran en los proyectos PLE y PLA, es necesario que se genere una estrecha coordinación con los programas SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol). Tanto SENDA como los PLE y PLA tienen diferentes responsabilidades que en algunas áreas se ha consolidado en un protocolo de colaboración. Dentro de las responsabilidades que normalmente han recaído en los programas PLE y PLA son la preparación de los el/la adolescente o joven para entrar en un programa. Dependiendo de la estrategia, este momento previo puede mejorar significativamente los resultados del tratamiento. Dentro de las estrategias elegidas por gran parte de los profesionales del PLE y PLA, se encuentra la entrevista motivacional, técnica que ha demostrado resultados para el/la adolescente o joven de alta complejidad como se expuso en las secciones anteriores. Otro tipo de intervención que realizan los programas es el rescate de el/la adolescente o joven que no adhieren a la intervención. En estos casos es especialmente relevante desplegar estrategias adecuadas a las necesidades de el/la adolescente o joven de alta complejidad.

A continuación, se detalla el protocolo de derivación y seguimiento por abuso de sustancias a dispositivos de SENDA.

Protocolo de derivación y seguimiento drogas

OBJETIVOS	- Establecer estrategia de trabajo con dispositivos SENDA para el desarrollo de acciones destinadas a las pesquisas, derivación, y tratamiento de el/la adolescente o joven con consumo habitual y abusivo de sustancias.		
DESCRIPCIÓN	**Procedimientos y/o Actividades comprometidas**	**Plazos de ejecución**	**Instrumentos y/o verificadores**
En esta etapa se establecen las acciones mínimas, a desarrollar por el equipo SENAME para favorecer la atención de el/la adolescente o joven que presentan consumo habitual y abusivo de sustancias.	**A)** Si el profesional SENAME al aplicar ficha de individualización detecta presencia de consumo habitual y/o abusivo de sustancias debe: • Aplicación de Tamizaje de consumo drogas y/o alcohol (de acuerdo a lo que cada programa posea en relación a protocolos de coordinación con SENDA o sus características territoriales). • Problematizar con el/la adolescente o el/la adolescente o joven, su sistema familiar y/o adulto significativo la conducta de consumo y las implicancias personales y en su entorno social y familiar. • Identificar la necesidad de Tratamiento (de acuerdo a la mirada y/o los insumos de posea cada equipo). • Detectar factores que hagan presumir dificultades para una eventual derivación (niveles de compromiso biopsicosocial, presencia de familia que apoye el proceso, edad del/la adolescente o el/la adolescente o joven, compromiso delictual, disponibilidad y acceso al consumo de drogas, disponibilidad de acceso a tratamiento ambulatorio y residencial para hombres y mujeres, etc.) • Dicho profesional, deberá aplicar ficha de derivación de dispositivo SENDA donde se ha gestionado vacante para el tratamiento por consumo de sustancias.	En este periodo del proceso se consideran de 2 a 3 meses para la ejecución de estas acciones, ello siempre teniendo en consideración las particularidades y la situación de consumo en la que se encuentre cada el/la adolescente o joven.	• Pauta de Tamizaje (de acuerdo a la ficha de cada programa) • Ficha de Derivación. • Instrumentos complementarios que cada programa posea considerando las gestiones con red de droga de acuerdo a su territorio (micro redes). • Ficha de acuerdos para protocolo de tratamiento (ver anexos).

	B) Delegado o Jefe Técnico deberán acompañar a el/la adolescente o joven a las siguientes entrevistas: Entrevistas de confirmación diagnóstica. Entrevista de devolución diagnóstica en la cual se informarán los resultados obtenidos de la derivación efectuada a programa SENDA; teniendo presente que pudiese ser esta instancia en la cual el/la adolescente o joven inicie tratamiento. Se espera que durante todo el proceso se propicie la participación de la familia y/o adulto significativo en esta instancia.	2 meses desde el envío de la ficha de Tamizaje y de derivación (no obstante, es importante tener en consideración los tiempos de los equipos SENDA y la respuesta del/la adolescente o joven frente al proceso).	
	C) Paralelamente, se deben desarrollar estrategias socioeducativas con el/la adolescente o el/la adolescente o joven, su sistema familiar y/o adulto significativo que propicie adherencia a tratamiento.	Desde el momento que se detecta la necesidad de atención, así como durante la ejecución de todo el proceso.	
	D) En caso de no haber iniciado tratamiento en entrevista de devolución diagnóstica, se deberá gestionar entrevista de inicio formal a su proceso, donde el/la adolescente o joven debe ser acompañado por su delegado o jefe técnico favoreciendo la participación de de la familia o de adulto significativo.	2 meses desde el envío de la ficha de Tamizaje y de derivación (no obstante, es importante tener en consideración los tiempos de los equipos SENDA y la respuesta del/la adolescente o joven frente al proceso).	

	Una vez iniciado el tratamiento, los profesionales de los equipos SENDA y SENAME, deben realizar reunión o reuniones para planificar acciones, las que deberán registrarse en ficha de acuerdo a el proceso de tratamiento (ver anexos), entre las cuales se destacan: • Fomentar adherencia del/ la adolescente o joven y participación o apoyo de su sistema familiar y/o adulto significativo en el proceso de tratamiento. • Transferir información disponible del/la adolescente o joven y su sistema familiar de acuerdo al objetivo del plan de tratamiento en drogas (sin pasar a llevar la confidencialidad del proceso desarrollado por éste). Retroalimentar ambos equipos de la información que posee cada uno respecto del/la adolescente o joven en función del cumplimiento de los objetivos de cada programa (PII y PITI). • Generación de acuerdos y estrategias para el desarrollo de las entrevistas en cada una de las etapas (ello de acuerdo a cada uno de los convenios vigentes entre los programas SENDA SENAME). • Desarrollo de estrategias de rescate en conjunto de acuerdo a los protocolos vigentes con SENDA SENAME. • Desarrollo de estrategias de seguimiento y pos egreso de acuerdo a los protocolos vigentes.	Desde el momento que se inicia tratamiento, así como durante la ejecución de todo el proceso.	

Acuerdos para el proceso de tratamiento MP 24.1

ACCIONES COMPROMETIDAS	RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD	PLAZOS DE EJECUCIÓN (INICIO/TERMINO)

5. TAMIZAJE Y DERIVACIÓN DE USUARIOS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL Y FÍSICA

Al igual que en el caso de trastornos por uso de sustancias, es posible que el delegado sospeche que hay condiciones de salud mental o física relevantes que requieren el acceso a servicios especializados de salud.

A todos los usuarios se les aplica en la ficha de ingreso una encuesta breve que despeja preliminarmente la necesidad de profundizar en este tema. Si el/la adolescente o joven requiere de acciones que especifiquen una "sospecha" en el tema salud mental, se procede a la aplicación de un tamizaje para proceder a una derivación asistida.

Derivación y coordinación de intervenciones y apoyo mediante estrategias de gestión de caso

A continuación, se detalla el protocolo de derivación y seguimiento en caso de derivación por problemas de salud mental y/o física

APUNTES:

Protocolo seguimiento derivaciones salud mental

OBJETIVOS	Establecer estrategias de coordinaciones para la derivación y posible proceso de el/la adolescente o joven derivados a programa de tratamiento por situación de salud mental.		
DESCRIPCIÓN	**Procedimientos y/o actividades comprometidas**	**Plazos de ejecución**	**Instrumentos y/o verificadores**
En esta etapa se establecen las acciones mínimas, a desarrollar por el equipo SENAME para derivación de el/la adolescente o joven con necesidades de atención salud mental.	**A)** Si el profesional SENAME al aplicar ficha de individualización o en las entrevistas desarrolladas con posterioridad, observa en el relato del/la adolescente o joven alguna sospecha de la presencia de problemáticas asociadas a salud mental debe: • Profundizar y contener la situación observada. • Aplicar Tamizaje de Salud Mental. • Informar a jefe Técnico y/o Director sobre lo pesquisado para generar derivación asistida a espacio de evaluación (considerar flujo de acciones a ejecutar de acuerdo a lo propuesto por la mesa de SM). • Desplegar estrategias que posibiliten en aquellos casos que sea factible la problematización con el/la adolescente o joven y sistema familiar respecto de la situación en la que se encuentra. • Priorizar la búsqueda de familiar o tercero significativo que participe de dicho proceso y derivación (en caso de no encontrarlo se deberá seguir lo lineamientos establecidos en flujograma).	Acciones inmediatas en casos de alta complejidad con fines de atención de urgencia, cuya secuencia posterior dependerá de los tiempos estipulados por el sistema de salud mental. En casos de mediana complejidad se estipula que se deben desarrollar gestiones dentro de un periodo máximo de 1 mes, considerando los tiempos del sistema de salud.	l Ficha de individualización (ítem salud). • Ficha de Tamizaje • Ficha de Derivación de acuerdo a lo generado por la mesa. • Instrumentos complementarios que cada programa posea considerando las gestiones con red de salud mental. • Registros extensos en expediente del/la adolescente o joven (coordinaciones con la red, entrevistas con especialistas, entrevista de problematización con el/la adolescente o joven y familia, discusiones de casos, supervisión de jefatura técnica, participación en análisis clínico, etc.)

	B) Gestionar la derivación y obtención de hora de atención a Hospital, Consultorio, CESFAM, COSAM, CESAM u otros según corresponda.	Desde la aplicación de tamizaje de SM se estable un máximo de 15 días para desarrollar derivación (casos de mediana a baja complejidad).	
	C) Una vez gestionada la derivación delegada deberá ejecutar las siguientes acciones: • Generar acompañamiento en la atención en Hospital, Consultorio, CESFAM, COSAM, CESAM u otros según corresponda. • Conocer la forma en la cual se va a ejecutar el proceso (por ejemplo: saber cuándo va a ser la próxima entrevista, conocer si lo derivarán a especialista, si debe realizarse exámenes, si debe tomar medicamentos u otras acciones). • Coordinar reuniones u otras instancias de transferencias respecto del tratamiento de salud mental. • Establecer reuniones con la familia para coordinar acciones, acuerdos y empoderarlos de su participación en el proceso del/la adolescente o el/la adolescente o joven.	Desde el momento que se detecta la necesidad de atención, así como durante la ejecución de todo el proceso.	

Protocolo seguimiento derivaciones salud física (alta complejidad)

OBJETIVOS	Establecer estrategias de coordinaciones para la derivación y posible proceso de el/la adolescente o joven derivados a programa de tratamiento por situación de salud mental.		
DESCRIPCIÓN	**PROCEDIMIENTOS Y/O ACTIVIDADES COMPROMETIDAS**	**PLAZOS DE EJECUCIÓN**	**INSTRUMENTOS Y/O VERIFICADORES**
En esta etapa se establecen las acciones mínimas, a desarrollar por el equipo SENAME para derivación de el/la adolescente o joven con necesidades de atención salud mental.	**A)** Si el profesional SENAME al aplicar ficha de individualización o en las entrevistas desarrolladas con posterioridad, observa en el relato del/la adolescente o joven alguna sospecha de la presencia de problemáticas asociadas a salud mental debe: • Profundizar y contener la situación observada. • Aplicar Tamizaje de Salud Mental. • Informar a jefe Técnico y/o Director sobre lo pesquisado para generar derivación asistida a espacio de evaluación (considerar flujo de acciones a ejecutar de acuerdo a lo propuesto por la mesa de SM). • Desplegar estrategias que posibiliten en aquellos casos que sea factible la problematización con el/la adolescente o joven y sistema familiar respecto de la situación en la que se encuentra. • Priorizar la búsqueda de familiar o tercero significativo que participe de dicho proceso y derivación (en caso de no encontrarlo se deberá seguir lo lineamientos establecidos en flujograma).	Acciones inmediatas en casos de alta complejidad con fines de atención de urgencia, cuya secuencia posterior dependerá de los tiempos estipulados por el sistema de salud mental. En casos de mediana complejidad se estipula que se deben desarrollar gestiones dentro de un periodo máximo de 1 mes, considerando los tiempos del sistema de salud.	l Ficha de individualización (ítem salud). • Ficha de Tamizaje • Ficha de Derivación de acuerdo a lo generado por la mesa. • Instrumentos complementarios que cada programa posea considerando las gestiones con red de salud mental. • Registros extensos en expediente del/la adolescente o joven (coordinaciones con la red, entrevistas con especialistas, entrevista de problematización con el/la adolescente o joven y familia, discusiones de casos, supervisión de jefatura técnica, participación en análisis clínico, etc.)

	Gestionar la derivación y obtención de hora de atención a Hospital, Consultorio, CESFAM, COSAM, CESAM u otros según corresponda.	Desde la aplicación de tamizaje de SM se estable un máximo de 15 días para desarrollar derivación (casos de mediana a baja complejidad).	
	Una vez gestionada la derivación delegada deberá ejecutar las siguientes acciones: Generar acompañamiento en la atención en Hospital, Consultorio, CESFAM, COSAM, CESAM u otros según corresponda. Conocer la forma en la cual se va a ejecutar el proceso (por ejemplo: saber cuándo va a ser la próxima entrevista, conocer si lo derivarán a especialista, si debe realizarse exámenes, si debe tomar medicamentos u otras acciones). Coordinar reuniones u otras instancias de transferencias respecto del tratamiento de salud mental. Establecer reuniones con la familia para coordinar acciones, acuerdos y empoderarlos de su participación en el proceso del/la adolescente o el/la adolescente o joven.	Desde el momento que se detecta la necesidad de atención, así como durante la ejecución de todo el proceso.	

APUNTES:

6. SEXUALIDAD Y CONDUCTAS DE RIESGO

La investigación ha identificado una relación entre el trauma de la primera infancia y las altas tasas de conductas de riesgo en las relaciones sexuales de la adolescencia, problemas de conducta, y la infracción de ley[101].

El/la adolescente o joven debe contar con información que le permita tomar decisiones adecuadas en torno a su sexualidad. Entre los aspectos que se deben de tratar en forma sensible y confidencial se encuentra[102]:

1. Que el/la adolescente o joven sepa que tiene el derecho de decidir cómo, cuándo y dónde expresar la propia sexualidad. Centrarse en contenidos que no hayan sido abordados en clases de educación sexual (anatomía y la fisiología); además, en el caso del/la adolescente o joven de perfil de alta complejidad, centrarse en cómo abordar la presión de grupo, la falta de autoestima, conductas de riesgo de consumos de substancias y sexualidad, entre otros que permitan suministrar elementos para una mejor toma de decisiones.

2. Saber dónde buscar información acerca de la sexualidad ya sea en centros de salud, facilitación de folletos, páginas web, etc. Asimismo, deben poder desarrollar la relación de confianza con algún médico o enfermera para comunicarse acerca su sexualidad con comodidad y sin vergüenza. En este mismo sentido, ser capacitado en cómo utilizar anticonceptivos de manera apropiada y prevenir enfermedades de transmisión sexual. Para ello es esencial que estén inscritos en su centro de salud, que sepan utilizar el sistema de salud (donde hacer trámites, como obtener un turno, que la información entregada es confidencial, etc.)

3. Saber que puede expresar intimidad sin necesidad de la interacción sexual. Abordar mitos que se generan en torno a la relación sexual que se muestra como norma en películas de televisión y cultura chilena. A menudo es confuso para que los/las adolescentes o jóvenes el darse cuenta de que es el espacio de intimidad más que la actividad sexual, lo que están buscando.

---

101. MEDICAL WOMEN'S INTERNATIONAL ASSOCIATION MWIA (2013). TRAINING MANUAL FOR ADOLESCENT SEXUALITY http://mwia.net/wp-content/uploads/2013/07/TrainingManualforAdolescentSexuality.pdf ; Brener ND, McMahon PM, Warren CW, Douglas KA (1999) Forced sexual intercourse and associated health-risk behaviors among female college students in the United States. J Consult Clin Psychol. Apr; 67(2):252-9.; Brown TL, Henggeler SW, Brondino MJ, Pickrel SG. (1999) Trauma exposure, protective factors, and mental health functioning of substance-abusing and dependent juvenile offenders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 7:94–102; Cunningham RM, Stiffman AR, Doré P, Earls F (1994)The association of physical and sexual abuse with HIV risk behaviors in adolescence and young adulthood: implications for public health. Child Abuse Negl. Mar; 18(3):233-45.; Siegel JA, Williams LM. The relationship between child sexual abuse and female delinquency and crime: A prospective study. Journal of Research in Crime and Delinquency. 2003;40:71–94.

102. Ídem.

HERRAMIENTA PARA EL ABORDAJE DE VIDA SEXUAL SIN RIESGOS

Objetivos:

- Informar a los/las adolescentes o jóvenes respecto de diversos temas relacionados con la sexualidad, en función de derribar mitos.
- Promover en los/las adolescentes o jóvenes conductas preventivas en relación con su salud y reproducción.
- Construir en conjunto con los/las adolescentes o jóvenes, las bases de un ejercicio responsable de su sexualidad.

Propuesta metodológica:

Se pueden desarrollar una serie de actividades individuales o grupales entorno a la temática. Se pueden combinar o utilizar por separado.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

ACTIVIDAD 1. CONSTRUIR DEFINICIÓN DE SEXUALIDAD

Lluvia de ideas desde de la percepción del/la adolescente o joven respecto de la sexualidad, en función de poder construir una definición integral de los elementos que en ella intervienen.

Tras la lluvia de ideas se puede avanzar en la revisión de la definición de sexualidad de la OMS (a través de tarjeta o en ppt), trabajándola en un lenguaje más simple, coloquial y entendible por los/las adolescentes, enfatizando en la necesidad de visualizar al "otro" en una relación de mutuo respeto.

Definición de sexualidad

"La sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, afectos, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales" (OMS, 2006).

HERRAMIENTA DE TRABAJO

ACTIVIDAD 2. DESMITIFICAR ALGUNAS PRÁCTICAS Y CREENCIAS MP 25.1 - 25.17

Leer mitos y explorar creencias de los/las usuarios(as). Discutir sobre sus creencias.

■ **La mujer nunca queda embarazada en la primera relación sexual.**
MITO: éste es uno de los mitos más comunes y perniciosos que lleva a los/las adolescentes o jóvenes a cometer muchos errores. Si durante la relación sexual la mujer está fértil, puede producirse el embarazo sin importar que sea la primera, la segunda o la última relación sexual.

■ **El tener relaciones sexuales de pie impide el embarazo.**
MITO: éste es otro mito frecuente. La posición en que se tenga la relación sexual no afecta las posibilidades de no embarazarse. Basta que la mujer esté en su período fértil para que la posibilidad de embarazarse si tiene relaciones sexuales esté presente.

■ **Los varones, para ser más hombres, necesitan tener muchas relaciones sexuales.**
MITO: la hombría no está dada por la cantidad de veces que se ha acostado con una mujer, ni por la cantidad de mujeres que tenga "disponible". La hombría se mide por la responsabilidad y respeto con que el hombre vive su sexualidad, reconociendo en ella un valor y logrando una actitud de cuidado y valoración de ella. Un "verdadero hombre" es quien es capaz de respetar a la mujer y respetarse a sí mismo entendiendo la relación sexual como un acto de intimidad y respeto mutuo.

■ **A las mujeres que han tenido relaciones sexuales se les arquean las piernas.**
MITO: el haber tenido relaciones sexuales no provoca ningún cambio físico en la mujer, ni en el hombre. Por lo tanto, no es posible "saber" si una mujer ha tenido o no relaciones sexuales a través de su estructura física.

■ **Los hombres pueden expresar sus emociones y afectos frente a los demás.**
REALIDAD: los hombres no sólo tienen el derecho, sino que son capaces de expresar y manifestar sus emociones y afectos con naturalidad. Ellos, al igual que las mujeres, tienen la capacidad de ser sensibles y afectuosos. Muchas veces ellos reciben mensajes de la familia, la escuela, los medios de comunicación, que les impiden desarrollar esta capacidad. Es necesario superar estos mensajes para poder desarrollar todas las capacidades que tienen como seres humanos.

■ **El lavado vaginal después de la relación sexual es un método eficaz para evitar el embarazo.**

MITO: el lavarse después de haber tenido relaciones sexuales o el tomar agüitas de hierba, no evita la posibilidad de que ocurra un embarazo. Los métodos efectivos para evitar el embarazo se basan en datos y técnicas científicamente probadas y que la pareja debe conocer antes de tener la relación sexual.

■ **Cuidarse "por las fechas" (método del calendario) no es recomendable para evitar el embarazo.**

REALIDAD: dado que la mujer puede tener ciclos más largos o más cortos, el cuidarse por las fechas se considera muy arriesgado pues ella no puede anticipar si su ciclo va a ser regular y exacto de 28 días. Cualquier variación en él, echa por tierra todos los cálculos de fechas que se hayan podido hacer.

■ **Durante la menstruación la mujer no debe practicar deportes, o lavarse el pelo, porque si lo hace se le puede cortar la regla.**

MITO: durante su menstruación, o regla, la mujer puede realizar todas las actividades que desee en forma normal y natural. Los cuidados que ella deberá tener tienen que ver con mantener su higiene personal, por lo que el bañarse, lavarse el pelo, etc. Durante la regla son acciones recomendadas. Sólo en caso de que sienta molestias específicas, puede disminuir la actividad deportiva y tomar algún analgésico.

■ **Las eyaculaciones nocturnas son absolutamente normales en los varones.**

REALIDAD: a partir del fin de la pubertad (13-14 años aproximadamente) es natural que los muchachos tengan eyaculaciones espontáneas durante los sueños. Esto es un signo que habla de la maduración sexual-biológica que están experimentando. Esta experiencia se relaciona con el inicio de la menstruación, en el caso de las muchachas. Ambas situaciones indican que muchachos y muchachas han logrado un desarrollo biológico que les da la capacidad de reproducirse. Sin embargo, cabe aclarar que la capacidad para hacerse responsables de poder procrear no se limita sólo a lo biológico, sino que requiere de una maduración psicológica, social y valórica, que permita asumir la responsabilidad que implica la maternidad y paternidad.

■ **La falta de himen en la mujer es la prueba de que ella ya no es virgen.**

MITO: el himen es una membrana muy delgada y frágil que se encuentra a la entrada de la vagina de la mujer. El que una mujer no lo tenga o se le haya perforado no es un

signo de que ella ya haya tenido relaciones sexuales. Un ejercicio físico, una maniobra brusca o un accidente pueden hacer que se rompa; también hay mujeres que tienen el himen perforado desde su nacimiento y nunca han tenido relaciones sexuales. La mujer debe valorar y cuidar su sexualidad más allá de los mitos que existan en torno a ella.

■ **Si la mujer no sangra en su primera relación sexual, quiere decir que no es virgen.**

MITO: el sangrado durante la primera relación sexual tampoco es un signo de virginidad. Si ha habido una buena estimulación y lubricación vaginal en los momentos previos a la penetración, no tendría por qué haber sangrado ni dolor de ningún tipo. Esto podría llegar a ocurrir cuando no ha habido una buena preparación y estimulación, produciéndose algún tipo de sangrado o dolor producto del roce o de la tensión con que se esté viviendo la relación sexual.

■ **El embarazo precoz afecta la posibilidad de los/las adolescentes de mejorar sus condiciones educativa, económica y social.**

REALIDAD: está comprobado que un embarazo durante la adolescencia afecta las posibilidades de que la mujer, y el varón cuando lo asume, logre desarrollar todas sus potencialidades en el ámbito de lo educativo, del desarrollo social y su capacidad para lograr la independencia económica. Ello implica la interrupción de un proceso de crecimiento y desarrollo y el poder proyectarse en la vida, poniéndose metas, apropiadas a la edad, que les permitan realizarse en la vida adulta. Está claro que, desde todo punto de vista, no es recomendable la experiencia de un embarazo durante la adolescencia, sin embargo, si ello ocurre se deberá velar por acoger la vida del niño o niña que está por nacer y procurar que los padres adolescentes cuenten con el apoyo económico y afectivo para poder asumir con responsabilidad su maternidad y paternidad.

■ **Es común que durante la adolescencia se acceda a "dar la prueba de amor", por miedo a ser abandonados(as) por la pareja.**

REALIDAD: con frecuencia los/las adolescentes declaran haber tenido relaciones sexuales porque "si no lo hacía mi pareja me dejaría", o bien porque los demás iban a pensar de que no era suficientemente hombre o mujer, o porque todos en el grupo lo han hecho "y no podía quedarme atrás". Todas éstas son ideas que lejos de permitir que los/las adolescentes puedan valorar y vivir su sexualidad de forma integral, los empujan a responder a los miedos y las presiones de otros. Lo recomendable es que ellos puedan vivir la sexualidad en la pareja dentro de un proceso de conocimiento y

comunicación mutua sobre las inquietudes, las sensaciones y expresiones del cariño y amor que se tienen, junto con sus valores y decisiones sobre cómo enfrentar el tema de las relaciones sexuales.

■ **Todo contacto físico con la pareja lleva necesariamente a la relación sexual.**
MITO: el contacto físico es algo esencial entre los seres humanos. Besarse, abrazarse, etc. forman parte de la relación normal de cualquier pareja y no necesariamente es provocador de una relación sexual. La posibilidad de tener una relación sexual está dada por la intención o deseo de uno o ambos miembros de la pareja, cuando se da un ambiente más íntimo que propicia el deseo sexual. Si la pareja es consciente de ello, podrá darse cuenta de cuáles son los momentos, lugares o situaciones en que ellos están más proclives a que se dé la relación sexual, y cuáles no. De esta manera podrán manejar la situación.

■ **El embarazarse no sirve para mejorar la relación de pareja.**
REALIDAD: muchas veces las adolescentes creen que si se embarazan el pololo no las va a dejar, o va a ser más cariñoso y atento con ellas, etc. La verdad es que no es a través de un embarazo que la relación vaya a mejorar o se puedan conseguir los cambios que se desean en el otro. Para ello se necesita que la pareja converse acerca de sus necesidades de afecto, de las formas de demostrarse el cariño y enfrente las dificultades que pueda estar viviendo, aún si esto lleve a terminar el pololeo. En este caso, el embarazo, lejos de unir a la pareja, puede transformarse en una situación de angustia y dolor que provoque el efecto que se desea evitar, e involucre injustamente a un tercero –el hijo o hija que estaría por venir- en un ambiente de sufrimiento y tensión.

■ **El SIDA se contagia sólo si se tiene relaciones sexuales con homosexuales o prostitutas.**
MITO: cualquier persona que sea portadora del VIH (virus de inmunodeficiencia humana) lo puede transmitir a otra a través de la relación sexual, a través del intercambio de sangre por medio de una jeringa que contiene sangre de un portador o portadora, a través de la placenta de la madre portadora, etc. La posibilidad de transmitir el virus no tiene que ver ni con la condición social, la situación económica, la orientación sexual u otro; basta que la persona tenga alguna práctica de riesgo para que ello pueda ocurrir.

■ **Hoy en día hombres y mujeres pueden compartir las tareas domésticas y fuera del hogar.**

REALIDAD: hombres y mujeres somos diferentes en cuanto a características físicas y biológicas: el cuerpo, el embarazo, algunas características de la personalidad, etc., Pero no nos diferenciamos en cuanto a lo que somos capaces de hacer. Una de las capacidades y desafíos más fascinantes del ser hombre y mujer tiene que ver con el poder complementarnos. Por lo tanto, en la vida cotidiana, en el quehacer diario hombres y mujeres podemos asumir distintas tareas de manera conjunta y en un espíritu de mutua colaboración. El que los varones realicen tareas domésticas no los hace menos hombrecitos; en ese mismo sentido, el que las mujeres tengan puestos de trabajo directivos o realicen labores que tradicionalmente han sido asignadas a los hombres, no las hace menos femeninas.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

ACTIVIDAD 3: INFORMAR SOBRE PREVENCIÓN DE ETS Y EMBARAZO MP 26.1 - 26.12

Esta actividad busca entregar información sobre acceso a servicios de salud municipales, métodos anticonceptivos, y métodos de negociación para la pareja. La metodología es interactiva y participativa, haciendo hablar al grupo con el supuesto de trabajo de que existe un conocimiento que se construye en la vivencia grupal y que surge de los mismos el/la adolescente o joven.

Primera parte. Lluvia de ideas

Se les solicita a los asistentes que señalen todas las formas que se les ocurra de evitar el embarazo. Después se les pide que elijan un método y que señalen por qué. Además, que verbalicen de qué manera negociarían el método con su pareja. Se busca conocer qué información sobre métodos anticonceptivos y preventivos manejan, establecer diferencias entre ambas, aclarar y socializar información.

Segunda parte. Uso del preservativo

Todos los participantes colocan un preservativo y después se enseña su uso correcto. Se exploran mitos y prejuicios respecto a su uso. Se busca que los asistentes puedan ejercer un mayor control sobre su actividad sexual.

Tercera parte. Información de redes

Se entrega información sobre los consultorios que se encuentran en nuestra cobertura territorial, con nombres de quienes trabajan en programas de adolescente y horarios de atención.

Cuarta parte. Facilitar acceso a la red de salud

Se visita un programa de atención a adolescentes, se les presenta a la persona a cargo del mismo y se brinda la oportunidad de realizar preguntas y familiarizarse con el programa.

Para evaluar los conocimientos de los/las usuarios(as) en materia de sexualidad se puede utilizar el siguiente cuestionario:

RESPUESTAS FALSO O VERDADERO.

Extraído de MWIA (2013)

1. Los sentimientos sexuales comienzan en la pubertad.

FALSO. Los sentimientos sexuales están presentes desde el nacimiento.

2. Tener relaciones sexuales significa tener relaciones sexuales.

FALSO. Aunque la palabra "sexo" se utiliza a menudo como sinónimo de la relación sexual, hay mucho más para tener relaciones sexuales que solamente el coito. Los/las adolescentes necesitan aprender acerca de las alternativas de la relación sexual para la satisfacción sexual, con el fin para evitar las consecuencias negativas de tener relaciones sexuales antes de que sean física y emocionalmente preparado.

3. Los adolescentes varones tienen un mayor deseo sexual que las mujeres adolescentes.

FALSO. Esto es una la creencia común, pero no hay evidencia para apoyar esto. Las mujeres tienen tanto deseo sexual como los hombres. Por ejemplo, una chica que lleva un condón o trata de iniciar la actividad sexual se piensa que es sexualmente promiscua. También hay una creencia en muchas culturas que la actividad sexual es ante todo un imperativo masculino.

4. Mientras más conocimiento tienen los/las adolescentes acerca de su sexualidad, más probable es que busque mantener relaciones.

FALSO. Muchos estudios muestran que todo lo contrario. Los/las adolescentes informados(as) son menos propensos(as) a encontrarse mal preparados(as) para la toma de decisiones sexuales.

5. Los adolescentes varones saben más sobre la sexualidad femenina que las adolescentes mujeres.

FALSO. las expectativas de la sociedad es que los machos, siendo iniciadores lo saben todo. Esto pone a los hombres en una posición difícil, si desean hacer preguntas o admiten que no saben todo.

6. Los hombres son responsables de la satisfacción sexual de sus parejas femeninas.

FALSO. La satisfacción sexual debe ser una mutua responsabilidad y depende del desarrollo honesto y abierto de comunicación dentro de la relación.

7. Las mujeres necesitan, más que los varones de amor en el sexo.
FALSO. Los varones tanto como las mujeres, necesitan de intimidad y afecto.

8. Es importante que los adolescentes aprendan a prevenir enfermedades de transmisión sexual en relaciones sexuales no coitales.
CIERTO. Por ejemplo, debe de incluir conocimiento sobre riesgos de transmisión de infecciones de transmisión sexual a través del sexo oral.

9. Los médicos deben no ser críticos cuando se habla de la conducta sexual con los/las adolescentes.
CIERTO. Los médicos deben ser conscientes de cómo pueden influir en sus propias actitudes. En lugar de juzgar, los médicos deben proporcionar información precisa.

10. El comportamiento sexual de los/las adolescentes está fuertemente influenciada por la percepción de su rol de género.
CIERTO. La mayoría de las sociedades influyen fuertemente en la percepción de los niños y niñas sobre sus roles de género apropiados. Se espera que las niñas sean pasivas, débiles, seguidoras y sexualmente ingenuas. Puede ser estresante el salirse de este rol.

11. Existen muchos mitos sobre la sexualidad, que son falsos:

- No se puede quedar embarazada la primera vez que tiene sexo.
- Si la mujer tiene relaciones sexuales con un chico más, la adolescente o joven no puede quedar embarazada.
- Las espinillas ocurren porque los adolescentes no tienen relaciones sexuales en la adolescencia.
- Una de las maneras para que un chico pueda identificar si una chica tiene una enfermedad de transmisión sexual es presionando la parte baja del abdomen para ver si experimenta dolor antes de la relación sexual.
- Después de la relación sexual a un chico puede prevenir el contraer una enfermedad de transmisión sexual por el lavado su parte privada con agua inmediatamente o tomar un antibiótico.
- Una enfermedad de transmisión sexual puede ser contraída a través de los inodoros.
- Un chico que tiene un pene pequeño debe tener relaciones sexuales con una chica para aumentarlo.
- El número de niñas con un niño duerme es una medida de su valor sexual.
- Un trago de una bebida alcohólica después de la relación sexual se detiene el contagio de enfermedad de transmisión sexual.

- Tener sexo oral previene el contagio de enfermedad de transmisión sexual.
- No se puede quedar embarazada si el pene no entra en la vagina.
- La masturbación es un tabú o es aceptable sólo cuando un compañero no está disponible.
- Una chica puede prevenir a sí misma de quedar embarazada por una ducha vaginal con Coca-Cola después de que el chico haya eyaculado dentro de ella.
- Los hombres necesitan sexo, las mujeres necesitan amor. Los hombres necesitan más sexo que las mujeres.
- Los hombres lo saben todo.
- Sexo, significa el coito.
- Si se toma la píldora anticonceptiva ésta hará a las chicas estériles para siempre.

APUNTES:

7. PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS

Objetivo General:

- Intencionar en el/la adolescente o joven el reconocimiento, respeto y la defensa de los derechos esenciales de todas las personas.

Objetivos Específicos:

- Realizar un diagnóstico educativo de Derechos.
- Reconocer a través de experiencias individuales la defensa y vulneración de derechos de las personas.
- Fomentar la percepción de ser sujeto de derechos, así como también, ser sujeto de deberes.

Los Derechos Humanos y libertades fundamentales nos permiten desarrollar y emplear nuestras cualidades humanas, nuestra inteligencia, talento y conciencia y, satisfacer nuestras variadas necesidades espirituales. Se basan en una exigencia cada vez mayor de la humanidad, de una vida en la cual la dignidad y el valor humano inherente de cada ser humano reciban respeto y protección.

Trabajar en la temática de Derechos Humanos en forma profunda pasa necesariamente por una metodología que eduque actitudes consecuentes con el respeto y la promoción de la dignidad humana, donde los/las adolescentes se sientan respetados en su dignidad y cuya forma de ser, pensar y actuar vaya expresando en valores fundamentales, como la vida, libertad, solidaridad, verdad y justicia[103].

El desarrollo de las sesiones están orientadas al conocimiento de sus derechos y a explorar de qué manera el/la adolescente o joven se identifica en su cotidianeidad con la defensa de si mismo, así como también, en la vulneración de estos, ya sea a través de experiencias individuales y/o terceras personas. Otro de los aspectos a intencionar es cómo dentro de sus espacios habituales ya sean trabajo, escuela, familia, programa, grupo de pares, etc., ejercen sus derechos siendo sujetos como también en el reconocimiento de deberes como principio de responsabilidad.

103."Orientación y Transversalidad en el aula"; Muñoz Vegas Enrique, Edit. Libart Ltda.

Las sesiones planificadas corresponden a:

1) Conociendo mis Derechos

Orientada a un acercamiento general del concepto de derechos.

2) ¿Soy sujeto de Derecho?

orientada a rescatar experiencias del/la adolescente o joven y/o terceros en la defensa y/o vulneración de derechos.

3) Feliz o no feliz, una opción",

Orientada a como él o la el/la adolescente o joven concibe el concepto de felicidad a partir de sus experiencias y cuáles son los elementos que rescata para su construcción.

4) La Escuela, ¿Un espacio de derechos o sólo de Deberes?",

Orientada a que el/la adolescente o joven entregue su percepción en relación al espacio de la escuela frente al tema de derechos y deberes.

5) Malos Tratos",

Orientada a que el/la adolescente o joven perciba a partir de su experiencia y/o terceros que los malos tratos son una vulneración de derechos.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: "CONOCIENDO MIS DERECHOS" MP 27.1 - 27.22

Objetivos:

- Significar y comprender el sentido de los Derechos Humanos básicos.

Instrucciones:

- Presentación.
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intensión de la actividad).

PREGUNTA Y RESPUESTA GUÍA

¿Sabes qué son los Derechos Humanos?

Se le explica a el/la adolescente o joven este marco teórico

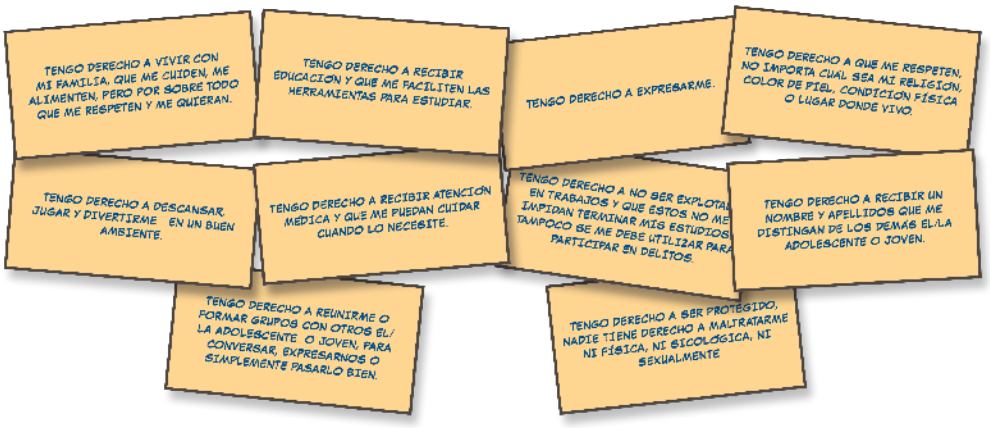
Esto significa que todo individuo, por el solo hecho de nacer, tiene un conjunto de derechos que le son fundamentales y que obligan a todos los demás individuos a respetarlos, como también de oponerse a las leyes estatales injustas o a las costumbres agresivas; por lo tanto, es el conjunto de características o atributos de los seres humanos que no pueden ser afectados o vulnerados por otros, como, por ejemplo: la vida, la integridad física y síquica, la dignidad y la libertad de las personas. Estos a la vez deben ser reconocidos a todos y cada uno de los hombres, sin distinción alguna.

Se explica a el/la adolescente o joven que existen distintos tipos de derechos, como sociales, económicos, etc., pero que, para efecto de nuestra intervención a modo de introducirnos en el tema, en esta oportunidad revisaremos sólo los Derechos del Niño.

- Se presentan láminas que contienen escritos 10 Derechos del Niño y, distintas láminas que contienen diferentes imágenes atingentes a los derechos. Se le pide al el/la adolescente o joven que realice el ejercicio de asociación libre.

- Tengo derecho a que me respeten, no importa cuál sea mi religión, color de piel, condición física o lugar donde vivo.
- Tengo derecho a recibir un nombre y apellidos que me distingan de los demás el/la adolescente o joven.

- Tengo derecho a vivir con mi familia, que me cuiden, me alimenten, pero por sobre todo que me respeten y me quieran.
- Tengo derecho a recibir educación y que me faciliten las herramientas para estudiar.
- Tengo derecho a descansar, jugar y divertirme en un buen ambiente.
- Tengo derecho a recibir atención médica y que me puedan cuidar cuando lo necesite.
- Tengo derecho a expresarme.
- Tengo derecho a reunirme o formar grupos con otros el/la adolescente o joven, para conversar, expresarnos o simplemente pasarlo bien.
- Tengo derecho a ser protegido, nadie tiene derecho a maltratarme ni física, ni sicológica, ni sexualmente
- Tengo derecho a no ser explotado en trabajos y que estos no me impidan terminar mis estudios. Tampoco se me debe utilizar para participar en delitos.



- Luego se les dice que escojan un derecho de la lista que sea importante para él, pero que normalmente no se aplica en sus vidas, o bien uno que les sea difícil de aceptar.

- Luego se le da la siguiente instrucción:

"Cierra los ojos...colócate en posición cómoda... inhala profundamente, manten el aire dentro tanto como puedas y luego exhala lentamente... ahora imagina que tienes el derecho que seleccionaste de la lista... imagínate cómo cambia tu vida al aceptar ese derecho... cómo actuarías... cómo te sentirías contigo mismo... con otras personas...". Esta fantasía continua durante dos minutos, después de los cuales se sigue diciendo: "ahora imagina que ya no tienes ese derecho...imagina cómo cambiaría tu vida respecto a cómo era hace unos momentos...como actuarías ahora...y cómo te sentirías contigo mismo...y con otras personas".

Esta fantasía continúa durante unos dos minutos.

Cierre

Para el cierre se discuten las siguientes cuestiones:

- Qué derecho seleccionó
- Qué aprendieron
- Cómo se sintieron cuando tenían y cuándo no tenían el derecho
- Cómo actuaron

HERRAMIENTA DE TRABAJO

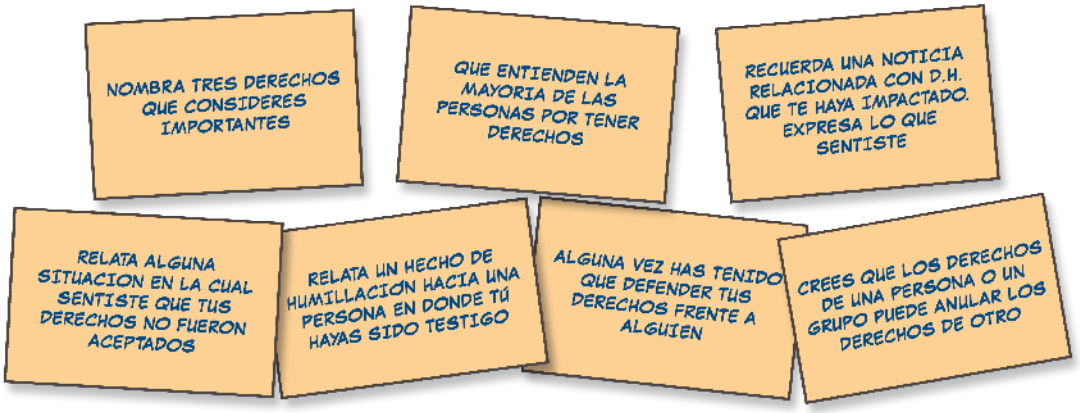
SESIÓN 2: "¿SOY SUJETO DE DERECHO?" MP 27.23

Objetivos:

- Describir experiencias del/la adolescente o joven y/o terceros en la defensa y/o vulneración de derechos.

Instrucciones:

- Presentación del Módulo.
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intensión de la actividad). Se explica al/la adolescente o joven qua cada uno de nosotros ha tenido experiencias respecto a la defensa y/o vulneración de derechos, esto se puede dar de forma directa o indirecta, no necesariamente tiene que ser él o la adolescente o joven, sino también puede ser una persona que conozca o en algún momento haber escuchado una historia en relación a este tema dentro de su entorno.
- Se señala al adolescente o joven que realizará un juego de cartas, las cuales deberán estar vueltas hacia abajo y, deberán tomar 4 cartas.



- Una vez que el o la adolescente tome las cartas las leerá en voz alta y responderá libremente las preguntas que se le formulen ocupando no más de cinco minutos. Cabe destacar que, durante este momento, lo más importante es escuchar atentamente al adolescente o joven sin interrumpir ni enjuiciar su opinión.
- Una vez concluída la ronda de tarjetas, se le solicitará al adolescente o joven que seleccione la carta que más le llame la atención, cuyo contenido desee debatir y profundizar.

Cierre

Se realiza autoevaluación.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: "¿FELIZ O NO FELIZ, UNA OPCIÓN?" MP 28.1

Objetivos:

- Representar el concepto de felicidad a partir de la experiencia individual del adolescente o joven.
- Rescatar elementos para la construcción de entender el derecho a la felicidad.

Instrucciones:

- Se realiza una síntesis anterior del módulo de derechos y, se explica al adolescente o joven que además de tener derechos los cuales están garantizados por el Estado (o país), el ser humano está constantemente expresando emociones –felicidad, tristeza, miedo, etc.- sin embargo, a veces se nos ha reprimido expresar nuestras emociones en algunos contextos ejemplo: la familia, la escuela, el grupo de pares, etc., por lo tanto, bajo esta señal creemos importante considerar que el ser humano tiene "el derecho" de expresar y sentir emociones libremente y, en este caso trabajaremos sobre la emoción de la "felicidad".

Se realizan dos preguntas abiertas sin hacer juicios de su respuesta ni tampoco confrontaciones:

¿QUÉ ENTIENDES TÚ POR FELICIDAD?

¿CUÁLES HAN SIDO TUS MOMENTOS EN LA VIDA DE MAYOR FELICIDAD?

- Una vez que el/la adolescente o joven da respuesta a las preguntas, se procede a aplicar el cuadro "Feliz o no Feliz, un dilema". Marcar con un X el rango o alternativa que según tu., te parece más pertinente a tú realidad.

TU CONSIDERA UNA PERSONA	MUY FELIZ	POCO FELIZ	A VECES FELIZ	NO SOY FELIZ
LA FELICIDAD PARA TI ES	FIN EN TU VIDA	ALGO IMPORTANTE	ALEGRIA DE VIVIR	UN SUEÑO
LA FELICIDAD DEPENDE DE	EL DESTINO	EL ESFUERZO	EL AZAR O LA SUERTE	EL DINERO
PARA SER FELIZ SE NECESITA	DAR DE TI	NO SER EGOISTA	AMARSE COMO TAL	INTELIGENCIA

- Una vez completado el cuadro por el/la adolescente o joven, se realiza un diagnóstico breve escribiendo en la pizarra:

¿SOY FELIZ EN MI FAMILIA?
¿QUÉ ME FALTA PARA SER REALMENTE FELIZ?

En silencio, el/la adolescente o joven en una hoja de papel registra sus respuestas para ambas preguntas y si así lo desea el/la delegado(a) lo leerá en voz alta. Se realiza reflexión en base a sus respuestas y éstas se complementan con los elementos que identificó en el cuadro anterior.

- Si el/la delegado(a) lo cree pertinente, puede abrir la pregunta en base a la emoción de "tristeza" para contrarrestar; se debe establecer sólo una pregunta abierta.

¿Cuáles han sido tus momentos en la vida de mayor tristeza?

Si el/la delegado(a) no cree pertinente indagar sobre este aspecto, cierra sesión en el punto N° 3.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: "LA ESCUELA, ¿UN ESPACIO DE DERECHOS O SÓLO DE DEBERES?" MP 29.1

Objetivos:

- Describir la percepción del/la adolescente o joven respecto al espacio educacional como sujeto de Derechos y Deberes.

Instrucciones:

- Presentación de la sesión.
- Se explica por qué se comprende a la escuela como un espacio de derechos independiente a la situación de inserto o desertor escolar.
- El/la delegado(a) entrega una tarjeta con el siguiente lema:

"MI LIBERTAD TERMINA CUANDO COMIENZA LA TUYA".

Una vez explicada esta frase, se aplica la siguiente evaluación. En dicha auto-evaluación debe contestar cuantitativamente los siguientes indicadores:

A. Cantidad de atrasos en el colegio.	
B. Cantidad de días ausentes de clases en uno o dos meses.	
C. Cantidad de anotaciones positivas en el libro de clases.	
D. Cantidad de anotaciones negativas en el libro de clases.	

- Confrontar y co-evaluar los resultados cuantitativos obtenidos. Luego analizar y comentar el grado de compromiso que tienen los/las adolescentes o jóvenes con sus deberes y compromisos escolares y de qué manera en este espacio el/la adolescente o joven responden al lema expuesto con anterioridad.
- Entregar en un papelógrafo o escribir en la pizarra una pregunta abierta y básica.

¿Por qué muchos niños y/o adolescentes abandonan el colegio o escuela y no terminan sus estudios básicos o medios?

- Realizar "lluvia de ideas", y registrar sus comentarios, opiniones u observaciones con respecto a la deserción escolar.
- A partir de la discusión respecto a la temática de la deserción escolar, intencionar que los/las adolescentes propongan soluciones factibles o posibles de promover frente a la deserción escolar y lo que significa para la familia el "Derecho de los hijos a la Educación".

Cierre:

Se realiza evaluación de la sesión.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 5: "MALOS TRATOS"

Objetivos:

- Describir a partir, de la experiencia de el/la adolescente o joven, la percepción ante situaciones de malos tratos.

Instrucciones:

- Entregar al adolescente una pregunta abierta escrita en un papelógrafo:

¿A QUÉ CLASE O TIPO DE MALOS TRATOS ESTÁN SOMETIDOS HOY LOS/LAS NIÑOS(AS) EN NUESTRA SOCIEDAD?

- Exponer en la pizarra a través de "lluvia de ideas", además de responder a través de anécdotas, experiencias propias, y/o comentarios, etc.
- Colocar en la pizarra el siguiente concepto:

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

Definir con el/la adolescente o joven términos o palabras que esclarezcan el significado del concepto

- Enumerar o sugerir medidas de prevención que conduzcan a evitar estos abusos que vulneran los derechos de niños y adolescentes.

Cierre:

Se realiza evaluación de la sesión.

8. CARTILLA DE DERECHOS Y RESPONSABILIDADES

Se explicita a los/las usuarias que el Programa atiende a los/las adolescentes o jóvenes de entre los 14 y 18 años, que han sido sancionados a Libertad Asistida o Libertad Asistida Especial, por haber cometido delitos.

La finalidad de la sanción está orientada al control, supervisión y acompañamiento del/la adolescente en su proceso de responsabilización e integración social.

Esto se lleva a cabo a través de actividades socioeducativas tanto individuales, familiares, como grupales. Dichas actividades están a cargo de la figura de un/una delegado(a), profesional que se vincula directamente con el/la adolescente y su familia, así como también con las redes comunitarias, sociales e institucionales (educación, capacitación, salud, programas de drogas, tribunales, etc.)

Para Libertad Asistida y Libertad Asistida Especial, de acuerdo a la ley 20.084, se debe elaborar un plan de intervención individual, el cual se ejecutará durante el tiempo que transcurre la sanción, debiendo presentarse ante el tribunal que sancionó al adolescente, para posteriormente informar trimestralmente, del cumplimiento de objetivos y temas planteados a través de informes con copia a Defensoría y Fiscalía.

En este contexto de ejecución de la sanción tus derechos son:

- Ser tratado con dignidad y respeto, promoviendo el respeto por los derechos de terceros.
- Ser informado del procedimiento para solicitar revisión de la sanción y/o medida, así como también denunciar amenaza o vulneración de derechos y para realizar alguna petición.
- Participar en la elaboración, ejecución y evaluación del Plan de Intervención Individual.
- Solicitar sustitución y/o remisión de la sanción.
- Ser asesorado permanentemente por Defensoría.
- Acceder a manifestar de manera reservada y confidencial, opiniones acerca de la atención del programa, a través, de buzón de sugerencias ubicado en sala de recepción.
- Evaluar la calidad del servicio prestado por el programa a través de la evaluación de usuario.
- Acceder a tramitación de cédula de identidad.
- En el caso de adolescentes extranjeros, contactar a las autoridades consulares de su respectivo país.
- Manifestar cualquier queja, opinión y/o sugerencia al director/a del programa.

Tus responsabilidades en el marco de la ejecución de la sanción:

- Asistencia a los encuentros periódicos con el/la delegado(a), fijados en el plan de intervención individual.
- Informar un domicilio conocido y cualquier modificación de éste.
- Asistir en los horarios previamente fijados con el/la delegado/a. Salvo situaciones excepcionales, no se atenderá al adolescente fuera de los horarios acordados, por lo que se recomienda portar la respectiva citación a entrevista.
- Concurrir al Centro sin encontrarse bajo los efectos del consumo de alcohol y/o drogas, en caso contrario no se atenderá.
- Informar previamente de la inasistencia y solicitar nueva citación a entrevista.
- Informar de nuevas detenciones a el/la delegado/a.
- Debe permanecer en los lugares asignados para la espera de su atención.
- No puede ser parte de riñas o peleas con otros adolescentes, mientras permanece en la sede del programa o en sus inmediaciones.
- Frente a cualquier duda o dificultad debe dirigirse al personal del programa.
- Debe hacer buen uso y cuidar los mobiliarios que se encuentran dispuestos en la sede del programa.

Normativas de convivencia en el programa:

- El/la adolescente debe asistir solo(a), o cuando corresponda con algún familiar, de lo contrario no se atenderá.
- Está prohibido asistir al programa portando armas de cualquier tipo.

Firma adolescente: _____

Firma adulto(a) responsable: _____

9. PERSPECTIVA DE GÉNERO. HERRAMIENTA DE TRABAJO PARA EL ABORDAJE DEL GÉNERO

Objetivos:

- Intencionar la identificación del concepto de Género; así como, identificar y visualizar las dificultades existentes en las áreas asociadas a la temática.
- Identificar el nivel de conocimiento de el/la adolescente o joven respecto de la temática de Género.
- Reconocer situaciones de violencia reales en relación a su dinámica familiar y/o de relación de pareja.
- Reconocimiento por parte del/la adolescente o joven de las igualdades de los roles de Género de manera favorable, asumiendo la necesidad de un cambio personal en la asunción y adjudicación de éstos.
- Promover el reconocimiento y validación respecto de la importancia de tener las mismas oportunidades en el acceso a espacios de inserción laboral.
- Evaluar las tendencias que se manifiestan en los/las adolescentes o jóvenes vinculadas al programa en cuanto al comportamiento de su rol padre y/o madre, en ámbitos de participación en la crianza de sus hijos.
- Aprender a identificar momentos de conflicto en las relaciones de pareja y el saber enfrentarlos de manera adecuada.

Para dar cumplimiento al objetivo general se plantean cinco sesiones asociadas a situaciones dilemáticas de profundización entorno a la temática de Género.

Cada uno de los objetivos específicos anteriormente descritos, está enfocados para ser trabajados en el ámbito individual los cuales se deben llevar a cabo de forma lúdica para así facilitar la comprensión y atención durante el desarrollo del trabajo.

Podemos señalar que a través de la aplicación de este módulo se pretende intencionar con el/la adolescente o joven la visualización de la temática de Género como eje transversal a cualquier situación que puede ocurrir en su vida cotidiana, pero al mismo tiempo identificar cualquier situación de vulneración de derechos humanos en cualquiera de las aéreas planteadas. Las sesiones planificadas son las siguientes:

1) ¿Qué es Género?
2) VIF
3) Roles sociales
4) Campos y oportunidades laborales para hombres y mujeres
5) Paternidad y Maternidad
6) Relaciones de pareja.

EVALUACIÓN EX ANTE - EX POST: MP 30.1

Esta pauta debe ser aplicada al inicio y final para proceder a la evaluación de resultados.

SEXO: **EDAD:** **PAREJA SÍ / NO:** **MARCA CON UNA X SI HAS ESTADO O ESTÁS DE ACUERDO CON ALGUNA DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES**	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy De acuerdo
1) Creo que en ciertas ocasiones se justifica la violencia verbal y/o física dentro de las relaciones de pareja. Vif					
2) Pienso que sólo los hombres pueden salir de manera constante a divertirse. Relaciones de pareja					
3) No me gusta que mi pareja tenga amigos(as). Relaciones de pareja					
4) Cuando vamos a una fiesta prefiero que mi pareja baile sólo conmigo. Relaciones de pareja					
5) Las opiniones verdaderamente importantes nunca las dice una mujer. Roles					
6) Tendría relaciones sexuales con mi pareja, aunque él o ella no quisiese. Vif					
7) Creo que los puestos de trabajos importantes los deben tener sólo los hombres. Oportunidades laborales					
8) Un hombre no puede negarse a pelear con otro. Relaciones de pareja					
9) Un hombre sólo se debe preocupar de mantener económicamente a su hijo. Roles					
10) Sólo las mujeres participan en la crianza de los hijos. Paternidad					
11) Creo que un hombre no debería llorar en público. Roles					
12) A veces es necesario golpear a mi pareja para hacerla/o entender. Vif					
13) Pienso que es el hombre al que siempre le va mejor. Roles					

14) Las mujeres tienen muchos más beneficio en el trabajo que los hombres Oportunidades laborales					
15) El comprarle las cosas a mi hijo, es suficiente muestra de cariño y afecto. Paternidad y maternidad					
16) Siempre me encuentro al pendiente de mi hijo, lo mudo, le cambio los pañales, le doy su leche, lo baño, etc. Paternidad y maternidad					
17) Los hombres siempre deben ganar más dinero que las mujeres. Oportunidades laborales					
18) Hombres y mujeres deben tener los mismos derechos en el trabajo. Oportunidades laborales					
19) Hombres y mujeres deben tener los mismos derechos en el trabajo. Oportunidades laborales					
20) Me preocupo de participar en la educación de mis hijos asistiendo a reuniones en el colegio, preguntar por sus notas, y ayudándolo a estudiar, etc. Paternidad y maternidad					

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: "¿QUÉ ES GÉNERO?" MP 31.1 - 31.8

Objetivos:

- Identificar en el/la adolescente o joven el nivel de conocimiento respecto de la temática de Género.

Desarrollo:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad del módulo que se comienza a desarrollar, para posteriormente presentar el objetivo y modalidad de trabajo en esta primera sesión.

- A través de la entrevista individual, el/la delegado(a) deberá identificar el nivel de conocimiento del/la adolescente o joven, respecto al concepto de Género, mediante la pregunta. "¿Qué entiendes por la palabra Género?". La pregunta realizada a cada adolescente deberá ser registrada por el/la profesional a cargo, en el material anexo que se encontrará presente en cada carpeta.

- Posteriormente a ello, el/la delegado(a) proporcionará la definición teórica del concepto, intencionado la comprensión de éste a través de ejemplos cotidianos.

Género

El término género hace referencia a las expectativas de índole cultural respecto de los roles y comportamientos de hombres y mujeres (identidad de género). El término distingue los aspectos atribuidos a hombres y mujeres desde un punto de vista social de los determinados biológicamente (asignación de género). A diferencia del sexo biológico, los roles de género y los comportamientos y relaciones entre hombres y mujeres (rol de género) pueden cambiar con el tiempo, incluso si ciertos aspectos de estos roles derivan de las diferencias biológicas entre los sexos.

La asignación de género

Ésta se realiza en el momento en que nacemos a partir de la aparición externa de los genitales.

- **La identidad de género.** La identidad de género se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje, entre los dos y tres años, y es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos.
- **El rol de género.** El rol de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino.

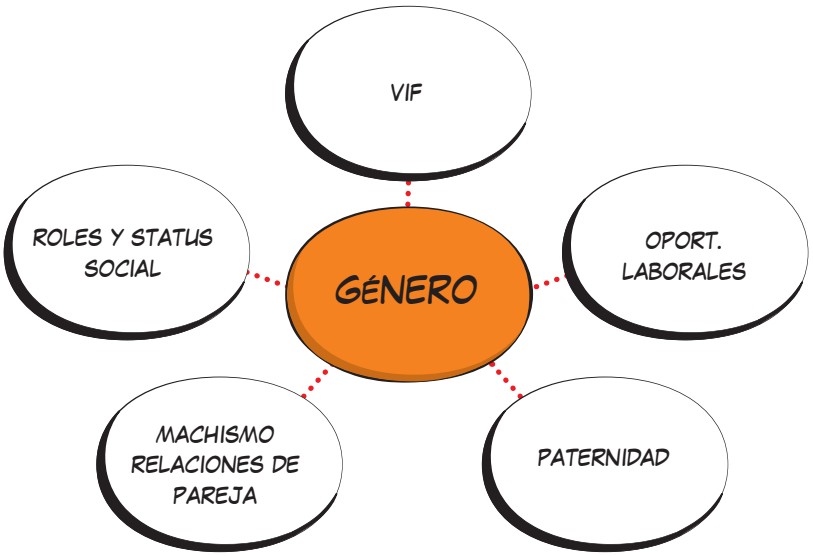
- Posteriormente se le explica a el/la adolescente o joven que la construcción del concepto de Género viene dada por todas las personas que componen la sociedad, amigos, vecinos e incluso sus padres por lo que si estos me recalcan una idea probablemente yo también la crea de esa manera.

- Luego de haber conversado con el/la adolescente o joven respecto de la temática de Género nuevamente se le vuelve a preguntar:

Ahora que sabes lo que es Género ¿qué entiendes por este concepto?

- El/ la profesional, en esta etapa, nuevamente debe registrar en la hoja quese encuentra en los anexos.

- Se le explica a el/la adolescente o joven que este concepto de Género está asociado a diferentes situaciones como por ejemplo:



- Finalmente, en esta etapa, es importante identificar cómo está mirando cada una de las temáticas mencionadas anteriormente. En esta etapa, el/la delegado(a)puede profundizar como lo desee.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: "VIF" MP 31.9 - 31.11

Objetivos:

- Reconocer situaciones de violencia al interior de su sistema familiar, entre sus integrantes y/o en la relación de pareja.

Desarrollo:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión y la modalidad de trabajo que se empleará.

- Se intenciona mediante el diálogo, dado a través de la entrevista, que el/la adolescente o joven abra espacios de comunicación entorno a la temática de violencia y qué opina en relación a ésta: (en sus distintos tipos, ¿los conoce?), delegado(a) debe registrar lo planteado por el/la adolescente.

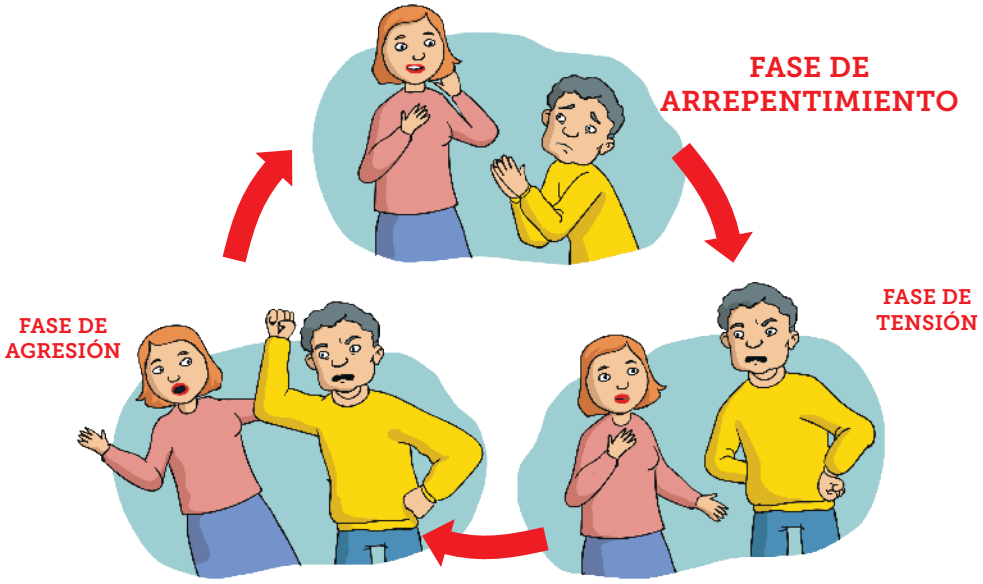
- Luego se le presentan a el/la adolescente o joven los tipos de violencia existente: psicológica, verbal, económica, sexual y física (ver anexo de los que entenderemos por cada uno de estos conceptos) y se le consulta: "Ahora que conoces los diferentes tipos de violencia:

¿Has vivido, presenciado o ejercido alguno de éstos?

(Delegado(a) debe registrar y generar debate en relación a la temática).

- Posteriormente y de acuerdo a los insumos entregados por el/la adolescente o joven el/la delegado(a) le mostrará cómo es que se reproduce el ciclo de la violencia en la pareja y la familia. Profesional a cargo debe preguntarle al adolescente o joven si ha vivido en su historia familiar y/o de pareja este tipo de situaciones (es importante el registro de lo que el/la adolescente o joven manifieste).

- A continuación y considerando todos los insumos entregados por el/la adolescente o joven se procede a invitarlo(a) a abordar las situaciones en las cuales ha presenciado, ejercido o vivido situaciones de violencia, (aquí el/la adolescente o joven debe llenar pauta que se encuentra en los anexos), en la cual se registra la situación, el pensamiento entorno a esta situación, la emoción o sentimiento vivido, conducta ejecutada y las posibles estrategias para resolver la situación de VIF de forma asertiva, (es importante considerar que si el/la adolescente o joven



no visualiza ninguna forma de resolver dicha situación, consignarlo en el registro para aplicación de otros módulos con los cuales se puede abordar la temática, como por ejemplo habilidades sociales, violencia o incluso la posibilidad que el/la delegado(a) pueda gestionar derivación a algún programa terapéutico previa problematización de la situación).

- Finalmente, de acuerdo a las respuestas del/la adolescente o joven se problematiza con respecto a stas, con el objetivo que se observe a sí mismo y problematice las situaciones de violencia, ya sea a nivel personal o en la generalidad de la temática.

SITUACIÓN	PENSAMIENTO	EMOCIÓN/ SENTIMIENTO	CONDUCTA	ESTRATEGIAS ASERTIVAS
Ejemplo: Me enojo porque mi pareja gana más dinero que yo…	Ella no puede ganar más plata que yo, porque yo soy el hombre y debo ganar más dinero que ella…	Rabia y frustración…	Le pido que deje el trabajo… No la apoyo en las labores de la casa, recargándola con las tareas…	Distribución equitativa de los gastos de la casa de acuerdo al sueldo de cada uno… División de las tareas doméstica y cuidado de los hijos…

Cierre:

Cierre y evaluación acerca de su participación en la actividad.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: "ROLES SOCIALES" MP 32.1 - 33.6

Objetivos:

- Identificar por parte del/la adolescente o joven los roles de Género establecidos en la sociedad, a través de una visión flexible respecto a la incorporación de estos mismos.

Desarrollo:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión y la modalidad de trabajo que se empleará.
- Intencionar el diálogo respecto del concepto de roles sociales. Para ello se pregunta:

¿CONSIDERAS QUE EN LA SOCIEDAD EXISTEN ROLES DETERMINADOS (FUNCIONES) PARA HOMBRES Y PARA MUJERES?

Se debe intencionar por parte del delegado(a) que el/la adolescente o joven, logre visualizar el concepto de roles a través de las funciones que uno puede o debe cumplir en la sociedad; para ello se entregará definición de éste y se ejemplifica de manera concreta.

- Posteriormente a la exposición en relación al concepto, se debe generar un debate referido a la temática; para facilitar dicho ejercicio se entregarán a el/la adolescente o joven un listado (ver anexos) el cual contiene actividades en distintos contextos, donde debe clasificar y asignar según propia creencia si estos corresponden al Género femenino o masculino.
- Si en él/la adolescente o joven no se aprecian sesgos en relación al cumplimiento de determinados roles, se intenciona la reflexión en torno a personas que si presentan dicho sesgo y como él o ella enfrentan dicha situación (ver anexos):
- ¿Cómo enfrentas la desigualdad de opinión con respecto a la igualdad roles de Género con tu familia?
- ¿Cómo enfrentas la desigualdad de opinión con respecto a la de igualdad roles de Género con tu grupo de amigos?
- ¿Cómo enfrentas la desigualdad de opinión con respecto a la de igualdad roles de Género en tu trabajo?
- ¿Cómo enfrentas la desigualdad de opinión con respecto a la de igualdad roles de Género en tu lugar de estudios?

Finalmente se genera debate y reflexión en relación a las respuestas del/la adolescente o joven.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: "CAMPOS Y OPORTUNIDADES LABORALES PARA HOMBRES Y MUJERES" MP 34.1 - 34.28

Objetivos:

- Promover el reconocimiento y validación respecto de la importancia de tener las mismas oportunidades en el acceso y la posibilidad de incorporarse a distintos campos de inserción laboral.

Desarrollo:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión y la modalidad de trabajo que se empleará, la cual consiste en trabajar en circuito-tablero.
- Se efectúa una dinámica lúdica para trabajar la concepción de oportunidades laborales que tiene el/la adolescente o joven en relación a su opinión, creencias, ideas, valoraciones, etc..
- En primera instancia se le explica el juego a desarrollar, el objetivo y las reglas del mismo.

Reglas:

- No existirán ni ganadores ni perdedores
- La actividad tiene por finalidad conocer y discutir su opinión respecto del las oportunidades laborales.
- El trabajo en el tablero no debiese durar más de 40 minutos dado que la finalidad es visualizar la opinión del/la adolescente o joven.
- Si el/la adolescente o joven no es capaz de terminar el circuito del tablero dentro de los 40 minutos se debe problematizar respecto de la dificultad en la visualización de la igualdad en la temática.
- Si el/ la adolescente logra terminar el tablero dentro o antes de los 40 minutos se reforzarán aquellas ideas que den cuenta de un trato igualitario entre hombres y mujeres respecto de la temática.

Para el desarrollo de la actividad se utilizará el tablero, las fichas y un dado, el cual deberá ser lanzado por él o los jugadores. El objetivo es que los jugadores logren identificar situaciones o discursos en los cuales se aprecia un trato igualitario en la temática laboral o un trato machista respecto de la incorporación a dichos espacios, entregando su opinión al respecto.

Para ello existirán tres tipos de tarjetas:

Tarjetas Femeninas: estas tarjetas contienen preguntas mayoritariamente relacionadas a situaciones laborales vividas por las mujeres, por ejemplo, menores sueldos, pre/post natal, acoso sexual laboral, etc. Respecto de las cuales e/la adolescente deberá responder o dar su opinión al respecto.

Tarjetas masculinas: estas tarjetas contienen preguntas orientadas mayoritariamente a situaciones laborales vividas por los hombres. Por ejemplo exigencia del posnatal masculino, permisos médicos, mayor carga horaria, mayor exigencia laboral, bajos sueldos para los que ingresan.

Tarjetas de preguntas: Están estarán orientadas a colocar en dificultad el/la adolescente o joven respecto de frases u oraciones sexistas de Igualdad en alusión a la inserción laboral tanto para hombres como Mujeres. Por ejemplo: las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a los hijos, el trabajo es cosa de hombres, ambos tienen derecho a trabajar, la mujer no puede ganar más dinero que el hombre, ambos tienen derecho a desarrollarse, etc.

En estas casillas los/las adolescentes no retroceden espacios si contestando de forma machista o sexista sólo se visualiza la opinión respecto de ciertas temáticas.

Avance y retroceso en el juego:

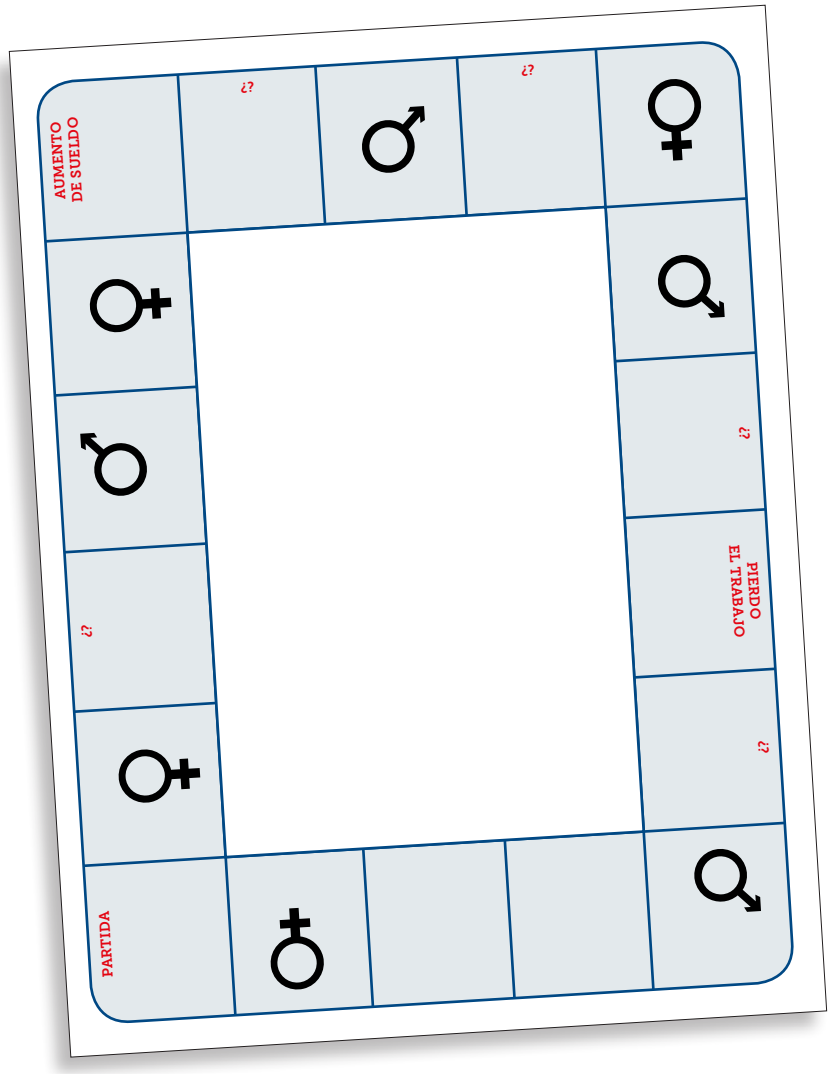
- Sólo en esta tarjetas de preguntas los/las adolescentes o jóvenes avanzan un espacio en el tablero en la medida en que puedan contestar a las preguntas o las oraciones, equiparando a los hombres como a las mujeres hacia un trato igualitario respecto de la inserción laboral.
- Los/las adolescentes o jóvenes retroceden un espacio si responden de manera sexista y machista respecto del trato en los espacios laborales.

Situaciones:

- **Aumento de sueldo:** cuando el o los adolescentes o jóvenes caigan en esta casilla avanzarán automáticamente un espacio, pero no recogerá tarjeta, sino que deberá esperar su turno si es que hay más participantes, o deberá tirar el dado nuevamente.
- **Pierdo el Trabajo:** cuando el/la adolescente o joven caiga en dicha casilla deberán retroceder automáticamente un espacio, pero no recogerá tarjeta, sino que deberá esperar su turno si es que hay más participantes, o en caso contrario deberá lanzar el dado nuevamente.

- **Ascenso:** si el/la adolescente o joven cae en dicha casilla automáticamente avanza dos espacios y llega a la meta finalizando el juego.

- El juego termina cuando llegan a la meta, o cuando ha transcurrido más tiempo del reglamentario, en dicha instancia se deberá conversar con el/la adolescente o joven respecto de lo que se observó problematizando acerca de sus opiniones.
- Finalmente, para lograr una mayor profundización se procede a completar tabla con distintas aseveraciones respecto de los campos y oportunidades laborales de hombres y mujeres.



HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 5: "MI PATERNIDAD Y MATERNIDAD" MP 35.1 - 35.18

Objetivos:

- Evaluar las tendencias que se manifiestan en los/las adolescentes o jóvenes, padres o madres, en cuanto al comportamiento y su rol en ámbitos de participación en la crianza de los hijos.

- **Materiales:** Cartulina, o papelógrafo, tijeras, pegamento o cinta adhesiva.
- **Tiempos:** entrevistas de 45 minutos con adolescentes o jóvenes y/o su pareja.
- El/la adolescente o joven deberá trabajar junto a delegado(a) en dinámica de tarjetas, las cuales contienen preguntas relacionadas con el rol de padre-madre y crianza de los hijos.

Desarrollo:

- Para poder tener una impresión inicial con respecto la visión que tiene el/la adolescente o joven en cuanto a la crianza de los hijos y los roles que esto conlleva se debe completar una lista que contiene diversas actividades relacionadas a esta área.

- En primera instancia deberá determinar las actividades que realizan o que han realizado y su frecuencia, en el ámbito de crianza de sus hijos. Para ello anexan preguntas y guías, el/la delegado(a) debe tomar nota de las respuestas (la finalidad es generar un diálogo fluido entorno a la temática conociendo el nivel de participación y satisfacción en la crianza de los hijos).

- Posteriormente debe seleccionar 5 tarjetas de un total de 15, éstas se van a encontrar boca abajo, aunque si existen preguntas atingentes a la situación del/la adolescente o joven se puede intencionar la elección de algunas.

- A continuación, deberá dar una respuesta a las preguntas realizadas, y al mismo tiempo se debe intencionar en el/la adolescente o joven la argumentación respecto a sus acciones, periodicidad y su sentir ante las preguntas emergidas en la dinámica de tarjetas (cada delegado deberá entregarle la profundidad que estime pertinente).

- Luego, y una vez que el/la adolescente o joven efectúe elección de cada tarjeta, el/la delegado(a) a cargo de la dinámica toma nota de las impresiones emergidas.

- Finalmente se da cierre a dicha dinámica retroalimentando respecto de la participación y las reflexiones realizadas. (Si emergen temáticas atingentes a esta sería importante contrastarlo con el módulo de rol parental si el/la delegado(a) lo estima pertinente).

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 6: "RELACIONES DE PAREJA" MP 36.1 - 36.7

Objetivos:

- Aprender a identificar momentos de conflicto en las relaciones de pareja y saber enfrentarlos de manera favorable.

Desarrollo:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión y la modalidad de trabajo que se empleara, la que consiste en dialogar y contestar algunas preguntas en relación a la temática de las relaciones de pareja.

- Luego se le explica a el/la adolescente o joven que se trabajará en una primera dinámica, en la cual se requerirá su participación activa, para ello se le explica que deberá contestar en relación a algunas frases asociadas a la temática de relaciones de pareja si las acepta o no las acepta.

- Por cada frase ,el/la adolescente o joven deberá responder si esta conducta le ha ocurrido en su vida o no le ha ocurrido en el contexto de una relación de pareja; si es una respuesta que le ha ocurrido se de intencionar la reflexión respecto si avala la conducta y profundizar sobre dicha situación; mientras que si es una respuesta que no le ha ocurrido, preguntar si es que rechaza la conducta, en caso de ser afirmativa la respuesta reforzar en función de mantener dicha postura (MP 36.1).

Ejemplo: Él o ella siempre tiene una opinión sobre la forma en que su pareja se viste. Algunas veces él la crítica y otras veces él la elogia.

☐ **Me ha ocurrido** ☐ **No me ha ocurrido**

- Para profundizar con respecto a la temática de relaciones de pareja y los conflictos que surgen dentro de esta dinámica, se debe aplicar tabla que contiene distintas aseveraciones en torno al contenido de la sesión.

- Una vez finalizado el diálogo con el/la adolescente o joven, se deberá realizar un breve resumen respecto de las situaciones abordadas, así como sería importante devolverle un feedback sobre las conductas adoptadas por él o ella.

- Finalmente, sería importante preguntar e informar cuáles son los recursos con los que la comunidad cuenta y que son de su conocimiento para abordar situaciones de violencia de Género. Ej: Casa de la mujer, centros de salud, entre otros. Si el/la adolescente no los conoce sería importante mencionárselos a modo de conocimiento de su comuna. (Ver anexos).

Evaluación Ex post

Sexo: Edad: Pareja sí / no: Marca con una X si has estado o estás de acuerdo con alguna de las siguientes afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1) Creo que los puestos de trabajos importantes los deben tener los hombres. Oportunidades laborales					
2) Las mujeres tiene muchos más beneficio en el trabajo que los hombres Oportunidades laborales					
3) Los hombres siempre deben ganar más dinero que las mujeres. Oportunidades laborales					
4) Hombres y mujeres deben tener los mismos derechos en el trabajo. Oportunidades laborales					

Sexo: Edad: Pareja sí / no: Marca con una X si has estado o estás de acuerdo con alguna de las siguientes afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1) Sólo las mujeres participan en la crianza de los hijos. Paternidad					
2) Siempre me encuentro al pendiente de mi hijo, lo mudo, le cambio los pañales, le doy su leche, lo baño, etc. Paternidad					
3) Le doy afecto a mi hijo haciéndole cariño y compartiendo con él. Paternidad					
4) Me preocupo de jugar y de participar en la educación de mis hijos. Paternidad					

Sexo: Edad: Pareja sí / no: Marca con una X si has estado o estás de acuerdo con alguna de las siguientes afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1) Las opiniones verdaderamente importantes nunca las dice una mujer. Roles					
2) Un hombre sólo se debe preocupar de mantener económicamente a su hijo. Roles					
3) Creo que un hombre no debería llorar en público. Roles					
4) Pienso que es el hombre al que siempre le va mejor. Roles					

Sexo: Edad: Pareja sí / no: Marca con una X si has estado o estás de acuerdo con alguna de las siguientes afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1) Pienso que sólo los hombres pueden salir de manera constante a divertirse. Machismo					
2) No me gusta que mi pareja tenga amigos hombres Machismo					
3) Cuando vamos a una fiesta prefiero que mi pareja baile sólo conmigo. Machismo					
4) Es importante que el hombre tenga diferentes parejas a diferencia de la mujer, que solo debe tener una. Machismo					
5) Un hombre no puede negarse a pelear con otro. Machismo					

Sexo: Edad: Pareja sí / no: Marca con una X si has estado o estás de acuerdo con alguna de las siguientes afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1) Creo que en ciertas ocasiones se justifica la violencia verbal y/o física dentro de las relaciones de pareja. Vif					
2) Tendría relaciones sexuales con mi pareja, aunque ella no quisiese. Vif					
3) He llegado a golpear a mi pareja para hacerla entender. Vif					
4) Cada vez que peleo con mi pareja le prometo o me promete que nunca más pasará de nuevo. Vif					

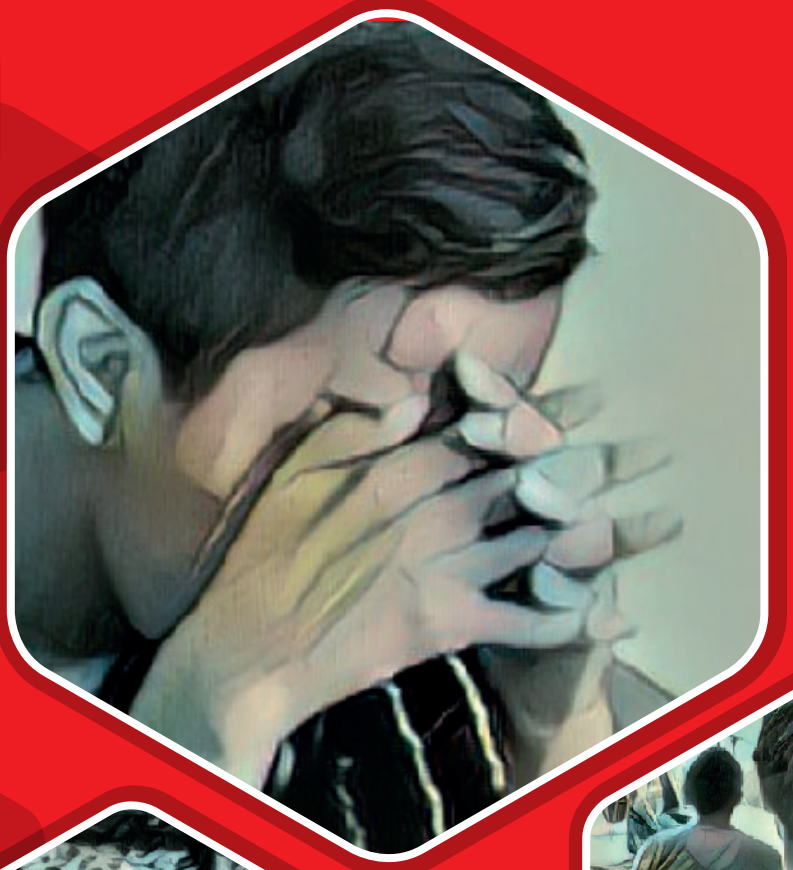
EVALUACIÓN EX POST

Nombre:. . . . . .
Edad: . . . . . .
Sexo:. . . . . .

1. ¿Qué aprendiste en la temática de .....?

2. ¿Qué entiendes por el concepto de Género?

3. ¿Qué fue lo que más llamó tu atención de lo trabajado?



D. PROMOCIÓN DEL DESISTIMIENTO

El promover el desistimiento de las actividades delictuales es sin duda un proceso central. Sin embargo, parece importante diferenciarlo de otros procesos que pueden o no facilitar el desistimiento. Pese a ello no son menos importantes dentro del modelo de trabajo.

Tanto el involucramiento delictual como el desistimiento de éste, son procesos complejos que responden a una serie de factores individuales, familiares, comunitarios, socioeconómicos, entre otros. En este sentido y si bien los factores asociados son múltiples, y sus relaciones son altamente complejas, en base a la revisión de la evidencia científica en la materia Andrews & Bonta, (2010)[104] proponen que el involucramiento y persistencia en el delito se vería afectado primordialmente por un número acotado de factores en los cuales conviene enfocar los esfuerzos de intervención. Estos se relacionarían con mostrar una historia de vida asociada al involucramiento delictual (en contraposición a un involucramiento delictual puntual), el mostrar ciertas características de personalidad (impulsividad, búsqueda de riesgos, agresividad, entre otros), el mostrar cierto tipo de estilo de pensamiento (actitudes, valores, racionalizaciones), el asociarse con pares involucrados en el delito, determinadas circunstancias familiares (por ejemplo pobres relaciones familiares, expectativas neutras o pro delictuales) el mostrar dificultades asociadas a la escuela o trabajo (bajo desempeño asociado a baja satisfacción), el mostrar un pobre uso del tiempo libre en actividades prosociales, y el uso de drogas/alcohol.

A continuación, se presentan Herramientas adecuadas a las diferentes necesidades de las/los adolescentes y jóvenes:

104. Andrews, D., & Bonta, J. (Eds.). (2010). The Psychology of Criminal Conduct (5th Edition ed.). New Providence, NJ: Matthew Bender & Company, Inc., LexisNexis Group.

1. INTERVENCIÓN EN EL CONTROL DEL ABUSO SEXUAL CAS-R [105]

El tratamiento de adolescentes o jóvenes que cometen abuso sexual es un desafío para los equipos encargados de implementar las medidas y sanciones en los sistemas de justicia penal juvenil. El CAS-R es un modelo educativo - terapéutico fundamentado en la evidencia y los siguientes supuestos.

Supuestos de la Intervención con adolescentes o jóvenes que han cometido Agresiones Sexuales:

El Programa CAS-R (Programa de Control de Agresores Sexuales) asume los siguientes supuestos:

- El Abuso Sexual es una conducta aprendida, en tanto la expresión de violencia no se cura sólo con el paso del tiempo.
- El tratamiento en etapas temprana del desarrollo puede evitar que adolescentes o jóvenes agresores se conviertan en adultos agresores.
- El acto de cometer una agresión sexual es resultado de pensamientos, sentimientos y conductas que se convierten en patrones predecibles.
- Un agresor sexual juvenil sacaría mejor provecho de un tratamiento que lo haga responsable de sus actos.
- Los agresores sexuales juveniles son un grupo heterogéneo.
- Cualquier comportamiento sexualmente abusivo puede tener su origen en un amplio radio de circunstancias.

Etiología de la conducta sexualmente agresiva y características de quiénes cometen agresiones sexuales

El programa se fundamenta en los hallazgos de la experiencia internacional en torno a los factores etiológicos de la conducta de agresión sexual[106]. Los factores causales o factores predisponentes (Echeburúa, Garricaechavarría, 2000), corresponden a situaciones de la infancia que determinan un grado de vulnerabilidad, como son los trastornos del apego y las experiencias de desprotección temprana.

Las investigaciones realizadas, sobretodo en las últimas décadas, han demostrado

105. Corporación OPCIÓN, Manual CAS-R Ver texto completo en: http://opcion.cl/wp-content/uploads/2016/04/Manual-CAS-R-Doc4.pdf

106. Echeburrúa y Guerricaechavarría. "Abuso sexual. Víctimas y agresores". España, 2000; Marshall William."Agresores sexuales". Editorial Ariel 2001; Save the Children, con colaboración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. "Abuso sexual infantil: Manual de formación para profesionales", España, noviembre 2001.

que los cuidados, la estimulación y los buenos tratos que los adultos dedican a sus hijos e hijas, desempeñan un papel fundamental en la organización, la maduración del funcionamiento del cerebro y del sistema nervioso (Barudy y Dantagnan, 2010; Dra. Livia Gónzález, 2010)[107].

"Los vínculos inseguros entre padres e hijos generan en el niño una visión negativa sobre sí mismo y sobre los demás y facilitan la aparición de una serie de efectos negativos: a) falta de autoestima; b) habilidades sociales inadecuadas; c) dificultades en la resolución de problemas; d) estrategias de afrontamiento inapropiadas; e) poco control de la ira, y f) egoísmo y ausencia de empatía. En último término, el fracaso en crear relaciones íntimas- mucho más si el sujeto ha sido el mismo sujeto de agresión sexual- genera soledad crónica, egocentrismo y agresividad, así como una tendencia a abusar del alcohol" (Echeburúa, Guerricaechavarria, 2000). Por el temprano y recurrente uso de la masturbación en la historia de vida de los agresores sexuales, se hipotetiza que el sexo, además de ser fuente de placer, se constituye en una estrategia para enfrentar los problemas.

Marshall asocia, además, a la etiología de la agresión sexual otros factores, como los biológicos y los socio-culturales. Respecto a los factores biológicos señala que "los hombres deben aprender a controlar su tendencia innata a satisfacer sus propios deseos, especialmente en lo que se refiere a la relación sexo-agresión", ello porque los mismos esteroides que activan la agresión, activan el sexo (Marshall, 2001). Dentro de los factores socioculturales identifica la violencia interpersonal, el dominio del hombre y la actitud negativa hacia la mujer, además de la pornografía; y las experiencias juveniles.

Solo aquellos hombres con una predisposición a agredir aprovechan la oportunidad cuando ésta se presenta (Marshall, 2001). Finkelhor[108] (1984) plantea que el abuso sexual se produce cuando confluyen una serie de factores, llamados también factores precipitantes (Echeburúa, Garricaechavarría, 2000):

- Alta motivación para tener sexo con un menor de edad, lo que se asocia a la carencia de otras fuentes de gratificación sexual.
- Superación de las inhibiciones internas para cometer la agresión, a través de las distorsiones cognitivas o el uso de alcohol.
- Eliminación de las inhibiciones externas, por el alejamiento de los adultos que cuidan al niño(a).

107. Barudy, Jorge y Dagtangnan Marjorie. Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Ed. Gedisa, Barcelona, mayo 2010. Dra. Livia González, Universidad de Chile. Ponencia Factores biológicos y relacionales en la etiología de la agresión sexual. Santiago, noviembre 2010.

108. Mencionado en Echeburrúa y Guerricaechavarría. "Abuso sexual. Víctimas y agresores". España, 2000.

- Superación de las resistencias del niño(a) a través de la seducción u otras formas menos sutiles de presión.

Dentro de los factores desinhibidores, también se mencionan estados de ánimo como la depresión, la ansiedad, la ira y la sensación de soledad (Marshall, 2001). Una vez que la agresión se ha consumado, es muy probable que el agresor la repita en su fantasía, recordando los detalles que aumentan su satisfacción, mientras que los aspectos negativos son poco a poco eliminados. De este modo se irá consolidando una sólida predisposición a agredir (Marshall, 2001).

Contenidos de la intervención con adolescentes o jóvenes que han cometido agresión sexual:

Reconocer el problema como requisito prioritario

Hacer que el adolescente o joven perciba la agresión como problema, y que como tal puede ser modificado, es el primer objetivo de la intervención[109]. Se identifican los siguientes elementos que afectan el reconocimiento del hecho:

- La dificultad para diferenciar emociones y comunicarlas. En este plano es especialmente relevante el manejo de la rabia.
- El déficit de aprendizaje emocional básico y las distorsiones cognitivas, que justifican la agresión o minimizan su efecto sobre las víctimas, está en la base de la falta de empatía.
- Uso de la negación como mecanismo de defensa, ante lo traumático que resulta reconocerse agresor, o en el pasado víctima de abuso.

Dentro de las herramientas que se entrega a los adolescentes que han cometido ofensas sexuales, para que puedan reconocer el hecho, está la transmisión de contenidos informativo-educativos sobre sexualidad sana, consentida, destinados a remover creencias y mitos respecto a la superioridad del género masculino que utilizan para justificar el abuso de poder[110].

109. Es probable que el reconocimiento se produzca avanzado el tratamiento, por ello en paralelo se trabajan otras áreas: habilidades sociales, comunicación, resolución de problemas, sin olvidar el objetivo de que el agresor reconozca los hechos, en muchos casos esto no va a ocurrir y el terapeuta determinará cuándo finalizar el programa. Save the Children "Abuso sexual infantil: Manual de formación para profesionales", España, noviembre 2001.

110. Asociación Afecto "Modelo para la atención de ofensores sexuales menores de 18 años". Bogotá, Colombia. mayo 2007.

Identificar el patrón de agresión sexual personal a través de la aplicación del Modelo de Cadena de Eventos

El modelo de cadena de eventos es una manera de comprender cómo puede ocurrir la conducta de agresión sexual. En la cadena de eventos es posible identificar factores de alto riesgo, éstos corresponden a pensamientos, sentimientos y situaciones que molestan a los adolescentes que han agredido sexualmente en el tiempo cercano a la comisión de actos agresivos. Los pensamientos, sentimientos y situaciones son específicos para cada persona y generalmente ocurren corto tiempo antes de cometer la agresión. Debido a que el adolescente no dispone de modos efectivos para enfrentarlos se ve impelido a "actuar" agresivamente.

Identificar los factores de riesgo permite al adolescente buscar y aprender comportamientos alternativos a la conducta violenta.

Evitar la reincidencia: construir una vida libre de abusos

Es necesario dotar al adolescente o joven de herramientas para construir una vida libre de abuso. En este sentido, Echeburúa y Guerricaechavarría plantean que es vital, en primer lugar, la normalización de las relaciones del agresor con la víctima como con diversas personas de su entorno, para que pueda diferenciar las muestras de afecto del comportamiento abusivo (Save the Children, 2001). En un segundo lugar, identificar los patrones personales y señales de advertencia, como también la exposición a situaciones similares a las del abuso y el desarrollo de estrategias diferentes para enfrentarlas, con el objeto de facilitar respuestas adecuadas del adolescente o joven en una situación para él de alto riesgo[111].

La construcción del plan para una vida libre de abusos se trabaja cuando existe reconocimiento cognitivo y emocional del abuso sexual cometido y un suficiente desarrollo de empatía hacia las propias víctimas.

Descripción del programa de intervención y metodología

El modelo socio educativo y terapéutico para el control de la agresión sexual, es un programa grupal e intensivo, destinado a adolescentes o jóvenes que presentan bajo

111. El terapeuta debe ser cuidadoso en no anunciar la "reincidencia", sino señalar el fortalecimiento de habilidades para poner en práctica en situaciones de riesgo. Save the Children, 2001.

y moderado riesgo de reincidencia en este tipo de delito; la intervención se realiza con el/la adolescente y su adulto responsable.

La modalidad grupal se realiza semanalmente y se complementa con sesiones individuales, con el/la adolescente y en ocasiones con el adulto, de acuerdo a las necesidades de cada caso.

La metodología es predominantemente cognitivo conductual, aunque integra elementos del psicodrama en el diseño de cada sesión, en el enfoque del trabajo grupal y en algunos de los ejercicios. La ejecución del programa CAS-R se realiza por etapas: Calificación, Diagnóstico, Fase Inicial, Fase Avanzada y Fase Final. Antes del ingreso a grupo se realizan dos tareas:

- **Calificación:** La primera tarea al ingreso es evaluar los antecedentes que dan cuenta del delito que se imputa al adolescente o joven y su responsabilidad en éste, para lo cual es deseable el acceso al parte policial y/o las declaraciones de las víctimas. Se incluyen sólo aquellos casos en que la documentación acredita la existencia del delito y la participación del/la adolescente o joven en el hecho. En caso de la suspensión condicional, la presencia del defensor del adolescente o jóvenes es el elemento garantista al respecto.

- **Diagnóstico:** destinado a evaluar los factores predisponentes y precipitantes del acto sexualmente agresivo y el nivel de riesgo de reincidencia del adolescente o joven en este tipo de delito.

Al finalizar el diagnóstico se inicia la intervención, grupal o individual, con el objetivo de "Favorecer el reconocimiento y la comprensión de la Agresión Sexual cometida y desarrollar habilidades, en el adolescente y el adulto responsable, para el Control de la Agresión Sexual".

Para el logro de este objetivo el Programa CAS-R se realiza en 3 fases: Inicial, Avanzada y Final, cada una con los siguientes objetivos específicos:

- En la fase inicial se busca: generar sentido de grupo; desarrollar habilidades y/o capacidades afectivas y cognitivas para visualizar a la víctima; y favorecer el reconocimiento de la agresión sexual cometida con coherencia cognitivo-afectiva.
- En la fase avanzada los objetivos son: facilitar la comprensión de la agresión sexual cometida a través del modelo de cadena de eventos; identificar necesidades que satisfizo la agresión sexual y satisfactores alternativos para ellas; y desarrollar habilidades sociales para la resolución no violenta de problemas.

- En la fase final de la intervención los objetivos son: favorecer la expresión de los aprendizajes del proceso y elaborar un plan personal para una vida libre de abusos.

Las sesiones individuales, que acompañan todas las fases del trabajo grupal, se focalizan en abordar lo observado en el/la adolescente o joven durante la sesión, y profundizar en las temáticas relevantes para el logro de los objetivos particulares de cada caso.

El programa dispone de material pedagógico elaborado para las sesiones; éste ha resultado de utilidad para facilitar la comprensión y generar apertura al aprendizaje en adolescentes o jóvenes y adultos.

El Programa CAS-R cuenta con instrumentos de registro de todos los momentos de la intervención; el primero es la ficha de ingreso al grupo que incluye elementos generales del diagnóstico. Existe, además, una pauta de reporte de los profesionales para cada sesión, con elementos descriptivos y analíticos, una ficha de seguimiento de la intervención grupal para cada adolescente o joven y su adulto responsable y un instrumento que completan los participantes al inicio de cada sesión (¿Cómo llego?) y otro al finalizar el encuentro (¿Cómo me voy?).

Los registros mencionados permiten la aparición de tres ejes relevantes de información para el análisis: lo realizado, lo observado y la opinión de los participantes. De esta manera, los juicios que se reportan en los instrumentos, triangulan las distintas fuentes de información lo que permite evaluar consistencias y diferencias para la revisión.

El trabajo grupal genera un espacio íntimo y protegido que contribuye al desarrollo de la autoestima y de habilidades sociales, lo anterior, potencia el aprendizaje de los contenidos socio-educativos y terapéuticos destinados a prevenir la reiteración de la agresión sexual. En caso de los adultos significativos estos logran cercanía afectiva con sus hijos y mejoran sus habilidades parentales.

Al tratarse de una metodología estructurada, que describe cada sesión a implementar, y contar con seguimiento y monitoreo constante a través de sistemas de registro y reuniones del equipo de intervención, se atiende a la evolución de los casos, ajustando la metodología a las necesidades de estos y extrayendo aprendizajes de la práctica.

2. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA EL CONTROL DE LA VIOLENCIA[112]

El módulo socioeducativo en control de violencia como apresto para prácticas de carácter restaurativas, y que es el tema de la presente sección, emerge desde los aprendizajes del Estudio comparado de Modalidades socio - educativo - terapéutico, en la experiencia Internacional de Alemania, España, Bélgica, Costa Rica, Brasil y Uruguay[113]. Considerando la complejidad de la temática de justicia penal juvenil, resultó importante observar las conceptualizaciones y experiencias de estos países, que han avanzado en esta materia. A continuación, se presentan algunos de los aprendizajes y conclusiones obtenidos en la investigación junto al aporte del enfoque de la ontología del leguaje.

Definición de la violencia

Desde una aproximación general se puede definir la violencia como el uso o amenaza del uso de la fuerza física con la intención de afectar el patrimonio, lesionar o matar a otro, o a sí (autoagresión). Sin embargo, la complejidad de la violencia se expresa en la gran diversidad de este fenómeno. Así, según su naturaleza, la violencia se puede clasificar en: física, psicológica y sexual; según la relación víctima - agresor de la agresión; en violencia contra los niños, las mujeres, los ancianos. Según el motivo, en violencia política, racial, etc.; y según el sitio donde ocurre; en doméstica, laboral o callejera[114].

Cuando se clasifica la violencia según la intencionalidad de quien la ejerce, se establecen tradicionalmente dos grandes tipos[115]: la violencia instrumental, que es aquella ejercida para obtener una meta distinta de la violencia misma, y la violencia emocional, en donde la meta del acto violento es causar daño. En el primer caso, se parte del supuesto de que los delincuentes potenciales realizan una suerte de examen de costo - beneficio del acto, y, si los beneficios son más ventajosos eligen la violencia instrumental. En cuanto a la violencia emocional, la conducta se explica por una cierta predisposición biológica, articulada con conductas aprendidas. Éstas se combinan con estados emocionales (frustración, estrés) y/o estímulos agresivos para desencadenar conductas violentas, que no pasan por cálculos acerca del beneficio esperado.

---

112. Osvaldo Vázquez, Jorge Martínez, Gloria Gaete, Pablo Zuleta, Karen Machting, Maribel Carrasco, Andrés López y Enrique Peña. Justicia Juvenil, Programa Socio – Educativo para el Control de Violencia y de la Agresión Sexual. Disponible en http://opcion.cl/publicaciones/page/4/ Edición: Corporación OPCIÓN. Ver desarrollo en ANEXO.

113. Osvaldo Vázquez, Muñoz, J. M., & Fuentes, G. G. (2005). Justicia juvenil: modalidades socio-educativas: experiencias internacionales y nacionales. Santiago: Corporación Opción,

114. Guerrero1998, Larraín, Vega y Delgado, 1997 citados en Revista CEPAL Nº 70

115. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Desarrollo Social.

Otra distinción necesaria tiene que ver con ciertas dimensiones de la violencia[116]. En cualquier espacio relacional donde ésta se exprese se puede distinguir 3 dimensiones:

- Una dimensión manifiesta y visible, conformada por comportamientos humanos verbal y físicamente significados como violentos (hechos de violencia) y por los efectos materiales y humanos de este tipo de comportamientos.
- Una dimensión sociocultural latente, reconocible como espacio psíquico, conformada por actitudes, suposiciones, cogniciones, emociones, representaciones, ideologías, mitos y símbolos que justifican, censuran, estimulan, controlan, aceptan, niegan y valoran negativa o positivamente la violencia en la interrelación humana, o sea validez de la violencia como forma de articulación social.

- Una dimensión estructural latente conformada por conflictos y contradicciones, la mayoría solidificados por estructuras sociales y sistemas culturales significados o no como injustos en sus consecuencias relacionales, esto a través de la correlación dominación-subordinación del otro, instaurado en el imaginario colectivo, el cual es aceptado.

La violencia se presenta como una suerte de fenómeno circular, donde observamos las consecuencias o efectos de los hechos violentos en la dimensión manifiesta o visible, en cuanto estos permanecen en un nivel no visible de los elementos de la estructura social y de la cultura en que se manifiestan. Como consecuencia de los hechos de violencia, se transforman tanto la dimensión sociocultural de ésta como la estructura social latente. Por lo tanto, el enfoque histórico de la violencia permite, asimismo, otorgarles relevancia a sus efectos traumáticos visibles e invisibles (individuales, sociales y culturales), dentro de un proceso de permanencia y expansión: trauma/culpa/castigo/venganza[117].

Enfoque teórico conceptual

Luego de acordar cómo vamos a entender la violencia, es preciso abordar la problemática de la violencia a partir de la noción de sujeto definida por Alain Touraine, "El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y de ser reconocido como actor. El Sujeto es el paso del ESO al YO, el control ejercido sobre lo vivido para que éste tenga

116. Galtung, J (1998), citado en Hernández,, T.(2002). " Descubriendo la violencia". Violencia, Sociedad y Justicia en América Latina. Bs. As: Clacso,

117. Hernández, T. (2002). Des-cubriendo la violencia. primera reunión de Grupo Violencia y Sociedad Clacso-Lacso, Caracas, 17-21.

un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales, transformándolas"[118].

La búsqueda del reconocimiento y la potenciación de esa capacidad básica está directamente asociada a la etapa que viven los/las adolescentes en general y el/la adolescente o joven infractor(a) en particular. Este proceso es vivenciado por todos, a menos que se encuentren física o sicológicamente incapacitados para vivirlo.

Un(a) adolescente que se encuentra viviendo esta particular etapa de desarrollo pone en movimiento todo lo adquirido hasta ese momento, para administrar adecuadamente sus procesos, que es la voluntad para producir una historia en relación con otros, proceso que constituye al sujeto. Sin embargo, el/la adolescente que carga sobre sus hombros una historia personal de pobrezas, malos tratos, rechazos y negación de su existencia como individuo se enfrenta a esa etapa con habilidades y herramientas distintas a las de un(a) adolescente que ha cargado una historia más plena de aceptación y afectos. Las capacidades de uno u otro para confrontarse de manera adecuada al momento que viven pueden ser similares en tanto posibilidad biológica, pero las habilidades no son iguales, las destrezas difieren enormemente de uno a otro, la manera de mirar la realidad y las oportunidades son muy distintas[119].

Un(a) adolescente o joven infractor sencillamente no ve muchas de las oportunidades que se le pueden presentar, incluso puede interpretarlas como amenazas y no como oportunidades. Al mismo tiempo, existe en el contexto en que se mueven un hecho evidente, las oportunidades no son las mismas[120].

Por lo anterior, es necesario tomar el peso que ejercen los aspectos del contexto y la carencia de oportunidades. Por ello se despliega como parte de la intervención socio-educativa un espacio de reflexión y vivencias con los jóvenes, acerca de los aspectos invisibles, tanto socioculturales como estructurales que están en el trasfondo de la violencia. Sin embargo, su foco de atención está siempre en el sujeto que es el joven, por tanto, atender a lo vivido, recuperar la historia personal y familiar, reconocer las emociones asociadas a esas vivencias, e incidir a la vez en transformaciones afectivas, cognitivas y conductuales, permite ampliar el análisis del adolescente o joveny, asimismo, la posibilidad de abrirse a un abanico de opciones no violentas, que en todo caso le corresponden a él descubrir y optar, más allá incluso del contexto en que viva. A sismo y teniendo lo experiencial como referencia, surge de una mirada que constata que lo biológico instala al adolescente en la capacidad para ejercer la violencia y utilizarla de una cierta forma.

118. Touraine, A (1992). "Critique de la Modernite", París: Libraire Erthéme Fayard,, págs. 242-252.
119.Vázquez, O.,y otros (2004), "Justicia Juvenil", Editorial LOM, Corporación Opción.
120.Vázquez, O.,y otros (2004), "Justicia Juvenil", Editorial LOM, Corporación Opción.

Sólo de esa manera podemos hablar de determinación biológica, pero consideramos, siguiendo las observaciones de Humberto Maturana[121] al respecto, que lo que se construye en los diversos espacios relacionales y conversacionales en los que un adolescente interactúa con otros es lo que hace efectivamente de la violencia una habilidad susceptible de ser adquirida, y que puede llegar a convertirse en una competencia e incluso, por qué no, en una destreza, haciendo del adolescente o joven un criminal avezado

En este sentido, la violencia que emerge en la interacción tiene en los sujetos que la implementan no meros objetos de las circunstancias, ellos son individuos activos que, así como aprenden a construir un espacio relacional violento, es decir, negador del otro, pueden también aprender a construir un espacio relacional distinto, de respeto por el otro. Es por ello que nos parece insuficiente trabajar sólo sobre la conducta, o trabajar sólo sobre la articulación de lo racional y lo conductual. El esfuerzo y la tensión en la intervención, a pesar de las complejidades que implica, deben estar puestos en integrar, también, lo emocional a los dos ámbitos antes explicitados.

Objetivo General del Programa de Control de Violencia

- Poner en cuestión la naturalidad de las acciones violentas, las "verdades" y las justificaciones del actuar violento en los/las adolescentes o jóvenes infractores que asisten al programa, abriendo en ellos nuevas oportunidades de reflexión y de acción para manejar sus vidas, sin el uso de la violencia.

Objetivos Específicos del Programa

- Conocer las características, reconocimiento de la responsabilidad sobre los hechos y motivación del o la adolescente o joven para participar en el programa. Informar del motivo y objetivos de su inclusión en el grupo
- Generar en el o la adolescente o joven motivación a participar y apertura hacia sus propias emociones, su historia y la de otros.
- Generar en el o la adolescente o joven que se reconozca como observador que coexiste con distintos observadores.
- Generar en el o la adolescente o joven que abra una reflexión y confrontación con los actos delictivos protagonizados y con su responsabilidad en éstos.
- Generar en el o la adolescente o joven cuestionarse las conductas que implican daño a otros.

121. Maturana, H. R., & De Rezepka, S. N. (1997). Formación humana y capacitación. Dolmen.

- Generar en el o la adolescente o joven reconocer la utilidad práctica de las distinciones lingüísticas trabajadas.
- Generar en el o la adolescente o joven visualizar otros mecanismos para resolver sus conflictos y tensiones.
- Generar en el o la adolescente o joven que establezca compromisos de modificaciones en sus conductas infractoras, las que pueden ser monitoreados.

Hipótesis de Trabajo

La hipótesis de trabajo es que si una modalidad de intervención socio-educativa busca controlar la violencia en el sujeto adolescente o joven entonces se requiere desplegar un proceso de entrenamiento en lo cognitivo, conductual y emocional y al mismo tiempo, trabajar con ciertas distinciones del lenguaje, que posibiliten en el/la adolescente o joven su propia búsqueda y la dilucidación de la emoción de negación sistemática del otro, entendiendo que esta emoción le da sentido a las acciones que protagoniza, así también el develar los espacios dónde y cómo actúa y sus significaciones, para intervenir con el/la adolescente desde una apertura desde sí, (desde sus capacidades, historias, potencialidades, aptitudes y deseos), a otras habilidades fundadas en la emoción del respeto y del reconocerse, en contexto de una medida judicial.

Metodología del Programa de Control de Violencia

La metodología utilizada fue la de trabajo grupal, la que con todas sus exigencias, tiene el valor de poner rápidamente en relación las distintas historias, instalando desde el primer momento la tensión de reconocer a otros como legítimos e iguales, a pesar de ser también negados por esos otros; las dificultades del contexto o los niveles de daño que traen los jóvenes, son datos que imponen mayores desafíos, que obligan a agudizar la observación, la escucha, la capacidad de innovar y la decisión de exponerse. Al mismo aborda diversas distinciones del lenguaje, como escuchar, juicios y afirmaciones, estados de ánimo, confianza, quejas, ofertas y compromisos para que desde las experiencias que cada sujeto-adolescente o joven ha vivido se logre visualizar los mecanismos y estrategias que buscan justificar el uso de la violencia y se pone constantemente en cuestión la naturalidad de las acciones. El desafío es poder trabajar sobre las experiencias de cada uno, compartiéndolas, se va produciendo un efecto de resonancia, donde la historia de cada uno va dando señales y orientaciones en las historias de los otros y

viceversa, y abre en todos ellos procesos específicos de reflexión.

Por último, lograr un espacio de intimidad y cuidado entre pares, en el trabajo grupal, es también un aporte importante para adolescentes o jóvenes que viven la mayor parte de las veces estas relaciones entre la necesidad de encontrar el reconocimiento (cuestión relevante en esta etapa de desarrollo), pero a la vez con el miedo a la traición, a la violencia que esos mismos pares pueden ejercer sobre él.

Criterios y etapas que orientan la intervención

Se opera teniendo como trasfondo tres grandes etapas:

- **Primera etapa:** del sentido de grupo y de la introducción a las distinciones básicas (escuchar, confianza, estados de ánimo y juicios/afirmaciones). Esta etapa abarca desde la primera a la quinta sesión, pudiendo variar según las características del grupo.
- **Segunda etapa:** de las interpretaciones. Se pone al centro la confrontación con las justificaciones, estrategias e historias que el adolescente o joven carga, en particular aquellas asociadas a las acciones violentas protagonizadas por él y a su entorno inmediato. Esta etapa abarca desde la sexta sesión hasta la décimocuarta.
- **Tercera etapa:** de los compromisos. Se trabaja el cierre buscando establecer compromisos concretos que, desde el joven, modifiquen sus prácticas y sus estados de ánimo. Esta etapa abarca de la décimo quinta hasta la veinteava sesión.

La modalidad específica de trabajo contiene una cierta estructura, referida a la manera (orden, técnicas, apoyos) de trabajar las sesiones y los temarios. Sin embargo, la dinámica propia de cada grupo es finalmente la generadora del conocimiento, ello implica modificaciones, saltos y retrocesos que son consustanciales a los principios sustentados.

Como ya se mencionó, se trabajaron 4 distinciones básicas: escuchar, confianza, estados de ánimo y juicios/afirmaciones, ellas operan como un sustrato básico e insoslayable en el proceso de aprendizaje, para instalar otras distinciones más complejas o más difíciles de asumir por los/las adolescentes o jóvenes, o para abrir ciertas conversaciones que les permitan confrontarse con sus actos de violencia. Si bien éstas se trabajaron en el transcurso de las cinco primeras sesiones, ellas estuvieron presentes de manera transversal hasta el final. Las distinciones de pedir y ofertar, ligadas como están a las promesas, los compromisos y al hacerse cargo (responsabilizarse), se hacen más complejas de ir trabajando. Sin embargo, éstas cumplen una función

relevante en todo el ciclo final del proceso de trabajo, permitiendo articular un cierre donde se arriba a acciones concretas de cambio.

Al reconocerse el/la adolescente o joven como un observador más, entre los otros, se trabajó en identificar los elementos que impiden el control de sus comportamientos violentos. El/la adolescente o joven y el grupo requieren construir compromisos y propuestas para la "reconciliación" con la víctima (aunque esto tenga un carácter simbólico). Similares compromisos y propuestas son necesarios en relación a los adultos significativos para cada uno de ellos.

Los contenidos de los compromisos no pueden ser estandarizados, cada adolescente o joven los construirá de acuerdo al proceso que ha vivido y a las conclusiones que ha llegado. Por lo que los instrumentos para la selección de los adolescentes o jóvenes y los de seguimiento de la intervención, contemplan un espacio para estas particularidades (Estrategias y metodologías se desarrolla en Capítulo Parte V).

APUNTES:

3. PLANIFICACIÓN DE PROYECTO DE VIDA MP 37.1 - 37.2

Es relevante que el/la adolescente o joven a partir del conocimiento y reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, y en función de su realidad, trabajen en poder reforzar las motivaciones existentes para la construcción gradual de un proyecto de vida de acuerdo a sus necesidades en donde se establezcan con claridad los elementos como: motivación, contexto actual, necesidades, recursos personales, planificación. Intencionar además que esto pueda conectarse con el módulo de historia de vida.

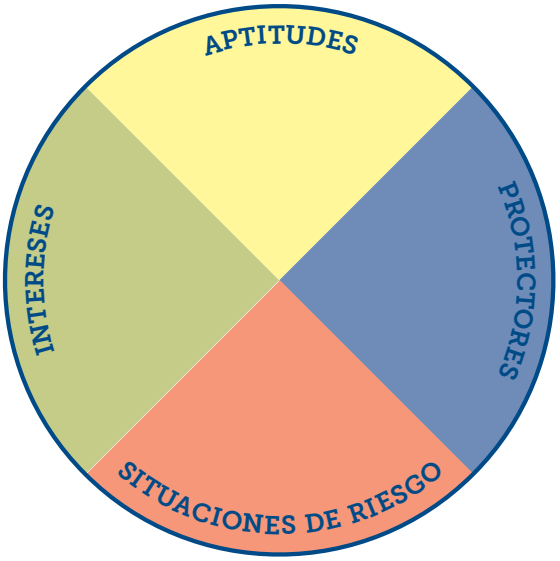
Objetivo general:

- Intencionar un proceso reflexivo con el/la adolescente o joven a partir de motivaciones ya sea a corto, mediano y largo plazo, considerando aspectos a nivel individual, familiar, social y económico para la concreción de estas metas.

Objetivos específicos:

- Intencionar estrategias de planificación para la concreción de un proyecto.
- Conocimiento y re-conocimiento de recursos y habilidades.

TEMA	METODOLOGÍA	OBSERVACIONES
Fortalezas/aptitudes a nivel personal	Lluvia de ideas. Trabajo con círculo de aptitudes, protectores, riesgo e intereses.	Se ocuparán fichas con características personales para aquellos el/la adolescente o joven que les cueste más entablar un diálogo. El/la adolescente o joven logre identificar aspectos personales orientados hacia la concreción de un proyecto.
Intereses/motivaciones	Propiciar un espacio reflexivo orientado a visualizar que la motivación es una etapa abstracta dentro de un proceso, es lo que nos podría mover a algo; sin embargo, es la acción la que nos lleva a la propia realización.	Establecer una relación coherente entre sus fortalezas e intereses para la concreción de éstos. Propiciar un espacio reflexivo orientado a visualizar que la motivación es una etapa abstracta dentro de un proceso, es lo que nos podría mover a algo; sin embargo, es la acción la que nos lleva a la propia realización.
Visualización de metas a corto, mediano, largo plazo.	La utilización de un listado, a modo de tarjetas, donde los el/la adolescente o joven puedan ir discriminando, verbalizando algunos de sus intereses.	Establecer con el/la adolescente o joven de acuerdo a sus recursos, así como también motivaciones, metas personales propuestas tanto a nivel individual, familiar, social. Especificando tiempos. (anexo 2)



ME GUSTA EL DIBUJO	ME GUSTA REPARAR ARTEFACTOS EN LA CASA
ME GUSTA COCINAR	ME GUSTA ARREGLAR LOS AUTOS
ME GUSTA VENDER	ME GUSTA REPARAR MUEBLES EN MI CASA
ME GUSTA LA ELECTRICIDAD	ME GUSTAN LOS COMPUTADORES
ME GUSTA LA GASFITERÍA	ME GUSTAN LAS MATEMATICAS
ME GUSTA LA PELUQUERIA	ME GUSTA LA MÚSICA

A modo de planificación:

Lo que quiero lograr: Nivel (personal, laboral, educacional, familiar)	Qué necesito para lograrlo:	A quiénes necesito:	Qué estoy dispuesto/a a dejar:

Beneficios personales o a terceros significativos	Imprevistos	Resolución de los imprevistos	Tiempo

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA PARA PLANIFICACIÓN DE FUTURO

MP 38.1, MP 1.2

El/la adolescente o joven/ familiar/otro: _____

Fecha:_____

Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Promover el establecimiento de metas concretas y reales; y aprender cómo lograrlas.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

El/la adolescente escribe en el contrato "mi compromiso" una meta a cumplir en dos semanas. Habla sobre su meta con una figura significativa y hace una lista de tres objetivos o pasos específicos que le ayudarán a lograr su meta. Firma el contrato y la figura significativa lo atestigua comprometiéndose a ayudar en cumplir la meta (por ejemplo, quedándose con él, llamándolo por teléfono, preguntándole, dando le consejos etc.). **MP 38.1**.

Indicador de logro:

- Que el/la adolescente o joven sea capaz de cumplir la meta propuesta.

Observaciones, proceso y/o acuerdos (tareas):

_____

_____

4. IDENTIDAD DELICTUAL Y ESTIGMATIZACIÓN

Existe evidencia que la estigmatización que sufren el/la adolescente o joven al pasar por el sistema penal y consecuentemente la identidad delictiva que puede desarrollar al interactuar con pares de riesgo, puede exacerbar el problema de la reincidencia[122]. Los/las adolescentes que están en pleno desarrollo de sus identidades pueden verse particularmente afectadas por una fuerte estigmatización; y como están empezando a desarrollar su participación en la sociedad tienen obstáculos, tales como: dificultades para encontrar empleo, no elegibilidad para los préstamos y la exclusión de las redes sociales convencionales pueden afectar su orientación en el ciclo de vida[123].

Algunos estudios han encontrado que el reconocimiento del progreso de los/las adolescentes o jóvenes que delinquen hacia el desistimiento puede ayudar a desarrollar una nueva identidad no penal y conducir a la mejora de la autoestima[124].

APUNTES:

122. Myers, D. L. (2003). The recidivism of violent youths in juvenile and adult court: A consideration of selection bias. Youth Violence and Juvenile Justice, 1(1), 79-101.. Okimoto, T. G., & Wenzel, M. (2009). Punishment as restoration of group and offender values following a transgression: Value consensus through symbolic labelling and offender reform. European Journal of Social Psychology, 39(3), 346-367.

123. Ascani, N. (2012). Labeling theory and the effects of sanctioning on delinquent peer association: A new approach to sentencing juveniles. Sociological Perspectives: University of New Hampshire, 80-84.

124. Caverley, A., & Farrall, S. (2011). The sensual dynamics of processes of personal reform: Desistance from crime and the role of emotions. Emotions, Crime and Justice. Oxford: Hart Publishing.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA PARA EL TRABAJO DE "IDENTIDAD DELICTUAL"

Este módulo apunta a lograr establecer los elementos que configuran la identidad delictual de el/la adolescente o joven, esto a través de una reconstrucción de su historia de vida, la utilización que destina o ha destinado con sus conductas infractoras. La finalidad es determinar cuál es su disposición actual a una eventual modificación en su comportamiento, basándonos en sus motivaciones personales y/o partencia a grupo de pares.

En una fase posterior, se espera lograr mostrar a el/la adolescente o joven una manera alternativa y adecuada de poder satisfacer las necesidades que lo han llevado a delinquir, como también a buscar opciones.

Objetivo General:

- Explorar historial delictual del/la adolescente o joven.
- Explorar motivación que origina conductas infractoras.
- Pertenencia de el/la adolescente o joven a algún grupo o banda específico.

Objetivos Específicos. Elementos biográficos:

- Explorar historial delictual.
- Explorar motivación que origina conductas infractoras.
- Pertenencia de el/la adolescente o joven a algún grupo o banda específico.

Objetivos Específicos. Funcionalidad:

- Conocer el uso que realiza de lo obtenido a través de los delitos.
- Explorar las satisfacciones obtenidas.

Objetivos Específicos. Actitud actual:

- Explorar la disposición actual de el/la adolescente o joven a un eventual cambio en su comportamiento delictual.
- Percepción de un proyecto vital.
- Percepción de la familia con respecto a la situación actual y futura.

Pertenencia a grupo de pares:

- Mostrar elementos importantes que potencian pertenecía a grupo de pares y eventual comisión de delitos.

OBJETIVOS	METODOLOGÍA	OBSERVACIONES
1.Elementos Biográficos:	l Entrevista con el/la adolescente o joven para recopilar antecedentes sobre la forma en que comenzó a presentar conductas infractoras, por lo que se remonta a la edad en que cometió su primer delito, los tipos de delitos, detenciones, etc. l Se complementa con la percepción y actitud presentada por su familia ante estos hechos. l Posteriormente se profundiza en la motivación que ha llevado a las conductas infractoras y la posible pertenencia a grupo de pares o banda específica que potencie la comisión de delitos.	Durante las entrevistas puede resultar conveniente la utilización de técnicas como la confección de línea de tiempo biográfica por parte del/la adolescente o joven, lo que le permita rememorar y visualizar de mejor forma las diversas etapas y eventos a lo largo de su vida.
2.Funcionalidad:	l Entrevistas para profundizar la utilización que realiza de lo obtenido a través de las infracciones, comenzando concretamente por determinar si realiza acciones de reducción, si el dinero obtenido es destinado a consumo de drogas, etc. l Determinar cuáles son las satisfacciones obtenidas en base a su participación en delitos y a la partencia a eventuales grupos.	
3.Actitud actual:	l Se aborda la motivación que presente el/la adolescente o joven por modificar conducta infractora presente, en el caso en que esta ya no esté presente se refuerzan elementos resilientes que lo/la han llevado a visualizar elementos de riesgo y abandonar conducta infractora. l Indagar la concepción de algún proyecto vital, paralelamente se puede colaborar en la construcción de dicho proyecto mostrando alternativas acordes a las capacidades y contexto de el/la adolescente o joven. l Con respecto a la familia, se busca conocer la manera en que visualizan la conducta infractora de el/la adolescente o joven, junto la actitud asumida, expectativas a futuro y apoyo otorgado.	Avanzar en diagnosticar la correspondencia entre las necesidades que son satisfechas a través del reconocimiento de su grupo de pares y las necesidades que carecen de gratificación en su entorno cercano.
4. Pertenencia a grupo de pares:	l Se muestra a el/la adolescente o joven la correspondencia existente entre las necesidades que son satisfechas a través del reconocimiento de su grupo de pares y las necesidades que carecen de gratificación en su entorno cercano, esto con la finalidad de señalar a el/la adolescente uno de los elementos que se encuentran potenciando la reiteración de la conducta infractora.	

5. INTERVENCIÓN FAMILIAR

El trabajo con las familias en el proceso busca integrar voluntariamente a la éstas como un agente facilitador y apoyador. El foco de intervención del trabajo familiar es en función del/la adolescente o joven. Lo central es conocer y comprender el seno de socialización del/la adolescente o joven, mecanismos de comunicaciones, valores culturales, afectivos, entre otros que nos permitan situar al el/la adolescente o joven en su propio contexto, apoyar y elaborar hipótesis más realista respecto a sus conductas de riesgo. La experiencia muestra que muchas veces la familia participa activamente en el plan de trabajo que se elabora con el/la adolescente o joven, planteando alternativas de afrontamiento y de resolución de conflictos, así como al diagnóstico. También se pueden recoger quejas y entregar contención. Por otra parte, la intervención familiar es un aporte a los objetivos de fortalecer las redes del/la adolescente o joven desde su propio tejido, aun cuando este sea expulsor. Dado las problemáticas psicosociales que encontramos en las familias y contexto local de éstas, es necesario visibilizar los recursos existentes y connotarlos positivamente frente al el/la adolescente o joven y su familia.

La intervención familiar también es relevante dado que tanto en la práctica como en la literatura especializada se aprecia que existe una relación significativa entre el estilo parental y la conducta delincuencial de el/la adolescente o joven; aspectos negativos como el rechazo, la hostilidad y la negligencia tenían una relación significativa con conductas de riesgo. La capacidad de supervisión de los padres, también se relacionan con la delincuencia[125]. Se ha visto que el/la adolescente o joven con una trayectoria moderada a seria, persistente, tienden a tener padres con estilos negligentes y castigadores[126].

En cuanto a cómo intervenir en los estilos parentales, la literatura da cuenta de que existen programas más eficaces que son los que utilizan entrenamiento conductual para padres, mientras que los menos eficaces son aquellas intervenciones que están basadas en las escuelas[127].

Se han confeccionado talleres para mejorar los estilos parentales, además se sugiere como material adicional considerar los manuales de Talleres para trabajar con

---

125. Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. H. Tonry & N. Morris (Eds.), Crime and justice: An annual review of research, Vol. 7 (pp. 29–149). Chicago: University of Chicago Press. Y Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, 37(6), 749–775. Disponible en http://doi.org/10.1007/s10802-009-9310-8

126. Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J. S., Loeber, R., Gerris, J. R., & van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of delinquency and parenting styles. Journal of abnormal child psychology, 36(2), 223-235.

127. Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2003). Family-based prevention of offending: A meta-analysis. Australian & New Zealand Journal of Criminology, 36(2), 127-151.

familias ¿Te suena familiar? Unicef, Fundación de la Familia, PRODEMU, FOSIS, CIDE, 2003 en http://www.cide.cl/recursos_pedagogicos.php

Para ello se sugieren las siguientes actividades:

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: HERRAMIENTA PARA EL TRABAJO DE ROLES PARENTALES

Objetivo general:

- Promover y fortalecer recursos parentales que favorezcan la etapa de desarrollo de los/las el/la adolescente o joven.

Objetivos específicos

- Conocer mediante experiencias de el/la adulto/a responsable, modos de actuar al momento de relacionarse con el/la adolescente o joven, otorgando con posterioridad información respecto a los diversos estilos parentales existentes.
- Conocer las ideas que tiene el/la adulto(a) responsable respecto a lo que le sucede a el/la adolescente o joven actuando desde los diversos estilos parentales.
- Abordar con el/la adulto(a) responsable las ideas que tienen respecto a las normas y límites establecidas a el/la adolescente o joven.
- Relevar la importancia del establecimiento de normas y límites en el desarrollo de el/la adolescente o joven.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: LÍMITES Y NORMAS FAMILIARES

Objetivo general:

- Promover y fortalecer recursos parentales apropiados a la etapa de desarrollo de los/las adolescentes.

Objetivos Específicos:

- Indagar respecto el estilo de crianza al interior de mi familia.
- Conocer normas y límites; y la importancia de estos al interior de la familia.
- Conocer e identificar los estilos parentales.

Actividades:

- Bienvenida y contextualización. Se recapitula los elementos centrales vistos en sesión anterior. Presentación PowerPoint de Adolescencia.
- Dinámica de presentación (opcional)
- Desarrollo de cuestionario Conociendo mi estilo de crianza.
- Discusión en grupo; preguntas iniciadoras.
- Exponer aspectos relevantes en torno a estilos parentales por parte de dupla encargada del taller. PPT. Análisis de las respuestas al cuestionario en relación a la exposición de los estilos parentales.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: RECONOCIENDO MI ESTILO DE CRIANZA MP 39.1 - 39.2

Las siguientes preguntas describen pequeños y grandes problemas a los que, a menudo enfrentas o puedes enfrentar en la educación y crianza de tus hijos. Usa tu experiencia y selecciona la contestación que darías tú si estuvieses en esa situación. Aunque consideres que pueden ser varias las que darías, elige, por favor, únicamente una respuesta para cada una de ellas.

1. Cada vez que la madre de Quique ve la televisión, él comienza a hacer ruido, de tal forma que le impide ver su programa favorito. ¿Qué harías tú si fueses su madre?

- Enfadarme y reprenderle cada vez que hace ruido.
- Prestarle atención y alabarle cuando juegue tranquilamente y no hacerle caso cuando haga ruido.
- Dejo de ver la televisión pues mi hijo requiere mi atención.
- Apago la televisión, y me dedico a otra cosa.

2. Quieres que tu hijo haga los deberes en casa. ¿Qué harías tú?

- Decirle: "Cuando acabes tus deberes podrás ir al parque".
- Decirle: "Si no haces la tarea, mañana no bajarás al parque".
- Decirle: "Como no hagas tus deberes me enfadaré".
- Decirle: "Venga, me siento contigo y los hacemos juntos".

3. Un padre le dice a su hija que no puede ir con él ya que no ha cumplido su promesa de limpiar su habitación. Ella reacciona llorando, quejándose y prometiendo que limpiará su habitación cuando vuelvan. ¿Qué harías tú si fueses su padre?

- Como no ha cumplido el trato, la ignoras y te vas solo.
- Te la llevas a comprar con la promesa de que mañana limpiará su habitación.
- Calmas a tu hija y le ayudas a limpiar su habitación.
- Te enfadas con tu hija y le castigas sin ver la televisión esa tarde.

4. Una madre le dice a su hijo que no puede salir a una fiesta el día sábado porque no ha cumplido con su promesa de ordenar su pieza. El reacciona violentamente quejándose de su incomprensión y luego promete que ordenará su pieza al día siguiente, pero que le de permiso.

- Como no ha cumplido el trato, lo ignoras y no dejas que salga.
- Lo dejas salir con la promesa de que mañana limpiará su habitación.
- Calmas a tu hijo y le ayudas a limpiar su habitación.
- Te enfadas con tu hijo y además le castigas sin permitirle escuchar música.

5. Luisa algunas veces dice palabrotas, pero únicamente cuando está delante de su madre. La madre de Luisa ha explicado a su hija con claridad, lo desagradable que es para ella oír esas palabras. ¿Qué harías tú si fueses su madre?

- Le dices: "aunque lo digan tus amigos, no debes decir palabrotas".
- Le dices: "Ya verás cómo te lo vuelva a oír...".
- No le haces caso cuando utiliza esas palabras, y se la prestas cuando no lo hace.
- Le das un golpe en la boca para que aprenda.

6. Quieres que tu hijo se acostumbre a recoger su plato de la mesa. ¿Qué harías?

- Piensas que cuando esté preparado lo hará él sólo sin necesidad de que se le enseñe.
- Le enseñas a recoger su plato y le dices lo bien que lo ha hecho cuando lo recoja.
- Recoges su plato, bastante tiene con ir a clase todos los días.
- Enfadarte cada vez que no recoge su plato.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1

Posterior a la evaluación de lo que fue la sesión anterior, ahora se espera recoger comentarios de lo fue importante para ellos, también se espera conocer el estado anímico con el que asisten en esta oportunidad. Posteriormente se les indica los objetivos de esta actividad y se les invita a tener una participación activa (con preguntas y opiniones).

	LÍMITES FIRMES	LÍMITES BLANDOS
LO QUE APRENDEN LOS/LAS ADOLESCENTES	l "No" significa "No" l "Soy requerido a seguir las normas" l "Las normas se me aplican al igual que a todo el mundo" l"Soy responsable de mi propia conducta" l"Los adultos quieren decir lo que ellos dicen".	l "No" significa "Sí", "A veces" o "Puede ser" l "No soy requerido a seguir las normas" l "Las normas son para otros, no para mí" l "Yo hago mis propias normas y hago lo que quiero" l "Los adultos no quieren decir lo que ellos dicen" l "Los adultos son responsables por mi propia conducta".

Ideas principales:

Debemos limitar los límites:

- No hacer normas por hacerlas, si son demasiadas pueden abrumar y no ser efectivas."Centrarnos en los límites realmente importantes"

Establecer límites razonables:

- De modo que exista la probabilidad de que los/las hijos(as) tengan éxito en su cumplimiento.

Si no son razonables, los/las hijos(as) pueden desarrollar bajos niveles de autoestima al pensar que hay algo malo en ellos(as), o pueden desconfiar de la autoridad de los adultos, o pueden estar de humor variable, depresivo o irritados.

¿Cómo establecer los límites?:

- Siendo claro y específico. Decir "Limpia todo" es vago.
- Deben formularse de manera positiva. Mejor "cuando te sientes pon la espalda recta, erguida" en lugar de "no te sientes así encorvado".

- Ser firme.
- Ser consistente. Si un día se le castiga a un(a) chico(a) por usar una navaja, al otro se le permite hacerlo y al otro se le ríe la gracia, el hijo nunca sabrá lo que se espera de él/ella.
- Incorporar a los/las hijos(as) en el establecimiento de límites.

Si los límites son ignorados:

- Ignora, siempre que sea posible las rabietas, los gritos... retirando la "audiencia".
- Da instrucciones precisas, dando opciones de cumplimiento siempre que sea posible, elogiando el acuerdo o advirtiendo de las consecuencias del no seguimiento.

Premios y castigos:

- Profundizar en las actitudes educativas más convenientes para mejorar el comportamiento de los hijos.
- Concretar algunas orientaciones prácticas para emplear los premios y castigos con carácter educativo.

Instrucciones:

- Exposición del monitor/a con el material adjunto (Tiempo: 30').
- Trabajo en grupos con las preguntas de la hoja anexa (Tiempo: 30').
- Puesta en común (Tiempo: 30')
- Evaluación y cierre de sesión.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2 MP 40.1

Luego de introducir con la evaluación de lo que fue la sesión anterior, se espera recoger comentarios de lo fue importante para ellos, también se espera conocer el estado anímico con el que asisten en esta oportunidad. Posteriormente se les indica los objetivos de esta actividad y se les invita a tener una participación activa (con preguntas y opiniones).

De manera inmediata se les solicita puedan contestar cuestionario, se les explica que no hay respuestas malas ni buenas que lo importante es contestar para poder reconocernos respecto a cómo premiamos y castigamos.

Cuestionario sobre "saber premiar y castigar"

- **Señala los premios más frecuentes que usas con tus hijos(as) y que te resultan bien:**

- **Indica también los castigos más frecuentes que empleas y que crees que son educativos para ellos(as):**

- **Pon algún ejemplo de situaciones en que te ha ido bien dejar que tu hijo(a) actúe y que aprenda con las consecuencias de su actuación:**

- **Señala también algún ejemplo de circunstancias que te desconciertan y no sabes cómo actuar. Trata de solucionarlas con tu grupo a la luz de lo expuesto en este tema:**

Ahora compartiremos las respuestas que cada uno ha plasmado en el cuestionario y posteriormente realizaremos un trabajo de reflexión que permita mejorar nuestros estilos de crianzas.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

TEMA: ESTILOS DE AUTORIDAD Y SU INFLUENCIA EDUCATIVA MP 41.1 - 41.4

Objetivos:

- Analizar el estilo de actuación que más nos caracteriza en las relaciones educativas que mantenemos con nuestros(as) hijos(as).
- Ver posibles vías de actuación para introducir cambios.

Ideas Principales:

Estilos educativos en la familia:

- Estilo Educativo: forma reiterada y dominante de establecer relaciones y resolver conflictos entre padres e hijos. Se plasma en pensamientos, actos y acciones respecto a los hijos.
- El estilo educativo nunca es puro, aunque habrá uno dominante.

Siempre hay dos dimensiones:

- Apoyo, Afecto, Aceptación.
- Grado de intensidad del "intento de influir" en la conducta del hijo (no siempre conseguido).
- Objetivo para todo hijo, conseguir individuación y sentimientos de pertenencia.
- Control externo. Imposición de normas, premios/castigos, o falta de control, sin disciplina, insistencia.
- Control psicológico, vía culpabilidad, intrusismo hasta una retirada de relación/afecto. El estilo no sólo lo da lo verbal, sino sobre todo lo no verbal.

Cada familia tiene un estilo diferente de educar según:

- El temperamento de los padres (nerviosos, tranquilos...)
- La propia experiencia de cómo fue educado por sus padres.
- La moda educativa, las ideas que circulan sobre aspectos educativos (de "porque me debes un respeto" a "quiero ser amigo de mi hijo").

Aunque no hay tipos puros, conviene pensar hacia qué tipo de padres tendemos y los peligros que esto conlleva en los hijos:

Qué hacer:

- Tender al máximo afecto.
- Aceptar al hijo tal cual con sus cualidades y defectos.
- Valorar lo positivo.

- Hacer salir sus capacidades.
- Hacerle ver que es digno de confianza.

Y en cuanto a la dirección:

- Ir adecuandola a la edad (a un bebé se le enseña a nadar, pero no puedo ir con mi hija de 15 años por si se cae).
- Explicándole el porqué de las normas y cumpliéndolas todos los demás de casa.
- Dándole responsabilidades adecuadas a su edad, y algo más de libertad de la que es capaz de usar para que pueda ejercitarse.

Tipos de estilo. Autoritario:

- Máximo control / mínimo afecto. Los padres como definidores únicos de las necesidades de los hijos "porque te lo digo yo".
- Seguimiento de normas tosco pero intenso, cumplimiento inmediato de la demanda "Ahora mismo haces...". El 60% de los comentarios a los hijos es para darles órdenes.
- Uso frecuente de castigos físicos, verbales o reprimenda desaprobatoria "ya estás siendo... como siempre" y privaciones de privilegios, recompensas e incluso del amor.
- Generalmente los padres tienen escasos recursos emocionales, gran dificultad para controlar los sentimientos de enfado o desaprobación hacia el hijo y lo sacan de forma impulsiva hacia el hijo, lo que dificulta la comunicación.
- Carencia de habilidades negociadoras, comunicación unidireccional padres-hijos y ausencia de diálogo.
- Falta de control de sentimientos, de situaciones.
- Ignora lo normal / Controla lo excepcional / Castiga el mínimo error.

Tipos de estilo. Evitativo:

- Se deja que el hijo aprenda por sí mismos, "el aprenderá con el tiempo", gran tolerancia hacia los errores ya sean leves o graves "un error lo tiene cualquiera" "ya lo hará el profesor".
- Se evitan conflictos, consintiendo para no enfrentarse. No hay seguimiento.
- Más negativo cuando no hay afecto.
- Ausencia de normas, apoyo y seguimiento de los hijos. Los padres invierten en los hijos el menor tiempo posible.
- Delegación en otros de las pautas educativas (Educadores, profesores, vecinos).
- Indiferencia hacia actitudes positivas / negativas de los hijos, con permisividad y pasividad "no hay mayor desprecio que no hacer aprecio" aunque aparecen estallidos ocasionales de ira cuando los hijos se pasan demasiado.
- No se ofrece modelo de referencia.

Tipos de estilo. Asertivo:

- Máximo afecto/control adecuado a la edad.
- Sensibilidad hacia las necesidades del hijo y su aceptación como ser diferenciado y único (Aceptación incondicional).
- Normas claras, con firme seguimiento mediante el uso de mandatos, refuerzos positivos y si es necesario de castigos.
- Estimulación de la independencia de los hijos con responsabilidad y libertad adecuada a la edad.
- Comunicación abierta y bidireccional padres/hijos.
- Se fomenta un proceso de control externo (normas) control interno (valores interiorizados) que él vaya asumiendo.
- En el asertivo se sabe con antelación las consecuencias del cumplimiento o no de las normas y eso no depende del estado de ánimo de los padres sino de lo hablado previamente. Se valora lo normal, se refuerza lo bien hecho, se destaca lo excepcional, se ignoran las pequeñas desviaciones (como propias del aprendizaje) y se corrigen las grandes.

Tipos de estilo. Sobreprotector:

- No afecto real para algunos / control afectivo psicológico. Pueden ser padres que conceden a los hijos todo lo que piden, el afecto es mínimo porque en realidad no quieren a su hijo sino a sí mismos.
- Puede convertirse en el evitativo si los padres permiten cualquier cosa siempre y cuando se mantenga el hijo cerca.
- Intentan controlar a los hijos por medio del afecto chantaje emocional "Tú haz lo que quieras, que yo me quedaré en casa, sola, esperándote despierta...".
- Se protege a los hijos de las consecuencias de sus actos, y los sufren los padres: "madre que da un "Almax" a su hijo antes de comerse un bocadillo de chistorra".
- Límites difusos entre roles pareja/hijo con mucha alianza madre/hijo generalmente con padre autoritario desplazado al que se ocultan cosas.
- Se da todo al hijo aquí y ahora, no pueden soportar la frustración del hijo y se adelantan incluso a las consecuencias.
- Según Castells los padres no quieren que sus hijos sufran lo que ellos pasaron a nivel educativo o económico, niños enfermos, ante rupturas de pareja, por sentimientos de culpa o por pasar menos tiempo con el hijo (porque los dos padres trabajan); otros padres con carencias afectivas (por ejemplo, de pareja) que refuerzan el lazo con el hijo.

- El sobreprotector se hace responsable de los problemas de los hijos, se sienten muy culpables poniendo normas y por tanto no las ponen o no las exigen y si el hijo no lo cumple se le chantajea emocionalmente o se culpa al exterior con tal de no responsabilizar al hijo.

El retrato robot sería:

- El hijo siempre es pequeño y desvalido.
- Recibe frecuentes regalos que expresan el amor que se siente por él.
- Los padres están para satisfacer las necesidades de sus hijos y les recuerdan frecuentemente lo que hacen por él...

Esto puede ser debido a:

- Los padres no se entienden entre sí y se consagran al hijo.
- El niño ha padecido o padece alguna enfermedad que requiere cuidados.
- Puede ser un hijo no deseado, lo que engendra culpabilidad que se acalla mediante el "exceso de amor".

El padre o madre, inmaduros tiene necesidad de que su hijo le necesite y se las arregla para hacerlo depender de él en todo.

Consecuencias en los hijos del Estilo Autoritario:

- Puede que los/las hijos(as) destaquen académicamente y puedan acatar muy bien las normas (o pueden rebelarse).
- Se sienten culpables ante no poder cumplir todas las expectativas de los padres, volviéndose resignados, o escapan ante ello (huidas), o tienen "máscara" actuando de una manera u otra según estén presentes o no sus padres.
- Muy rígidos y dificultad de cambiar planes.
- Poco auto concepto y autonomía personal.
- Alto autocontrol, pero desde fuera (modelo guardia de tráfico y en su presencia respeto las normas.
- A corto plazo es socializador, pero a la larga:

REGLA ESTRICTA ➡ DESAFÍO ➡ REGLA MÁS ESTRICTA ➡ MAYOR DESAFÍO

- Tiende a sentir rencor, angustia, culpabilidad y a escapar de todo ello.
- Suelen ser agresivos, si la descargan sobre sí se muestran huraños, culpables de no se sabe qué, se minusvaloran, son propensos a enfermedades psicosomáticas, úlceras, fobias, terrores nocturnos, están enfermos, aunque parezcan "modositos". Si la descargan sobre otros pegan al pequeño al que culpan de la falta de afecto de los padres para con él, en la escuela, rompiendo cosas... Y al ser así los demás se distancian más de ellos, se sienten menos queridos y aumenta su agresividad = círculo vicioso.

Consecuencias en los hijos del Estilo Evitativo:

- Inestabilidad, falta de equilibrio personal al no incorporar normas.
- Inconstancia en los propósitos, dificultad de trabajo en equipo.
- Pobres resultados académicos porque no se conoce el esfuerzo.
- Baja autonomía personal.
- Si además no hay afecto, muy bajo auto concepto, buscará afecto en cualquier lugar, propensos a conductas desviadas.
- Aprendizajes al azar o retrasos en el mismo (no hay seguimiento).

Consecuencias en los hijos del Estilo Sobreprotector:

- Mínima tolerancia a la frustración, dificultad para la independencia, escaso autocontrol.
- Baja autoestima, alta dependencia del medio. Sacado del ambiente familiar es incapaz de defenderse por sus propios medios, se angustia ante las dificultades, se muestra inseguro.
- No valoración de las cosas, se lo han dado todo hecho. Egoísta e incapaz de agradecer porque ve como normal que los demás estén pendientes de él.

Consecuencias en los hijos del Estilo Asertivo:

- Alta autoestima, creatividad, autoconfianza.
- Capacidad para tomar decisiones, que al elegir siempre se pierde.
- Capacidad de relación y cooperación con los demás.

6. HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES

Una de las intervenciones[128] que ha demostrado mayor efectividad en la intervención con el/la adolescente o jóvenes con conductas delincuenciales ha sido el desarrollar habilidades cognitivas para enfrentar situaciones cotidianas a que se ven expuestos en su entorno. Desde el principio de que los problemas no son necesariamente están relacionados directamente con sus soluciones, se ha visto que la solución puede estar en cambios de comportamientos específicos para el individuo. Este enfoque tiende a hacer que los individuos se centran más en las soluciones que en los problemas, en los éxitos más de los fracasos, en las fortalezas más débiles, y en el futuro más que en el pasado[129].

Herramienta para el trabajo de desarrollo de la empatía

Se ha relacionado el comportamiento delictual con el/la adolescente o joven que pueden tener una menor capacidad para la empatía y sentir culpa. Es dado que lo subyacería en el/la adolescente o joven al hacer interpretaciones del comportamiento de otros (por ejemplo, atribuir intenciones hostiles de otros) y ser proclive a reaccionar con emociones como la ira, hacen más probable la agresión e interfiere con el establecimiento de los lazos sociales positivas con pares no agresivos[130]. Es por ello que es importante el desarrollar la capacidad de empatizar y ser capaz de ser flexible para leer situaciones sociales. En general se ha visto que la intervención requiere abordar los siguientes aspectos con el/la adolescente o joven:

- Reflexionar en los delitos que ha cometido.
- Reflexionar sobre la persona que lastimó.
- Reflexionar sobre a quién más afectó el delito.
- Cuáles son las oportunidades de reparar el daño.

Preguntas que pueden aportar a la reflexión son:

- ¿Cuáles son mis opiniones y valores?
- ¿Qué tan responsable soy de lo que ocurrió?
- ¿Cómo es ponerme en el lugar de la persona a la que lastimé?

---

128. Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. Victims and offenders, 4(2), 124-147. Bourgon, G., & Gutierrez, L. (2012). The general responsivity principle in community supervision: the importance of probation officers using cognitive intervention techniques and its influence on recidivism. Journal of Crime and justice, 35(2), 149-166.

129. Webster, M. (2002). Active listening and beyond: Problem solving in crisis negotiation. Gazette, 64(2), 19-20.

130. Bush, C. A., Mullis, R. L., & Mullis, A. K. (2000). Differences in empathy between offender and nonoffender youth. Journal of Youth and Adolescence, 29(4), 467-478.

- ¿Cuáles son los efectos de mi delito (círculo íntimo –familia, etc.- a círculo social externo -como comunidad-), que se ha perdido, que se ha ganado con el delito?
- Si el delito ha generado conflicto en mis relaciones familiares, ¿Qué puedo hacer para mejorarlas?
- Si tiene hijos ¿Cómo les afecta el delito? ¿Qué espera que ellos sean cuando crezcan?

Entre otras preguntas que permiten contactarse empáticamente con su sistema familiar y comunidad y problematizar la conducta delictual.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO "VER A TERCEROS"

Objetivo general

- Intencionar la identificación de emociones y consecuencias derivadas de la Infracción de Ley cometida, reconociendo el daño causado a la víctima, como situación vulneradora de derechos.

Objetivos específicos

- Intencionar en el/la adolescente o joven la visualización y clasificación de las consecuencias.
- Promover en los/las adolescentes el pensamiento crítico con respecto a sus actos y las consecuencias de ello tanto en ámbito individual como familiar.
- Incentivar el reconocimiento de las emociones propias y aproximarse al reconocimiento de las emociones de terceras personas.
- Intencionar, por parte del/la adolescente o joven, el reconocimiento de consecuencias hacia terceras personas acerca del daño causado y las emociones asociadas.
- Promover el reconocimiento y validación de un tercero como sujeto de derecho.
- Potenciar en el/la adolescente o joven el desarrollo de estrategias de autocontrol que favorezcan el establecimiento relaciones interpersonales y resolución de conflictos.

Para dar cumplimiento al objetivo general enunciado, se plantea el desarrollo de cinco sesiones que buscan responder a cada uno de los objetivos específicos anteriormente descritos, todas en el ámbito individual y que podrán ser ejecutadas en espacios de entrevistas con el/la adolescente o joven, de manera lúdica para facilitar la comprensión y atención durante el desarrollo del trabajo. Podemos señalar que a través de la aplicación de este módulo se pretende intencionar con el/la adolescente o joven la visualización de consecuencias de su participación en conductas infractoras de ley, enfatizando en el reconocimiento de un tercero, representado por la víctima, que fue dañado con su conducta, exponiéndolo desde una perspectiva de derechos. Las sesiones planificadas son las siguientes:

1) ¿Cuáles fueron las consecuencias de mi delito?
2) Conociendo mis emociones
3) El daño causado
4) Los derechos de la víctima
5) ¿Mi relación con un otro?

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: "¿CUÁLES FUERON LAS CONSECUENCIAS DE MI DELITO?" MP 42.1 - 42.4

Objetivos:

- Intencionar en el/la adolescente o joven la visualización y clasificación de las consecuencias.
- Promover en los adolescentes la reflexión con respecto a sus actos y las consecuencias de ello, tanto en el ámbito individual como familiar.

Instrucciones:

Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad del módulo que se comienza a desarrollar, para posteriormente presentar el objetivo y modalidad de trabajo en esta primera sesión.

- Explicar a el/la adolescente o joven que se trabajará teniendo como base la sesión: "Lo que pesan las consecuencias de lo que hago" (Módulo Motivo de ingreso), recordándole la jerarquización de las consecuencias identificadas producto de la infracción a la ley cometida, para ello se utilizará como insumo la ficha de jerarquización realizada por el/la adolescente o joven en la sesión ya mencionada

- Para la ejecución de este módulo se requiere como trabajo previo el desarrollo del Módulo "Motivo de Ingreso", en el cual se plantea un trabajo a partir de la visualización de consecuencias, elemento que será considerado como insumo de trabajo para el presente módulo.
- Por otra parte se hace presente que la realización del módulo que a continuación se describe, plantea el desarrollo de cada una de las sesiones de manera consecutiva, siendo una prerrequisito para la realización de la siguiente.

Jerarquización de consecuencias

1) _____

2) _____

3) _____

- Posteriormente se invitará a el/la adolescente o joven a la construcción del concepto de consecuencias, considerando para ello el conocimiento que el/la adolescente o joven trae a partir de su experiencia de vida, para luego incorporar elementos consensuados dentro del equipo técnico respecto del concepto[131]"CONSECUENCIAS" (MP 35.1). En esta primera etapa el/la adoles-

131. Consecuencia: corresponde al efecto o resultado posterior a la toma de una decisión, la realización de una acción

cente o joven tendrá claro este concepto, para así comenzar a trabajar la segunda parte de la sesión.

Consecuencias

- Corresponde al efecto o resultado posterior a la toma de una decisión, la realización de una acción o mantención de un comportamiento anterior.

- Luego de haber construido el concepto y considerando las consecuencias jerarquizadas se invita al el/la adolescente o joven a clasificarlas de acuerdo a los siguientes ámbitos:

  A) Para sí mismo
  B) Para su familia
  C) Para terceros (víctima)

- En caso de que el/la adolescente o joven no mencione consecuencias para terceros se debe incentivar a el/la adolescente o joven para que lo haga.

PARA SÍ MISMO	PARA SU FAMILIA	PARA TERCEROS

- Luego de la clasificación se le explicará a el/la adolescente o joven que, para el desarrollo de ésta, y la próxima sesión se profundizará sólo en los primeros dos ámbitos (consecuencias para sí mismo y su familia), para luego abordar, a partir de la tercera sesión, consecuencias para terceras personas.

- Durante esta segunda etapa se desarrollará una adaptación de la técnica egograma[132], donde el/la adolescente o joven elaborará su propia imagen a través de materiales que le permitan crear una figura representativa de sí mismo según su percepción. Posteriormente, se invitará a el/la adolescente o joven para que establezca relación entre las consecuencias de delito anteriormente clasificadas (para si mismo y para su familia) y de qué manera éstas afectan la imagen proyectada, junto con ello elaborará una segunda imagen que contemple dicha asociación.

o mantención de un comportamiento anterior.

132. Egograma: técnica aplicada para que las personas puedan definirse, facilitándoles la tarea mediante preguntas: ¿Cómo me veo?, ¿Cómo creo que me ven?, ¿cómo me gustaría verme? y ¿cómo me gustaría que me vieran?.

(Para la realización de esta actividad se utilizará set de vestimenta y accesorios previamente elaborado para la realización de la actividad).

¿CÓMO ME VEO?

(Figura representativa de sí mismo según su percepción)

¿Crees que las consecuencias(individuales y familiares) afectaron la imagen que tu proyectas?

Preguntas guías para profundizar:

¿Cómo te ves?

- Haz una descripción de ti mismo.
  (En caso que el/la adolescente o joven anteriormente haya realizado el módulo de reconocimiento de recursos personales, utilizarlos como insumo para intencionar la respuesta del/la adolescente o joven respecto de su propia imagen).

¿Ha cambiado la imagen de cómo te veían antes y después de haber cometido el delito?, ¿Cómo crees que te ven?

- (Las preguntas señaladas son solo una propuesta a desarrollar según el color del recuadro en el que se encuentran insertas).

Cierre

Se realiza un cierre de la sesión, resumiendo el trabajo llevado a cabo y entregándole feedback sobre su participación y motivación para llevar a cabo la actividad.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: "CONOCIENDO MIS EMOCIONES" MP 43.1

Objetivos:

- Incentivar el reconocimiento de las emociones propias y aproximarse al reconocimiento de las emociones de terceras personas.

Instrucciones:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión (objetivo de ésta) y la modalidad de trabajo que se empleará.
- Se comenzará por incentivar al el/la adolescente o joven para que manifieste que es lo que entiende por emoción[133], para luego entregar elementos consensuados previamente por equipo técnico sobre dicha definición, incorporando la diferenciación entre emoción y sentimiento[134], para centrar el desarrollo de la sesión sólo en el ámbito de las emociones.
- Se señala que, así como en la sesión anterior se trabajó el concepto de consecuencias y su clasificación, y en esta sesión se co-construyó una definición del término emoción, ahora es momento de que unifiquemos ambos conceptos, partiendo desde la premisa que, ante cualquier estímulo, acto y/o consecuencia, se generan diferentes reacciones en el ser humano las que son llamadas emociones. A su vez, la respuesta que las personas puedan tener ante estos actos, estímulos y/o consecuencias, también conlleva una emoción, por ejemplo: cuando nos enteramos de una noticia negativa o mala (estímulo) nos ponemos tristes (emoción generada), y la reacción ante esta emoción puede ser ansiedad por no saber qué hacer ante dicha noticia.
- De acuerdo a lo anterior se le indica el trabajo a llevar a cabo durante la segunda etapa de la sesión, donde se utilizará la técnica de la imaginería, la cual consiste en situar a el/la adolescente o joven en determinados escenarios recurriendo netamente a la imaginación, la que consta de los siguientes pasos:
- Se le indica a el/la adolescente o joven que cierre los ojos, si el/la adolescente o joven no puede o no quiere cerrar los ojos puede mantenerlos abiertos, pero concentrándose en la actividad, en estos casos se debe evitar que el/la adolescente o joven quede mirando hacia una ventana donde pueda haber estímulos distractores.
- Debe comenzar a centrase en su respiración.
- Luego comenzar a centrarse en los ruidos.
- Lentamente entrará en la imaginería indicándole que recuerde el día en el cual cometió un o unos de los delitos, debe fijarse como anda vestido, hace calor o frío,

133. Emoción: respuesta inmediata del organismo que informa del agrado o desagrado de un estímulo o situación.
134. Sentimiento: resultado de la emoción reflejando el estado anímico de la persona.

está nublado o con sol, etc. e identificar como se sentía (triste, enojado, entre otros), para ello el/la delegado(a) que se encuentre desarrollando el ejercicio podrá recurrir a las tarjetas posteriormente graficadas y que contienen algunas emociones.

- Luego se le traslada hasta que vea a la persona a la cual asaltó o el lugar u objeto por el cual cometió el ilícito (si hay víctima debe describirla: si es hombre o mujer, cómo anda vestida y qué es lo que piensa o pensó de ella (por qué decide asaltarla), se ve que tiene plata, anda despistada, etc., en el caso que no haya presente la figura de una víctima de igual forma debe señalar por qué decide cometer el acto infraccionario y señalar cómo se va sintiendo a medida que comienza a imaginar las situaciones (tratar de emular las emociones sentidas en el momento en que cometió el acto infraccionario, por ejemplo: ansiedad, nerviosismo, éxtasis, agresividad, etc.)
- Finalmente, se le señala a el/la adolescente o joven que se vaya alejando lentamente de la imaginería y que se vaya centrando en su respiración, y tome conciencia de su cuerpo, se le pregunta ¿cómo te sientes?, luego se le invita a que comience a centrarse en los ruidos que pueda capturar del entorno y que lentamente abra los ojos.
- Ahora el/la adolescente o joven debe comentar con detalles la experiencia recordada, mediante la imaginería, centrándose en las emociones sentidas o recordadas por éste, para lo cual utilizará las tarjetas con emociones. Dicha experiencia debe ser registrada por el/la delegado(a).
- Luego de registrar la experiencia, se le presentan a el/la adolescente o joven las láminas de las emociones donde deberá escoger las que sean más representativas de acuerdo a lo sentido durante la imaginería al recordar la situación infraccionaria.
- Luego se invita a el/la adolescente o joven a recodar las consecuencias que tuvo luego de haber cometido la infracción (aquí se debe tener como insumo la sesión de consecuencias). Para llevar a cabo lo anterior se utilizarán las siguientes preguntas (para facilitarle el trabajo al el/la adolescente o joven se le pueden pasar las tarjetas de emociones).

Preguntas que permiten guiar el ejercicio:

- ¿Qué sentiste cuando fuiste sancionado por la infracción cometida?

(Si el/la adolescente o joven no es capaz de responder la pregunta, darle algunas pistas, como, por ejemplo: Hay quienes que cuando les ocurre algo inesperado, como por ejemplo que te sorprendan, les genera miedo o nerviosismo, ¿a ti? ¿Qué fue lo que te pasó cuando supiste que tenías que ir a juicio por el acto infraccionario?

- Cuando las personas que quieres se enteraron de lo que hiciste ¿Qué fue lo que sentiste?

- Si el/la adolescente o joven estuvo detenido preguntarle: ¿Cómo te sentiste estando en esa situación?, y ¿Qué significa para ti, el haber estado privado de libertad? (le gustó, no le gustó, como lo trataron, le dio rabia, se sintió solo, etc.)

Cada delegado(a) tendrá la opción de realizar preguntas según las consecuencias identificadas por el/la adolescente o joven, durante la primera sesión, por esto la importancia en el orden de la aplicación de este módulo.

Emociones

- Finalmente se realiza una primera aproximación del/la adolescente o joven acerca de cómo se pudo haber sentido este tercero al cual dañó, (se utilizan las tarjetas y se debe promover una justificación a su elección), para luego profundizar en la temática durante la próxima sesión.

Cierre

Cierre y evaluación del/la adolescente o joven acerca de su participación en la actividad.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: "EL DAÑO CAUSADO" MP 43.1

Objetivos:

- Intencionar, por parte del/la adolescente o joven, el reconocimiento de consecuencias hacia terceras personas acerca del daño causado y las emociones asociadas.

Instrucciones:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión (objetivo de ésta) y la modalidad de trabajo que se empleará.

- Se iniciará la sesión realizando un recordatorio de la última parte de la sesión anterior (referente a la emoción sentida por la víctima a la cual causo daño al momento de cometer el delito), se debe apelar a lo descrito por el/la adolescente o joven en la sesión anterior, si éste no es capaz de ponerse en el lugar del otro, promover el que lo haga mediante ejemplos situándolos como víctima de algún episodio:

- **¿Te han robado o se te ha perdido algo que te haya costado mucho esfuerzo conseguirlo?**
  (Aquí el/la adolescente o joven debe comentar el hecho).

- **¿Cómo te sentiste?**
  (si aun así el/la adolescente o joven no es capaz de manifestar o elaborar alguna emoción ejemplificarle, te dio rabia, te sentiste molesto, te irritaste. te dio pena, etc. (Utilizar las tarjetas).

- Ahora que manifestaste la emoción que sentiste cuando a ti te robaron o se te perdió algo querido por ti:

¿Qué crees que sintió las persona a la cual tú le robaste su objeto preciado o de valor?

(Aquí se puede volver a utilizar las tarjetas de emociones para ayudarlo en la elaboración del proceso).

Emociones en los otros

- Luego el/la adolescente o joven creará la imagen de su víctima en un papelógrafo donde la identificará (para ello utilizará set de vestimenta y accesorios previamente elaborado para la realización de la actividad):

- Nombre: _____
- Edad : _____
- Actividad: _____
- Profesión u oficio: _____
- Estado Civil: _____
- Con o sin familia:_____

(Todo ello de acuerdo a una fantasía del/la adolescente o joven con respecto a su víctima, ya que es difícil que conozca los datos de ésta).

- Posteriormente con la identificación de las emociones (ya realizada) de la víctima, se debe colocar estas emociones en imagen, ubicando dichas emociones en las partes del cuerpo que cree que la víctima las sintió.

- Se realiza cierre, explicándole a el/la adolescente o joven que así como el hecho infraccionario le trajo consecuencias a sí mismo, y a su familia, también le trajo consecuencias a una tercera persona que en este caso es el sujeto que se vió afectado por el delito que cometió: "la víctima". Es importante enfatizar en las emociones (respuesta) generadas por las consecuencias (estímulo) donde fue él quien cometió el delito y le hizo daño a una persona, la cual posee los mismos derechos y deberes que él (se comienza a introducir la perspectiva de derecho que será trabajada durante la próxima sesión).

- Finalmente, se le indica a el/la adolescente o joven que como personas y ciudadanos todos tenemos derechos, pero para poder exigir éstos, también tenemos que cumplir con nuestros deberes.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: "LOS DERECHOS DE LA VÍCTIMA" MP 44.1 - 44.2

Objetivos:

- Promover el reconocimiento y validación de un tercero como sujeto de derecho.

Instrucciones:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión (objetivo de ésta) y la modalidad de trabajo que se empleará.

- Se realiza un recordatorio de la sesión anterior, específicamente respecto al reconocimiento de las emociones en la víctima, y los derechos y deberes como ciudadanos.

- Se continuará recogiendo desde el/la adolescente o joven, qué entiende por Derechos, para luego complementar dicha aproximación con elementos definidos por el equipo técnico en relación a este concepto, incorporando relación dual entre DERECHO – DEBER, considerando el establecimiento de límites dentro del ejercicio de este derecho. Es importante dejar clara la definición abriendo espacios para dudas respecto al tema, para que finalmente el/la adolescente o joven a través de un ejemplo logre graficar una situación de vulneración de derechos.

Concepto derecho humano

Por el solo hecho de nacer, tenemos un conjunto de derechos que le son fundamentales y que obligan a todos los demás individuos a respetarlos, como también de oponerse a las leyes estatales injustas o a las costumbres agresivas; por lo tanto, es el conjunto de características o atributos de los seres humanos que no pueden ser afectados o vulnerados por otros, como por ejemplo: la vida, la integridad física y síquica, la dignidad y la libertad de las personas. Estos a la vez deben ser reconocidos a todos y cada uno de los hombres, sin distinción alguna.

- Posteriormente se señala que existen derechos y deberes tanto para niños como para adultos, advirtiendo que los primeros fueron o serán vistos en el desarrollo del módulo de "Derechos Humanos". Luego y a modo de continuar focalizando el eje de trabajo en la problemática de vulneración de derechos asociados al delito, se mostrarán tarjetas que contengan Derechos Civiles y Sociales (esta clasificación no será trabajada con el/la adolescente o joven , sólo se considerará como elemento teórico, como guía para el profesional) debiendo revisar y ejemplificar cada uno de ellos, para luego escoger uno y crear o recordar situaciones donde dicho derecho haya sido vulnerado, debiendo siempre el profesional, tener presente que el fin último de la actividad será impulsar elementos de empatía respecto de la vulneración de derechos dada dentro del delito cometido.

Derechos Civiles:

Son aquellos que garantizan la libertad individual.

- Formarse juicio propio
- Los derechos de cada hombre, tendrán omo único límite, el asegurar el disfrute de estos mismos derechos hacia otros,
- Libertad de expresión
- Emitir opinión
- Libertad de pensamiento, conciencia y religión
- Lgualdad ante la ley y acceso a la justicia

Derechos sociales:

Son aquellos referidos al bienestar material y acceso a beneficios sociales, económicos y culturales.

- Seguridad que brinda el bienestar económico
- Compartir la herencia sociocultural
- Vivir digna y civilizadamente

- Luego (y utilizándose como insumo la sesión 3 del Módulo de Ver a Terceros) se procederá a recordar la imaginería del/la adolescente o joven, donde de acuerdo a los apuntes tomados por el/la delegado(a) en torno al relato de la infracción, el/la adolescente o joven deberá identificar cuáles fueron los momentos en que

cree haber vulnerado alguno de los derechos de su víctima, utilizando las tarjetas ya mencionadas para establecer e identificar el derecho vulnerado. Si el/la adolescente o joven no es capaz de identificar ninguna situación donde se considere vulnerador de derechos, el/la delegado(a) procederá junto al el/la adolescente o joven a desmenuzar el relato que permita una identificación de éste como sujeto vulnerador de derechos, y a la vez a la víctima como sujeto de derechos, instando a su respuesta.

Cierre

Se realiza cierre de la sesión, resumiendo el trabajo llevado a cabo y entregándole feedback enfatizado en el reconocimiento y validación de la víctima como sujeto de derechos.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 5: "¿MI RELACIÓN CON UN OTRO? MP 45.1

Objetivos:

- Potenciar en el/la adolescente o joven el desarrollo de estrategias de autocontrol que favorezcan el establecimiento de relaciones interpersonales y resolución de conflictos.

Instrucciones:

- Presentar a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión (objetivo de ésta) y la modalidad de trabajo que se empleará.

- Se parte señalando que todos los seres humanos establecemos relaciones con un otro, las cuales pueden ser amigables o conflictivas, con acuerdos y desacuerdos. Dentro de ellas resulta importante identificar las distintas formas que tenemos para resolver los episodios específicamente de conflicto o problemas, por lo que durante el desarrollo de esta actividad lo que se intentará es plantear una estrategia que permita enfrentar de manera adecuada dichas situaciones.

- Para desarrollar lo anterior se le pedirá a el/la adolescente o joven que describa lo que él entiende por una situación amigable y otra de conflicto, para posteriormente identificar a través de un ejemplo propio ambos episodios.

- Luego nos centramos en la situación conflictiva descrita por el/la adolescente o joven, dando mayor relevancia a sus reacciones frente a este tipo de episodios, para ello se utilizará la técnica "Párate y Piensa", donde el/la adolescente o joven profundizará lo descrito anteriormente a través de la aplicación de los siguientes pasos:

Párate y Piensa

Primer Paso: Reconocer el problema

■ ¿Cómo creo que puedo reconocer el problema?

En este momento, el/la adolescente o joven deberá señalar qué cosas le indican que está frente a un problema, siendo deber del delegado(a) tomar apunte con respecto a lo que el/la adolescente o joven va señalando. Luego intencionará, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, la clasificación en señales internas y externas:
Señales internas (reacciones corporales y emociones asociadas a la situación vivida):
Señales Externas (reacciones por parte de la persona con la cual tiene el conflicto):

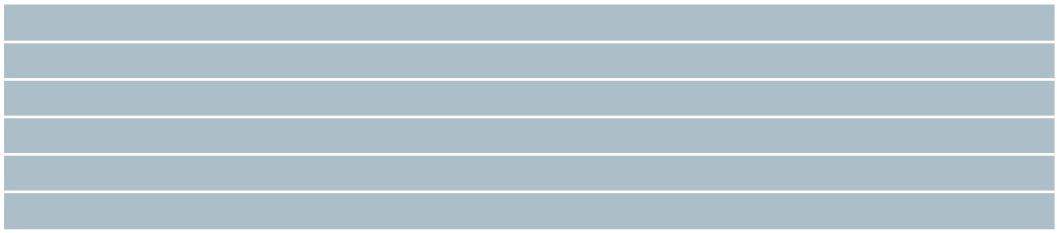
- Posteriormente, el/la adolescente o joven deberá señalar cuál fue la reacción y posterior solución frente a la situación de conflicto, todo ello con el objetivo de plantear a el/la adolescente o joven la visualización de posibles alternativas, considerando la incorporación de la clasificación anteriormente señalada (señales internas y externas), pasando de ésta manera al segundo paso a seguir dentro de una estrategia de autocontrol:

Segundo paso: Formulación de soluciones alternativas

Intencionar los siguientes principios en la aplicación de esta fase:

- **Principio de cantidad:** "Cuantas más alternativas de solución para mi problema tenga, será mucho mejor", tendré opciones para elegir.
- **Principio de Variedad:** "Que exista diferencias entre las alternativas planteadas como solución".
- **Principio de Aplazamiento del juicio:** "Ahora no voy a ver cuáles de mis alternativas son mejores o peores para llevar a cabo" sólo las enumero.

Frente al problema planteado estas son las posibles alternativas de solución:



- Posterior a la enumeración de las alternativas se instará a la selección de una de ellas, a través de la visualización de consecuencias, teniendo en cuenta los beneficios y los costos a corto y largo plazo, tanto para el/la adolescente o joven y para las demás personas implicadas. Señalándole que una alternativa no violenta de solución de conflicto podría ser más ventajosa para él, considerando los riegos tanto a nivel personal, como a nivel judicial.

- El profesional tendrá la responsabilidad de guiar la alternativa más adecuada, considerando que los elementos de violencia no debieran (en lo posible) estar presentes dentro de la solución.

Tercer paso:
Elaboración de las consecuencias y tomas de decisiones MP 46.1

1) _____

BENEFICIOS	COSTOS

2) _____

BENEFICIOS	COSTOS

De acuerdo a lo anteriormente trabajado se debe plantear a el/la adolescente o joven la posibilidad de poner en práctica los pasos revisados, intencionando su respuesta a través de un cuarto paso, que contempla algunas de las condiciones que debieran existir para poner en práctica la alternativa seleccionada.

Cuarto Paso: "Llevar la solución elegida a la práctica" MP 46.2

■ **¿Qué necesito para poner en práctica la alternativa escogida?**
(condiciones que debiesen existir)

_____

■ **¿Cuándo pondré en práctica lo trabajado?**
(especificar situaciones en las que pudiera llevar a cabo la estrategia)

_____

■ **¿Cómo haré lo planificado?**

_____

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICACIÓN

La capacidad de escuchar activamente a otro es una habilidad de comunicación relevante para una interacción social satisfactoria. Se ha visto que la escucha activa genera recompensas sociales, que el/la adolescente o joven le atribuye una valoración emocional, generando un circulo virtuoso de interacciones[135]. Esto a su vez repercute en una mejor conexión con las personas, acciones menos impulsivas y una mejor comprensión y empatía con un otro[136].

La escucha activa (también escucha empática, escucha por reflejo, escucha dialógica, entre otros) es parte de la comunicación que consiste en a escucha de alguien que comunica información suspendiendo juicios prematuros, reflejar entendimiento de lo dicho, clarificando cuando es necesario, para fraseando la versión escuchada de la información dicha, preguntando, haciendo resúmenes, entre otras estrategias[137]. A continuación, se presentan ejemplos de talleres que buscan desarrollar la capacidad de escucha activa.

Herramienta de trabajo "habilidades sociales"

Para la aplicación de esta herramienta se sugiere que sea pasado el módulo de Derechos humanos, particularmente por el énfasis en el tema de los derechos. Pudiese hacer una aproximación o un recordatorio de la sesión N° 1 de ese módulo.

Objetivo general:

- Proporcionar a el/la adolescente o joven herramientas que le permitan emitir conductas socialmente habilidosas.

Objetivos específicos:

- Conocer las distintas variables y dimensiones del comportamiento social, de la falta de habilidades sociales y de la inhibición social.
- Aprehender a reconocer sus propias dificultades y a evaluarlas de forma específica.
- Reducir la ansiedad que genera enfrentarse a situaciones sociales.
- Reconocer las características e importancia de la comunicación verbal y no verbal y la expresión de emociones en el comportamiento interpersonal
- Discriminar entre una conducta asertiva, agresiva y pasiva.

---

135. Kawamichi, H., Yoshihara, K., Sasaki, A. T., Sugawara, S. K., Tanabe, H. C., Shinohara, R., ... & Sadato, N. (2015). Perceiving active listening activates the reward system and improves the impression of relevant experiences. Social neuroscience, 10(1), 16-26.

136. Topornycky, J., & Golparian, S. (2016). Balancing Openness and Interpretation in Active Listening. Collected Essays on Learning and Teaching, 9, 175-184.

137. Weger Jr, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. International Journal of Listening, 28(1), 13-31.

- Instaurar estrategias de resolución de problemas en conflictos interpersonales.

La conducta interpersonal se aprende y por tanto puede enseñarse y modificarse, esto por medio de diversas estrategias de intervención, por lo que el objetivo de este módulo es proporcionarle a el/la adolescente o joven herramientas con la intención de mejorar su competencia interpersonal en situaciones específicas.

A través del desarrollo de las sesiones se pretende cumplir con dichos objetivos. Estas sesiones están dirigidas a trabajar con el/la adolescente o joven de manera individual y/o grupal, entregando gran relevancia al contexto. Para ello, se han planificado sesiones dirigidas a sondear la situación particular del/la adolescente o joven, para luego proseguir a un trabajo grupal, de modo que el escenario sea similar al real, finalizando con un desempeño de lo aprendido en contextos habituales que requiere de conductas socialmente habilidosas. Las sesiones planificadas corresponden a:

1) ¿Qué se entiende por habilidades sociales?.

Orientada a una construcción en conjunto entre delegada(o) y el/la adolescente o joven del concepto.

2) Problematiza.

Dirigida a que el/la adolescente o joven reconozca la problemática particular y que el/la delegado(a) visualice la meta a alcanzar

3) Reducción de la ansiedad.

Orientado a que el/la adolescente o joven logre disminuir la ansiedad provocada al verse expuesto a situaciones interpersonales.

4) Habilidades básicas de la comunicación.

Dirigida a que el/la adolescente o joven conozca los elementos que influyen al momento de expresarse.

5) Asertivo, pasivo, agresivo.

Orientada a que el/la adolescente o joven diferencie entre estos conceptos.

6) Ensayo conductual.

Orientado a que el/la adolescente o joven aprenda a comportarse de manera socialmente adecuada

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR HABILIDADES SOCIALES? MP 47.1

Objetivos:

- Conocer las distintas variables y dimensiones del comportamiento social, de la falta de habilidades sociales y de la inhibición social.

Instrucciones:

- Presentación del Módulo.
- Exponer el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo (intensión de la actividad).
- Preguntarle a el/la adolescente o joven si conoce el concepto de habilidades sociales. Que entregue ideas, lo que ha escuchado, lo que él cree. Dichas observaciones se van registrando en la pizarra.
- De acuerdo a lo que el/la adolescente o joven entienda por habilidades sociales, en conjunto se elabora un concepto, a través de una discusión el delegado/o expone las variables y dimensiones del comportamiento social, las cuales deben estar previamente transcritas en cartillas de colores, como:

- No hacen referencia a nuestra persona, sino a nuestros comportamientos. Las personas con habilidades sociales no nacen, se hacen.
- No son universales, sino relacionadas con las personas y las situaciones.
- Están basadas en la capacidad que tenemos de escoger libremente lo que hacemos.
- Deben contemplarse en el contexto cultural de las personas
- Se refieren a conductas socialmente efectivas, no dañinas.

- Para que el/la adolescente o joven le quede más claro se recomienda ir ejemplificando dichas variables, con situaciones específicas de su vida cotidiana.
- Luego de la discusión se exponen verbalmente los siguientes ejemplos de habilidades sociales. La idea es que el/la adolescente o joven ejemplifiquen con situaciones reales, de acuerdo a lo que entienden, y el/la delegado(a) debe ir corrigiendo en caso de equivocaciones.

- Hacer cumplidos o recibirlos.

- Iniciar y mantener conversaciones.
- Decir "no", si es lo que queremos decir.
- Expresar amor, afecto, agrado.
- Defender nuestros derechos.
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- Expresar justificadamente la ira, el desagrado o el disgusto.
- Pedir cambios en las conductas de otras personas.
- Disculparnos o admitir ignorancia.
- Pedir favores

La idea es llegar a un concepto como el que se expone a continuación:

De modo que el/la adolescente o joven y delegada(o) entiendan lo mismo. Destacando los aspectos en negrita.

"**La conducta socialmente habilidosa** es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que **expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos** de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, **respetando esas conductas en los demás**, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras **minimiza la probabilidad de futuros problemas**"

Vicente E. Caballo (1986)

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: PROBLEMATIZAR MP 48.1

Objetivos:

- Aprehender a reconocer sus propias dificultades y a evaluarlas de forma específica.

Instrucciones. guía para el/la delegado(a):

Las personas que tienen problemas en el campo de las habilidades sociales lo perciben como un problema general, no distinguiendo matices ni discriminan.

Por lo que se debe considerar como primer paso, cuál o cuáles de los siguientes factores tienen mayor o menor peso en el comportamiento disfuncional.

- **Área cognitiva:** Procesos cognitivos y evaluaciones cognitivas distorsionadas, expectativas y creencias irracionales.
- **Área conductual:** Falta de aprendizaje de los componentes motores verbales y no verbales necesarios.
- **Área emocional:** Existiría una inhibición de la respuesta social debido a la ansiedad asociada a las situaciones sociales y no debido a una falta de repertorio conductual.

El/la adolescente o joven carece de un repertorio conductual y/o usa respuestas inadecuadas porque no las ha aprendido o las ha aprendido en forma inadecuada.

Se debe distinguir cuál o cuáles de estos factores tienen mayor importancia en el comportamiento disfuncional, para que el/la adolescente o joven considere la dificultad como algo específico, limitado y por ende se percibe más superable.

Otro aspecto fundamental lo constituye el definir lo que la persona desea lograr, la meta que le gustaría alcanzar. Esto se obtiene a través de la siguiente técnica:

- Presentación del Módulo
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intensión de la actividad).
- Se le pide a el/la adolescente o joven que, mediante un registro escrito de conductas interpersonales, en el transcurso de una semana, de modo que le permita observarse en una situación social y evaluar los sentimientos, pensamientos y conductas que se manifiestan en tal situación.

Situación problemática particular	Comportamiento o habilidades específicas

DÓNDE	QUÉ SIENTE

CUÁNDO	QUÉ PIENSA

CON QUIÉNES	QUÉ HACE O NO HACE

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: "REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD"

Objetivos:

- Reducir la ansiedad que genera enfrentarse a situaciones sociales
- Esta sesión puede ser aplicada en cualquier momento, dependiendo de la ansiedad que le genere el/la adolescente o joven.

Instrucciones:

- Presentación del Módulo.
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intensión de la actividad). Técnica de relajación progresiva de Jacobson
- El método implica centrar la atención, primero, en la respiración. Con los ojos cerrados, notar cómo la respiración se enlentece hasta un ritmo fácil y regular. Este es el ritmo respiratorio natural, no requiere ningún esfuerzo por parte del individuo, ocurre por si solo. Al fijarse en el ritmo respiratorio natural, puede ser de ayuda imaginarse visualmente el pecho subiendo y bajando al inspirar…y espirar…, inspirar…espirar…

Solamente se trata de observar sosegadamente la frecuencia respiratoria natural durante tres minutos.

- En la siguiente etapa el método de relajación completa se práctica la tensión y la relajación musculares. Utilizando como guía la frecuencia respiratoria natural, se tensarán y después se relajarán grupos musculares de todo el cuerpo. Se hará dos veces para cada grupo muscular. Lo que es importante recordar es que se tensan los músculos al inspirar y se relajan al espirar. Por lo tanto, al inspirar hay que tensar un grupo muscular contrayendo los músculos un 75% de todo lo se puedan contraer, sin provocar dolores o calambres. La tensión se mantiene durante dos inhalaciones y, después, al espirar, la tensión se libera. Permitir que se libere de golpe al espirar, como si se estuviera expulsando del cuerpo. Si parece que queda algo de tensión, expulsarla con la siguiente espiración. Acordarse de seguir respirando naturalmente al retener la tensión y de tensar solamente un grupo muscular, en concreto, cada vez. Otro consejo: al espirar, liberando la tensión, decir la palabra "relax" para sus adentros (mentalmente), de modo que la relajación se asocie mentalmente a la respiración y a la palabra "relax". Después de relajar el grupo muscular, notar la diferencia entre la tensión y la relajación y cómo los músculos relajados se sienten blandos, calientes y pesados al "espirar" la tensión.

A continuación, se da una lista de los grupos musculares importantes que deben relajarse. Se deben seguir todos ellos en el orden que se indica, tensando y relajando cada grupo dos veces antes de pasar al siguiente.

- **Manos:** Tensar las manos cerrando el puño y apretando. Relajar. Repetir.
- **Antebrazos:** Doblar las manos por las muñecas, estirando los dedos hacia arriba, relajar y repetir
- **Bíceps:** Intentar tocarse los hombros con los puños respectivos, tensando los bíceps (antebrazo). Relajar. Repetir
- **Hombros:** Levantar los hombros como si se quisieran tocar las orejas. Relajar. Repetir.
- **Frente:** Levantar las cejas el máximo posible. Relajar. Repetir.
- **Rostro:** Arrugar la nariz y cerrar los ojos (apretándolos). Relajar. Repetir.
- **Labios:** Apretar los labios uno contra otro. Relajar. Repetir.
- **Lengua:** Apretar la lengua contra el paladar. Relajar. Repetir.
- **Cuello:** Presionar la cabeza contra el respaldo de la silla o contra la almohada. Relajar. Repetir.
- **Pecho:** Inspirar profundamente de modo que se expandan los músculos del tórax. Contener el aliento durante cinco segundos y después echarlo. Permitir que el ritmo cardiaco vuelva a ser normal y repetir el ciclo.
- **Estómago:** Tensar, manteniendo hacia adentro, los músculos del estómago "aspirando" hacia la columna vertebral. Mantenerlo así durante cinco segundos y relajarlo. Permitir que se normalice la respiración y repetir.
- **Espalda:** Hacer un arco con la espalda (separándola de la silla). Relajar. Repetir.
- **Piernas y muslos:** Levantando las piernas de la silla, tensar los músculos de los muslos. Relajar. Repetir.
- **Pantorrillas y pies.** Levantar los dedos del pie hacia atrás, tensando los músculos de las pantorrillas. Relajar. Repetir.

- Al terminar la relajación de cada forma muscular, nótese la diferencia al liberar la tensión, lo bien que se siente uno estando relajado, caliente y pesado, para variar. Después de completar la secuencia de relajación muscular, sentir todo el cuerpo tumbado, pesado y relajado, hundiéndose en la silla o la cama. Seguir tumbado al mismo tiempo que continúa el ritmo respiratorio natural sin esfuerzo.
- En la tercera etapa de la relajación completa se intenta apartar de forma gradual la mente de las tensiones de la vida cotidiana, mientras se continúa estando alerta y despierto. Dicho de otro modo, esta etapa implica la relajación de la mente, además de la del cuerpo. La mejor forma de hacerlo es elegir, antes de comenzar

la sesión la relajación, una imagen o un recuerdo favorito que se pueda explorar durante cinco o diez minutos en esta última etapa. Muchas personas encuentran muy relajante la imagen de estar tumbados en una playa cálida y soleada. Si se elige esta imagen, se deben utilizar los sentidos para aprovechar al máximo esta sensación. Uno se puede imaginar que oye el sonido de las olas rompiendo suavemente contra la costa, el sonido de las gaviotas volando, o siente la sensación cálida del sol sobre la piel, de la suave brisa marina, del cuerpo tumbado en la arena caliente, el azul del mar moteado por el sol, el color de la arena, la forma de las nubes que pasan por el cielo, la fragancia del aire fresco del mar, la sensación de paz y tranquilidad y del bienestar que produce estar lejos de todo.

Otras imágenes o escenas relajantes podrían ser el hecho de estar en el campo en primavera con sus vistas, sonidos, texturas, aromas y sensaciones características, o bien una comida favorita o cualquier recuerdo de unas vacaciones con el suficiente poder e interés para que se puedan explorar, disfrutando durante un rato. Lo más importante es recrear la imagen elegida lo más profundamente posible, experimentando sus sonidos, vistas, formas, temperaturas, colores, olores y sensaciones. Hay que recordar que se está relajado y disfrutando, soltando todas las tensiones al "flotar" dentro de la imagen.

- Tras haber completado la tercera etapa, se debe permanecer acostado durante unos minutos sin efectuar ningún movimiento importante, después abrir lentamente la conciencia a los sonidos de la habitación y a la sensación del cuerpo, presionando hacia abajo y empezar a levantarse lentamente, sin ningún movimiento brusco repentino.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: "HABILIDADES BÁSICAS DE LA COMUNICACIÓN" MP 49.1 - 49.2

Objetivos:

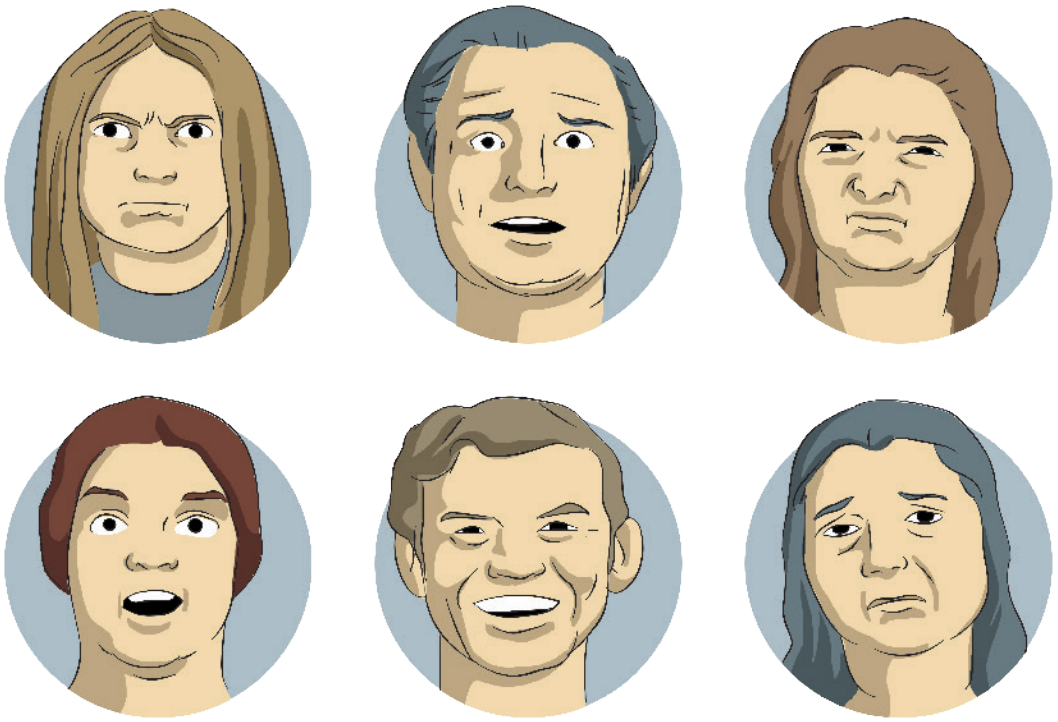
- Comprender y aprender de las "reglas" de la comunicación.
- Reconocer las características e importancia de la comunicación verbal y no verbal y la expresión de emociones en el comportamiento interpersonal.

Instrucciones:

- Presentación del Módulo.
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intensión de la actividad).
- Se exponen los componentes moleculares de la conducta interpersonal, a través de imágenes o role playing.

La mirada y expresión facial

A través de estas imágenes, que se muestran de a una, ir preguntándole el/la adolescente o joven que significan cada una de ellas.



La postura

- Preguntarle a el/la adolescente o joven que le demuestran estas posturas. Y que ejemplifique cuáles son las posturas que debe adquirir en ciertas ocasiones, como, por ejemplo; audiencia, sala de clases, con amigos.

DISTANCIA/CONTACTO FÍSICO

- El/la delegado(a) a través de una representación le demuestra la significancia de este concepto y cómo influye en la comunicación. Como por ejemplo la distancia física que debe mantener con su polola, no es la misma que con una figura de autoridad.

El volumen de la voz, la entonación, fluidez, tiempo de habla, el contenido

- A través de juego de roles, el/la delegado(a) y el/la adolescente o joven simulan una situación en particular, como, por ejemplo; solicitar una hora en el consultorio. El/la delegado(a) debe intencionalmente adquirir un volumen de voz inadecuado, así como también la entonación, la fluidez debe de ser dificultosa, el tiempo extendido, y el contenido inadecuado. La idea es ser exagerado para que el/la adolescente o joven comprenda la importancia de estas reglas de la comunicación.
- Una vez que haya comprendido las diferentes reglas de la comunicación, se le pide que represente una situación en particular en donde dichas reglas se cumplan. Como, por ejemplo; llegada al programa y solicite hablar con su delegada(o).

Cierre

Luego de este ejercicio y a modo de cierre, se realiza un recuento de los ítems trabajados.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 5: "ASERTIVO, AGRESIVO, PASIVO," MP 50.1 - 50.4

Objetivos:

- Que el/la adolescente o joven discrimine entre una respuesta asertiva, agresiva, pasiva

Instrucciones:

- Presentación del Módulo.
- Exponer el objetivo de la sesión y la modalidad de trabajo (intensión de la actividad).
- Se leen y explica al el/la adolescente o joven en que consiste cada una de las conductas.

La conducta pasiva

La conducta pasiva impide expresar honestamente nuestros propios sentimientos pensamientos y opiniones y por tanto permitir a las demás personas que no nos tengan en cuenta. (Sierra & Segura 1999).

En este estilo de conducta comunicamos el siguiente mensaje:: "Yo no soy importante"; "Puedes aprovecharte de mí"; "Mis sentimientos no importan, solamente los tuyos"; "Mis pensamientos no cuentan, los tuyos son los únicos que merecen la pena ser oídos"; "Tú eres superior".

La conducta agresiva

Cuando estamos defendiendo nuestros derechos personales, expresamos nuestros sentimientos u opiniones de una manera inapropiada y sin respetar los derechos de las demás personas, estamos desarrollando una conducta agresiva.

Con este estilo de conducta comunicamos el siguiente mensaje: "Esto es lo que yo pienso, lo que tú piensas no es importante"; "Esto es lo que yo quiero, lo que tú quieres no cuenta"; "Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no me interesan" (Sierra & segura, 1999).

La conducta asertiva

Cuando expresamos directamente nuestros sentimientos, nuestras opiniones, nuestros derechos respetando los derechos de las demás personas, estamos desarrollando un comportamiento asertivo.

Lo que comunicamos es: "Esto es lo que yo pienso"; "Esto es lo que yo siento";"Así

es como veo la situación". El mensaje expresa quien es la otra persona y se dice teniendo en cuenta a la otra persona (Sierra & Segura, 1999).

- Se construye un cuadro con cada una de las citas, en relación a los distintos tipos de respuestas[138]

- Una vez que el/la adolescente o joven comprenda el significado y sus diferencias, se le exponen situaciones en las que debe discriminar entre una conducta y otra. Se le entrega la siguiente pauta para que trabaje

Pauta de discriminación

Autor: Lawrence (1970), adaptación Escuela de Psicología
Universidad Católica de Chile.

Objetivo:

- El/la adolescente o joven contestan por escrito a qué tipo de comportamiento (agresivo, pasivo o agresivo) corresponden determinadas respuestas frente a situaciones que se plantean.

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
1. En una fiesta te presentan a alguien. Tú NO OYES BIEN su nombre.	a. No dices nada, haciendo creer que has oído.	
	b. Le pides a la persona que por favor repita su nombre.	
	c. Le pides a alguien, más tarde, que te diga su nombre.	
	d. Esperas hasta que alguien mencione su nombre para así recordar.	

138. Esta pauta ha sido modificada en función de las características del sujeto de atención.

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
2. Estas en una fiesta con un amigo quien NO TE PRESENTA a su amiga, a la cual desearías conocer.	a. Continúas esperando hasta que te la presenten	
	b. Preséntate tu mismo y di algo de ti.	
	c. Te vas enojado	

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
3. Estas esperando transantiago y crees que la persona que está a tu lado es ALGUIEN QUE CONOCISTE anteriormente y gustaría hablarle.	a. Espera que ella te diga algo a ti primero	
	b. Haz un comentario sobre algo y ve si eres reconocido	
	c. Ignórala y olvídate de ella.	

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
4. Por varios días ves en el pasillo a UNA PERSONA ATRACTIVA del sexo opuesto sentada sola en un banco cerca de tu sala. Quisieras acercarte a esa persona.	a. Anda y siéntate en el banco sin decirle nada.	
	b. Olvídate de el/ella	
	c. Camina frente a él/ella y mira si te ve	

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
5. Una persona del sexo opuesto acaba de decirte lo bien que te ves.	a. Di, gracias y devuelves el cumplido solo si es cierto	
	b. No digas nada	
	c. Cambia el tema	
	d. Di, gracias y devuelve el cumplido sea o no cierto.	

SITUACIÓN	RESPUESTA	TIPO
6. Vas a una fiesta con tu pololo (a), quien te ignora el resto de la noche, hasta el momento de volver a casa. Te sientes herido(a) por esto.	a. Pregúntale por qué él (ella) te ha ignorado e indica que te sientes herido(a)	
	b. Pretende que no ha pasado nada y continúa una conversación normal.	
	c. No digas nada a tu pololo (a) por el resto de la noche.	

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 6: "ENSAYO CONDUCTUAL"

Objetivos:

- Instaurar estrategias de resolución de problemas en conflictos interpersonales.

Instrucciones:

- Presentación del Módulo.
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intensión de la actividad).
- A través de lo que el/la adolescente o joven aprendió en las sesiones anteriores, debe aplicarlas en situaciones reales, en las que el/la delegado(a) debe acompañar, a modo de supervición. Estas situaciones pueden ser: solicitar una hora en el consultorio, demostrar desacuerdo con algún integrante de su familia, hablar en público, etc.
- Para finalizar el/la delegada(o) conversa con el/la adolescente o joven sobre la actividad, recogiendo la opinión del desarrollo del módulo.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTAS DE TRABAJO "ESCUCHA ACTIVA"

MP 51.1 - 51.2, MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____

Fecha:_____

Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Sensibilizar a los participantes sobre la importancia de escuchar y ser escuchado en relación a la generación de habilidades sociales.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo

Se lee un escrito de Carl Rogers (psicólogo humanista) pidiéndole a los/las adolescentes y jóvenes que marquen las frases que más le impacten del texto, luego se expondrán ciertas preguntas que llevan a la reflexión del saber escuchar y ser escuchado.

Indicador de logro:

Que el/la adolescente o joven sea capaz de reflexionar e incorporar en su vida cotidiana el saber escuchar, generando mecanismos de comunicación más eficientes.

Observaciones, proceso y/o acuerdos (tareas):

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO "FORMAS CORRECTAS DE COMUNICARNOS" MP 52.1 - 52.7, MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____

Fecha:_____

Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Aprender a usar formas correctas de comunicación para resolver los conflictos de manera adecuada.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

Se lee la teoría "siempre hay una forma de decir bien las cosas" practicando la reacción ante situaciones, registrando las respuestas de el/la adolescente o joven. Luego a través de un juego de papeles "ensayo conductual" de una situación que se plantea la necesidad de usar formas correctas de comunicación o se resuelve un conflicto de manera adecuada. Ensayando distintas formas de reaccionar (pasiva, agresiva, asertiva).

Indicador de logro:

- Que el joven aprenda los tres modelos sociales y se identifique con uno.

Observaciones y/o acuerdos (tareas):

_____

_____

_____

_____

"Siempre hay una forma de decir bien las cosas"

(Practicamos las distintas formas de reaccionar ante las situaciones)

En distintas situaciones se nos plantea la necesidad de usar formas correctas de comunicación que nos ayuden a resolver los conflictos de manera adecuada. Una comunicación correcta debe cumplir cuatro condiciones:

- Usar palabras y gestos adecuados.
- Defender bien los propios intereses.
- Tener en cuenta los argumentos y los intereses del otro.
- Encontrar soluciones de compromiso razonables para ambas partes.

Sin embargo, en nuestra comunicación con los demás, podemos reaccionar de tres formas:

1) Podemos ser ASERTIVOS:

- Decimos lo que pensamos y cómo nos sentimos.
- No humillamos ni tampoco desagradamos, manipulamos o fastidiamos a los demás.
- Tenemos en cuenta los derechos de los demás.
- No siempre evitamos los conflictos, pero sí el máximo número de veces.
- Empleamos frases como: "Pienso que...", "Siento...", "Quiero...", "Hagamos...", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas", "¿Qué te parece?",
- Hablamos con fluidez y control, seguros, relajados, con postura recta y manos visibles,_
- Utilizamos gestos firmes sin vacilaciones, miramos a los ojos.

2) Podemos ser PASIVOS:

- Dejamos que los demás violen nuestros derechos.
- Evitamos la mirada del que nos habla.
- Apenas se nos oye cuando hablamos.
- No respetamos nuestras propias necesidades.
- Nuestro objetivo es evitar conflictos a toda costa
- Empleamos frases como: "Quizá tengas razón", "Supongo que será así", "Bueno realmente no es importante", "Me pregunto si podríamos...", "Te importaría mucho...", "No crees que...", "Entonces, no te molestes".
- No expresamos eficazmente nuestros sentimientos y pensamientos.

3) Podemos ser AGRESIVOS:

- Ofendemos verbalmente (humillamos, amenazamos, insultamos).
- Mostramos desprecio por la opinión de los demás.
- Estamos groseros, rencorosos o maliciosos.
- Hacemos gestos hostiles o amenazantes.
- Empleamos frases como: "Esto es lo que pienso, eres estúpido por pensar de otra forma", "Esto es lo que yo quiero, lo que tu quieres no es importante", "Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no cuentan", "Harías mejor en….", "Ándate con cuidado...", "Debes estar bromeando...", "Si no lo haces...", "Deberías..."

Respondemos a las siguientes preguntas:

1) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma pasiva:

2) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma agresiva:

3) ¿Cómo podrías haber reaccionado de forma asertiva en las dos situaciones anteriores?

4) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma asertiva:

5) ¿Cuál es la forma de reaccionar que cumple mejor las cuatro condiciones de una correcta comunicación?

6) ¿Cómo nos sentimos tras reaccionar de forma pasiva?

7) ¿Y agresiva?

8) ¿Y asertiva?

9) ¿Con qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?

10) ¿Cómo te ven los demás al comportarte de forma asertiva?

11) ¿Y agresiva?

12) ¿Y pasiva?

13) ¿Qué conclusiones has sacado de todo esto?

14) Para terminar, se elige una situación conflictiva real y ensayamos las distintas formas de reaccionar. Ej: un amigo nos propone hacer algo que no nos gusta.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA PARA PROMOVER HABILIDADES SOCIALES MP 53.1, MP 1.2

Otra habilidad de la comunicación es saber poner límites de forma asertiva, como se ejemplifica a continuación:

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____
Fecha:_____
Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivos:

- Promover habilidades sociales en relación a desarrollar la capacidad de negarse a peticiones.
- Conocer que "decir que no" es un derecho que no necesita de explicaciones o razones.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

Se lee hoja (MP 53.1) de "decir que no con claridad y buena forma", ejemplificando el ejercicio con un dibujo adjunto. Luego se realizan ensayos conductuales en los que se practica decir que no de forma sencilla y directa a las peticiones.

Indicador de logro:

Que el joven sea capaz de utilizar lo aprendido en los ensayos conductuales.

Observaciones, proceso y/o acuerdos (tareas):

_____

_____

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA PARA TRABAJAR EN RESOLVER CONFLICTOS MP 53.2 - 53.4, MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____

Fecha:_____

Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Aprender a usar formas correctas de comunicación para resolver los conflictos de manera adecuada.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

Se lee la teoría "siempre hay una forma de decir bien las cosas" practicando la reacción ante situaciones, registrando las respuestas del adolescente. Luego a través de un juego de papeles "ensayo conductual" de una situación que se plantea la necesidad de usar formas correctas de comunicación o se resuelve un conflicto de manera adecuada. Ensayando distintas formas de reaccionar (pasiva, agresiva, asertiva).

Indicador de logro:

- Que el/la adolescente o joven aprenda los tres modelos sociales y se identifique con uno.

Observaciones y/o acuerdos (tareas):

_____

_____

_____

_____

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO PARA DESARROLLO DEL ESTILO ATRIBUCIONAL MP 54.1

Las personas se fijan metas, toman decisiones, y planifican las actividades en función de su análisis socio-psicológico y la evaluación de sus acciones pasadas, en una interacción dinámica tanto internamente como en relación con otros individuos[139].

Estas atribuciones determinan cómo una persona va a interpretar un evento determinado, mediante la identificación de si la causa es interna o externa a la persona, la estabilidad de la causa con el tiempo y si la causa es visto como bajo el control del individuo. La valoración resultante se incorpora en la dinámica motivacional del individuo. De esta manera, la subjetividad resultante de un individuo puede reforzar o debilitar la motivación de la persona para interacciones futuras. Es por dichas atribuciones que las personas justifican sus propios comportamientos y les dan sentido[140].

Las investigaciones sugieren que el/la adolescente o joven con conductas delincuenciales violentas tienden a ser agresivos porque atribuyen erróneamente intenciones hostiles de otros durante situaciones ambiguas[141].

Nuestro objetivo en esta actividad es desarrollar estrategias cognitivas que ayuden a corregir los pensamientos erróneos, que enseñen enfoques de pensamiento positivo y útil para enfrentar y resolver las situaciones cotidianas, y que aumenten, en definitiva, la posibilidad de dirigir nuestra vida.

Con el nombre de estilo Atribucional se hace referencia a la forma con la que solemos interpretar las causas de lo que ocurre a nuestro alrededor y lo que nos ocurre a nosotros mismos. Para atribuir la responsabilidad de algo que nos ha ocurrido, tomamos una posición dentro de una línea que tiene dos extremos:

- En uno está la posición de atribuir todo a causas externas (Estilo Atribucional externo).
- En el otro extremo, está la posición que nos lleva a atribuirnos a nosotros mismos la parte de responsabilidad que nos corresponde frente a lo que ha acontecido (Estilo Atribucional interno).

Ideas clave de la actividad:

Las estrategias cognitivas son las herramientas del pensamiento con las que procesamos la información, valoramos a los otros y a nosotros mismos, y analizamos lo que nos acontece.

139. Wortman, C. B., & Dintzer, L. (1978). Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable? A critique of the Abramson, Seligman, Teasdale reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87, 75-90. doi:10.1037/0021-843X.87.1.75

140. Weiner, B. (1985). "Spontaneous" casual thinking. Psychological Bulletin, 97, 74-84.

141. Fondacaro, M. R., & Heller, K. (1990). Attributional style in aggressive adolescent boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 18(1), 75-89.; Jones, A. P., Forster, A. S., & Skuse, D. (2007). What do you think you're looking at? Investigating social cognition in young offenders. Criminal Behaviour and Mental Health, 17(2), 101-106.

El estilo de atribución interno supone depositar en nosotros mismos la mayor parte de la responsabilidad de lo que nos ocurre. es el más adecuado porque fomenta la responsabilidad y autonomía, permite planificar nuestro futuro, tomar decisiones independientes y ser más autónomo.

ESTILO ATRIBUCIONAL EXTERNO ☐ **ESTILO ATRIBUCIONAL INTERNO**

Anticipar consecuencias de nuestra conducta nos aporta mayor información a la hora de elegir entre una forma de comportarnos y otra.

Desarrollo de la actividad:

Consiste en anotar sucesos que nos hayan ocurrido recientemente y averiguar nuestro grado de responsabilidad en ellos.

Objetivos:

- Comprobar que nuestras acciones son las responsables de la mayoría de las cosas que nos ocurren.
- Comprobar que nuestras acciones por omisión tienen también consecuencias para nosotros.

Cuestionario

¿Por qué me pasan las cosas?

1) Pensar y anotar un suceso positivo o agradable que les haya sucedido durante la última semana o el último mes.

_____

_____

_____

2) ¿En qué medida fue debido el suceso a otras personas, a la casualidad o a la suerte? Explicar:

_____

_____

_____

3) ¿Qué responsabilidad (esfuerzo, conocimientos, habilidades, etc.) tuvisteis en este suceso?

_____

_____

_____

4) ¿Qué tanto por ciento de responsabilidad nos atribuirías en este suceso? (Marcar con una cruz)

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Si la respuesta no ha sido mayor del 50%, vuelve a revisar los datos de los puntos 2 y 3 para encontrar nuevas razones y anotarlas. Finalmente, contestar de nuevo la pregunta 4. Si se desea, se puede repetir el ejercicio con un suceso negativo o desagradable que haya sucedido recientemente.

Desarrollo de conciencia crítica. Se orienta a que el/la adolescente o joven asuma una toma de conciencia reflexiva, proyectando las consecuencias de sus actos para poder optar. Y llevado a un extremo, aunque dicha opción sea el cometer un delito, que pueda comprender las consecuencias y responsabilidades de tal opción escogida.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTAS PARA EL "TRABAJO DE EMOCIONES" IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES MP 54.2 - 54.3, MP 1.2

Se ha observado en la práctica y consignado en la literatura que el/la adolescente o joven que han infringido la ley muestran más problemas para reconocer las emociones negativas[142]. El que el/la adolescente o joven conozca mejor sus emociones le puede permitir ejercer eventualmente un mejor control sobre sí mismo en especial en situaciones que le pueden presentar riesgo. Un ejemplo de taller[143] es mostrado a continuación:

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____
Fecha:_____
Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Promover en el/la adolescente o joven la visualización de posibles acciones asociadas a los diversos estados de ánimo.

Técnica y/o instrumento de intervención y desarrollo:

Mediante una entrevista se solicita el/la adolescente o joven recordar y reflexionar frente a situaciones donde hayan sentido emociones como: miedo, rabia, pena y alegría.

Posteriormente se debe promover la reflexión y la socio-educación en cuanto a que las emociones son algo esencialmente humano, que cada persona siente y ma-

142. Marsh AA, Blair RJ. (2008) Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: a meta-analysis. Neuroscience and Biobehavioral Reviews;32:454–465.
143. Desarrollado por equipo de Rancagua.

nifiesta de modo particular; siendo la capacidad de emocionarse parte central de la personalidad de cada uno. Desde ahí existen emociones negativas y positivas; las positivas deben ser promovidas, es decir tratar de experimentarlas más y las negativas son las que por el contrario debemos evitar que surjan, controlarlas si aparecen y averiguar qué situaciones hacen que sintamos emociones negativas.

Indicador de logro:

Que el/la adolescente o joven logre visualizar acciones asociadas a estados de ánimo.

Observaciones, proceso y/o acuerdos (tareas):

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____

Fecha:_____

Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Promover en el/la adolescente o joven la identificación de emociones y sentimientos que están predominando en las distintas áreas de su vida

Técnica y/o instrumento de intervención y desarrollo:

Se hace entrega de la hoja de rayo emociones y otra con clave de colores. Luego se solicita que coloreen los colores asociados a las emociones escritas para cada área. Luego se solicita que cuenten lo trabajado (MP 43.1).

Indicador de logro:

- Que el joven sea capaz de reconocer emociones y/o sentimientos referentes a distintas áreas de su vida.

Observaciones, proceso y/o acuerdos (tareas):

_____

_____

_____

_____

7. IDENTIDAD DELICTUAL Y PARES CON CONDUCTAS DE RIESGO

Existen diversos estudios que dan cuenta de lo relevante que es el considerar el efecto de contagio entre pares de conducta de riesgo entre el/la adolescente o joven[144]. Incluso se ha argumentado que cuando sea posible se debe de evitar agrupar a el/la adolescente o joven.

Se ha observado que, entre la niñez y la adolescencia, los individuos suelen, respecto al aprendizaje de los estándares de grupo, orientarse más hacia aquellas personas con una edad parecida a la suya que hacia sus propios padres. Incluso, más tarde, las propias opiniones personales se ven influenciadas por el inmediato entorno social. Hay que considerar, además, que, junto a una vinculación etaria, los miembros del grupo de pares tienen, en general, también un origen social similar y participan del mismo género.

Existen, según el tipo de organización, grupos juveniles formales e informales, los que aparecen en todos los países. El grupo completo puede estar compuesto de individuos que difieren unos de otros, pero los amigos mutuos suelen ser bastante semejantes en rasgos de la personalidad. Las funciones del grupo de pares son:

En primer lugar, el grupo de pares cumple una función de puente, es decir, se constituyen en un espacio de transición entre la familia y la sociedad (aspecto social) y entre la familia de los padres y la familia propia que conforma después (aspecto temporal). Por lo tanto, y por regla general, la formación de grupos es un episodio limitado en el tiempo, aunque constituye una etapa muy relevante para la vida del adolescente. Usualmente, la asociación al grupo termina o su influencia disminuye con la constitución de una relación de pareja estable. La tarea probablemente más importante de la adolescencia es la búsqueda de la identidad, la pregunta para encontrar "quien soy yo en realidad". El/la adolescente o joven necesitan desarrollar sus propios valores y averiguar sus habilidades y estar orgullosos de sus logros, siendo un elemento principal la necesidad de llegar a ser independiente de los padres. Se dirigen a dejar la identidad de ser el "hijo o hija de la familia González" para establecer su propia identidad privada, pero, a la vez conservar sus lazos con sus padres y su familia. Ese proceso de desvinculación se inicia en la segunda etapa del período escolar y alcanza su punto máximo en la pubertad. En esta fase el/la adolescente o joven sienten, generalmente, una constante tensión entre la necesidad de alejarse de

144. Dishion, T., Spracklen, K., Andrews, D., & Patterson, G. (1996, June). Deviancy training in male adolescents friendships. Behavior Therapy, 27(3), 373-390. Dodge, Kenneth A., Dishion, Thomas J., Lansford, Jennifer E. (2006). Deviant Peer Influences in Intervention and Public Policy for Youth. Social Policy Report: http://www.sred.org/spr.html; Miller-Johnson, S., & Costanzo, P. (2004). If you can't beat 'em...induce them to join you: Peer-based interventions during adolescence. Children's peer relations: From development to intervention (pp. 209-222). Washington, DC US: American Psychological Association.

los padres y su dependencia de ellos. Junto con el distanciamiento progresivo de los padres y la ruptura con la familia, paralelamente, tiene lugar la búsqueda de nuevas relaciones. Por lo tanto, antes de que el/la adolescente o joven llegue a ser independiente por completo, se va produciendo un cambio de la dependencia, que va desde los padres hacia los compañeros.

Los grupos de pares son instituciones sociales que permiten al adolescente, fuera de la mirada crítica de los adultos, practicar conductas sociales, habilidades y roles que contribuirán a su identidad personal. Para comenzar y mantener una relación los adolescentes deben aprender habilidades sociales adecuadas. Al mismo tiempo, deben desarrollar entre ellos estrategias para la solución de conflictos, las que son aprendidas en menor grado con los padres. Obtienen entonces la posibilidad de un aprendizaje social y autorrealización que, en esa forma, no le es otorgada por el ámbito familiar, escolar o la formación profesional. Por tanto, se puede ver el grupo como un importante factor en el desarrollo de las competencias sociales. Precisamente, es en esta edad, de transición entre la niñez y la adultez, donde los grupos ofrecen, además, una sensación de pertenencia y un soporte emocional. Las normas del grupo constituyen un elemento determinante de orientación. Al asimilarse al grupo (vestimenta, música, lenguaje, modos de expresión) se sienten emocionalmente seguros y libres.

Especialmente cuando existen conflictos con los padres o cuando éstos no están presentes, la importancia de los grupos de pares puede crecer, incluso hasta convertirse en la influencia dominante. Ahora bien, aun cuando la pertenencia a un grupo de pares pueda considerarse normal e incluso, estimulante, hay que consignar que conlleva también riesgos. Es así que en un entorno problemático los grupos de pares pueden causar en el adolescente una influencia perjudicial, hasta llegar a incentivar comportamientos sociales desviados e incluso delictivos. Muchos adolescentes o jóvenes que no cumplen con los estándares de logro familiares o escolares se asocian a un grupo de este tipo y vuelcan ahí sus frustraciones y sensación de limitación y baja autoestima. Se sienten rechazados y excluidos por el medio externo y dirigen su agresión hacia él, manifestándose muchas veces en la búsqueda de satisfacciones inmediatas, posesión de objetos y participación en situaciones que les permitan una sensación de pertenencia y un protagonismo social. Sin embargo, la mayoría de las conductas desviadas inspiradas por los compañeros son experimentos breves y no un predictor para delincuencia a largo plazo. Eso coincide con los reconocimientos científicos generales, de que la delincuencia juvenil es, ante todo, un fenómeno ocasional y transitorio, es decir, los adolescentes normalmente dejan de delinquir cuando van creciendo.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO PARA EL ABORDAJE DE "IDENTIDAD DELICTUAL"

Objetivos:

- Identificar y reflexionar sobre características, dinámicas y composición del grupo de pares con el que el/la adolescente o joven se involucra y relaciona.
- Identificar y reflexionar sobre la vinculación entre situaciones de riesgo y el grupo de pares en el que el/la adolescente o joven se involucra y relaciona.
- Reflexionar críticamente sobre el involucramiento de el/la adolescente o joven en grupo de pares que causa situaciones de riesgo a nivel individual, familiar y social.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1 TEMA ACTIVIDAD MP 55.1

A) Proceso Exploratorio Indagar con el/la adolescente o joven en:

- Su vinculación e identificación que posee con su grupo cercano y de referencia.
- La composición de su grupo sexo, edades, actividades, territorio, uso de drogas.
- La cantidad horas que el/la adolescente o joven se reúne y comparte con su grupo. (Rutinas, cotidianas) Para la indagación acerca de la composición se puede utilizar alguna técnica proyectiva.
- Pedirle al/la adolescente o joven que dibuje a su grupo realizando una actividad.
- Que realicen un mapa localizando sus sectores de reunión y/o actividades.

B) Historia del grupo Explorar con el/la adolescente o joven en:

- Historia y desarrollo del grupo (eventos vividos y compartidos con el grupo de pares, vinculación a conductas infractoras).
- Funciones que el grupo representa para el/la adolescente o joven.
- Identificar conductas de riesgo o protectoras que se dan en el contexto grupal. Proceso reflexivo en torno al grupo de pares.

C) Promover la reflexión del/la adolescente o joven:

- Influencia favorable y desfavorable del grupo de pares. MP 53.1 (Situaciones de influencia)
- La capacidad personal para toma de decisiones con autonomía, autocontrol personal y resolución situaciones.
- La identificación de conductas de riesgo potenciales o presentes en el grupo.
- desarrollo de independencia y autonomía respecto de la influencia grupal.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

ANEXO GP.1 - MI GRUPO DE AMIGOS

Yo me llamo _____
Tengo _____ años
Mi grupo de amigos se llama _____
Somos _____ amigos/amigas
Nos juntamos, mas o menos, desde hace _____
Yo a ellos/ ellas los conoci en _____
Siempre nos juntamos en _____
Cuando nos juntamos, lo que hacemos nosotros/ nosotras es _____
A veces vamos a otros lugares como _____
Ahhhhhh... se me olvidaba contarles que _____

ANEXO GP.2- SITUACIONES DE INFLUENCIA

- En el colegio estás condicional, te han dicho que a la otra te expulsan. un día durante el recreo tu grupo de amigos te invitan a rayar el auto de ese profesor que los ha castigado en varias oportunidades… ¿qué haces?
- Vas a una fiesta con tu grupo de amigos y allí se encuentran con un grupo que los mira feo……. ¿qué haces?
- Estás en una fiesta con un amigo y al rato tu amigo se emborracha y empieza a molestar a una niña que está con el pololo; él se enoja y amenaza a tu amigo. ¿qué haces?

CONSECUENCIAS DE SITUACIONES DE CONFLICTO:

Elección alternativa violenta:

CONSECUENCIAS NEGATIVAS ---------- CONSECUENCIAS POSITIVAS

Elección de alternativa no violenta:

CONSECUENCIAS NEGATIVAS ---------- CONSECUENCIAS POSITIVAS

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO DE "MANEJO PRESIÓN DE GRUPO" MP 1.2, MP 53.1

En la práctica se ha observado que los factores de riesgo pueden ser influencias importantes para que los/las adolescentes o jóvenes decidan involucrarse nuevamente en conductas delincuenciales. Esto coincide con los hallazgos reportados en la literatura, en donde la presión social es un predictor significativo de la conducta delictiva en la adolescencia temprana.

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____
Fecha:_____
Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
l Intervención directa con el/la adolescente o joven		l Intervención especializada en violencia.	
l Intervención familiar/tercero significativo		l Persona y entorno significativo	
l Intervención comunitaria y otras		l Educación	
l Gestión técnica-administrativa		l Capacitación e inserción laboral	
		l Salud	

Objetivo:

- Promover habilidades sociales en relación a desarrollar la capacidad de negarse a peticiones. Conocer que "decir que no" es un derecho que no necesita de explicaciones o razones.

Técnica y/o instrumento de intervención y desarrollo:

Se lee hoja de "decir que no con claridad y buena forma", ejemplificando el ejercicio con un dibujo adjunto. Luego se realizan ensayos conductuales en los que se practica decir que no de forma sencilla y directa a las peticiones (MP 53.1).

Indicador de logro:

- Que el/la adolescente o joven sea capaz de utilizar lo aprendido en los ensayos conductuales.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE RIESGO PARA EL/LA ADOLESCENTE O JOVEN

El/la adolescente o joven que ha delinquido tiende a mostrar más conductas relacionadas con el asumir riesgos tanto en ámbitos de experimentación de drogas, conductas sexuales, involucramiento en hechos violentos[145]. Un mayor involucramiento en conductas de riesgo puede estar relacionado con niveles de impulsividad, falta de control y análisis cognitivo de las acciones[146]. En conjunto con otras estrategias, puede ser importante el incorporar ejercicios para que el/la adolescente o joven identifique los factores de riesgo que están en su entorno para poder desplegar estrategias de manejo. A continuación, unos ejemplos de herramientas para su intervención:

APUNTES:

145. Sharland, E. (2006). Young people, risk taking and risk making: Some thoughts for social work. British journal of social work, 36(2), 247-265.

146. Carroll, A., Hemingway, F., Bower, J., Ashman, A., Houghton, S., & Durkin, K. (2006). Impulsivity in juvenile delinquency: Differences among early-onset, late-onset, and non-offenders. Journal of Youth and Adolescence, 35(4), 517-527.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO GRUPAL "FACTORES RIESGO"

Objetivo general:

- Realizar una actividad grupal con el/la adolescente o joven de los programas de medio libre, para trabajar con ellos acerca del tema de los factores protectores y factores de riesgo.

Objetivos específicos:

- Lograr que los el/la adolescente o joven puedan entender el tema de los Factores Protectores y de Riesgo.
- Que el/la adolescente o joven del taller logre distinguir entre los Factores Protectores y de Riesgo.
- Compartir y reflexionar acerca de las experiencias de vida de las participantes en relación con el tema.
- A través de la discusión generar en el/la adolescente o joven estrategias de autocuidado y protección.

Metodología:

Se trabajará en una sesión grupal con 6 o 8 adolescentes o jóvenes de los programas. Se propone utilizar como mecanismo de motivación para la discusión, proyectar un video del programa ENFOCATE de SENDA, en el que se hace alusión al tema de los factores protectores y de riego.

Actividades:

- Rompe hielo: Juego o dinámica en la cual los/las adolescentes o jóvenes se conozcan y que facilite la comunicación e integración dentro del grupo.
- Introducción del tema: Exposición acerca del tema "Factores de protección y factores de riesgo", se comparten algunos ejemplos.
- Proyección de Videos: Se proyectan 2 películas del programa Enfócate de CONACE en los que se hace alusión al tema del taller:

"La cigarra"; Grupo de adolescentes o jóvenes planean faltar a clases y hacer un carrete.

"El carrete"; Un grupo de adolescentes o jóvenes se reúnen en una casa para hacer un carrete, en el transcurso de la película nos daremos cuenta de la problemática del consumo de alcohol y drogas, malas relaciones familiares, estrategias de autocuidado, etc.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

TRABAJO DE GRUPO:

instrucciones de la constitución de los grupos:

Luego de haber visto las películas, se dividirá el grupo en grupos de tres adolescentes o jóvenes cada uno, en cada grupo participará un delegado(a) en el rol de facilitador(a).

Instrucciones acerca de contenidos:

A cada grupo se le asignara un aspecto del tema Factores de Riesgo y Protectores:

- Familia
- Grupos de pares
- Factores Personales

Se les entrega un set de 10 preguntas, se les solicita que puedan diferenciar entre las preguntas relacionadas con el tema si son factores de riesgo o protección y asociar la discusión con los videos vistos.

Cierre:

Se reúnen todos los adolescentes o jóvenes en un semi-circulo y se les pregunta que les pareció la actividad y las películas, si son similares a sus vivencias, dejando unos minutos de reflexión.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO INDIVIDUAL "FACTORES DE RIESGOS"

Objetivo General:

- Generar estrategias orientadas de cuidado personal para prevenir la involucración en conductas de riesgo en tres áreas: grupo de pares, sexualidad y consumo de drogas.

Objetivos específicos:

- Abordar la temática específica para facilitar el desarrollo de habilidades de autocuidado.
- Desarrollar la capacidad de análisis de las diferentes problemáticas que el/la adolescente o joven tiene y pueda a partir de visualizar sus conductas de riesgo tomar estrategias que le permitan enfrentar las mismas de forma adecuada.
- Que el/la adolescente o joven desarrolle estrategias de autocuidado para el área que se seleccione de las tres mencionadas y pueda aplicarlas en su realidad (por ejemplo, la utilización de preservativo en sus relaciones sexuales).

Es clara la realidad que al igual que muchas temáticas el desarrollo de estrategias de autocuidado es una temática transversal en todo el proceso socioeducativo y puede darse la necesidad de aplicar el módulo en diferentes momentos de la intervención, incluso pasados unos meses se puede volver a sondear el mismo para apreciar de qué forma están instaladas las conductas de autocuidado a través del tiempo.

Para abordar la temática mencionada se han pensado tres sesiones en las que se pretende partiendo por sondear la conducta de riesgo en una de las tres temáticas (relación con el grupo de pares, consumo de drogas, sexualidad) para posteriormente realizar una reconstrucción de la citada conducta a partir de la percepción de riesgo del/la adolescente o joven corrigiendo los pensamientos erróneos sobre la misma, normalizando sus dudas y percepción de peligro erróneas y mostrando la capacidad de decisión de él mismo comparada con la pérdida de control o mal manejo de la misma. Finalmente, y posterior a un recorrido por las sesiones anteriores, entregar material de apoyo y actividades en las que del/la adolescente o joven pueda problematizar su conducta, resignificar la misma y poner en marcha estrategias de autocuidado a partir de la información sobre la temática elegida.

Es importante señalar que no se han de trabajar las tres temáticas citadas si el/la adolescente o joven tiene desarrolladas estrategias de autocuidado adecuadas en alguna de las mismas. Por eso es que se señala como importante un trabajo previo

donde el/la delegado(a) puede tener sospechas de conductas de riesgo en estas tres áreas. Las sesiones planificadas corresponden a:

1) "El problema"
Orientada a sondear la conducta del/la adolescente o joven.

2) "¿en qué estoy equivocado y que hago bien?"
Orientada a aclarar dudas, normalizar conductas profundizar en la problemática.

3) "Como enfrento la situación"
Orientada al desarrollo de estrategias por parte del/la adolescente o joven.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: "EL PROBLEMA"

Objetivo:

- Partiendo de un trabajo previo del delegada(o), abordar la temática que se estime oportuna, sondeando en profundidad el área seleccionada por el/la delegado(a) idealmente en conjunto con el/la adolescente o joven.

Instrucciones:

- Presentación del Módulo. Se explica a el/la adolescente o joven el motivo por el cual se ha elegido determinada temática (consumo de drogas, sexualidad, grupo de pares) planteando la preocupación solicitada por el propio adolescente o joven o por dudas del delegado(a) con respecto a la temática.

- Sondear en una entrevista semiestructurada las siguientes áreas:

- cómo visualiza el/la adolescente o joven la conducta de riesgo en la temática elegida, cuáles son los límites existentes en la misma.
- ver si el/ el/la adolescente o joven visualiza el problema o no y dónde lo hace (en él, en los demás, contexto).
- autocontrol respecto de la conducta dañina.
- pensamientos en cuanto a las conductas riesgosas y conciencia de las consecuencias de las mismas.
- percepción de peligro de las consecuencias existentes.

- Identificar si existen estrategias de autocuidado utilizadas anteriormente, por ejemplo, con las siguientes dos actividades:

A) Consumo de drogas: Que el/la adolescente o joven defina los factores que le benefician y los que le perjudican del citado consumo. El/la adolescente o joven ha de escribirlos en el pizarrón o en un registro similar realizado para la sesión, se comparte el espacio con él o ella en la sala de entrevistas apoyando la tarea si existen dificultades.

B) Grupo de pares: Ejercicio de descripción al interior de la entrevista semiestructurada donde se solicita una descripción del grupo de pares en el que se desenvuelve el/la joven, quiénes son, cuáles son las características, si participan en infracción de ley, con que motivación. Se puede solicitar a los/las adolescentes o jóvenes con habilidades artísticas que dibujen a su grupo de pares y se le entregan los materiales

necesarios (pinturas, hojas en blanco etc.) para que después de que el/la adolescente o joven trabaje solo en la sala durante nos minutos (10-15) pueda realizar una descripción a partir del dibujo describiendo la relación que mantiene con cada uno de las figuras significativas al interior del grupo de pares, si observa alguna influencia que él o ella considera negativa y los límites existentes frente a la citada figura.

c) Sexualidad: El/la adolescente o joven tiene pareja o polola, es madre o padre, como son sus relaciones sexuales, consentidas, existe promiscuidad, prostitución, indefinición sexual.

Cierre

Se explicita que la sesión continuará en la siguiente entrevista con la intención de profundizar en la temática.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: "¿EN QUÉ ESTOY EQUIVOCADO Y QUÉ HAGO BIEN?"

Objetivo:

- Aclarar el término AUTOCUIDADO y el término LÍMITES para iniciar una reestructuración de la conducta dañina y entregar herramientas para el desarrollo de habilidades de autocuidado.

Instrucciones:

- Síntesis sesión anterior.
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intención de la actividad).
- Explicar el significado del término AUTOCUIDADO en diferentes ámbitos, así como el término LÍMITES.
- Abordar la reestructuración cognitiva en entrevista semiestructurada abordando las siguientes áreas:

■ Mostrar a el/la adolescente o joven la percepción de peligro que el plantea respecto de las consecuencias de la conducta de riesgo en la temática elegida (enfrentando las ideas fantasiosas, erróneas o la baja percepción de la realidad a consecuencias reales).
■ Corregir pensamientos erróneos respecto de la conducta de riesgo planteados por el/la adolescente o joven.
■ Normalización de dudas, percepción de peligro equivocada (no cuestionamiento).
■ Capacidad de decisión (hasta donde puedo decidir en la conducta de riesgo) Vs. Perdida de autocontrol (hipótesis de porque se pierde el control, revisada la conducta intencionar la visualización de la perdida de control y los motivos de la misma)

Cierre

Cierre de la sesión explicitando una tercera y última sesión.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: "CÓMO ENFRENTO LA SITUACIÓN" MP 56.1

Objetivo:

- Entregar información sobre la temática elegida y herramientas de autocuidado y límites para hacer frente a la conducta dañina.

Instrucciones:

- Síntesis de las sesiones anteriores.
- Exponer objetivo de la sesión y modalidad de trabajo (intención de la actividad).
- Preparar material de apoyo (sexualidad) con imágenes, dípticos, material escrito etc.

Sexualidad

- Información VIH sida.
- Información ETS.
- Métodos anticonceptivos.
- Relación de género

Grupo de pares

Se presenta a el/la adolescente o joven una historia sencilla, con terminología adecuada similar a la siguiente:

"…Estoy en la casa, preparándome para salir, en un momento llegan los amigos corriendo a mi casa y entran gritando pidiendo mi ayuda. Les pregunto qué pasa y me dicen que el "Rolo" se está peleando con un joven de la otra población, con el que nos cruzamos hace unas semanas en una fiesta.

En la fiesta el "Rolo" estaba borracho y comenzó a molestar a la hermana del "Juan", él le dijo que dejara a su hermana en paz y como el "Rolo" no hizo caso se pelearon, el "Rolo" le saco la pegó al "Juan" y nos echaron de la fiesta.

Ahora parece que llegaron el "Juan" con unos primos a pegarle al Rolo. El Rolo es como mi hermano, siempre me ayuda en todo y vamos juntos para todos lados, aunque es verdad que cuando bebe alcohol y lo mezcla con drogas se pone muy agresivo, y a mi me molesta eso a veces.

Los amigos me gritan y me piden que saque el "fierro" que me paso el Rolo para que se lo cuidara y agarre a balazos a los otros… sin pensar agarro el fie-

rro, salimos y corremos a la esquina, disparo y los otros salen corriendo, quedo inyectado con el fierro en la mano y cuando veo a todos salir corriendo y vi a "Rolo" en el suelo vuelvo a disparar… uno de los otros cae… salimos todos corriendo, me voy a mi casa y le pido al "Rolo" que guarde el "fierro", el me dice que no puede, que su madre no le deja llevar armas y si lo ve su papá lo "muele a palos".

Los demás se han ido y el Rolo me dice que tiene que hacer… de repente me siento tenso, transpiro mucho, estoy más inyectado y nervioso que antes… ¿habrá muerto el otro?..."

A partir de la lectura la idea es resolver los diferentes conflictos al interior de la misma, poniendo atención a los que tienen que ver con su propia realidad, abordaje de:

LEALTAD MAL ENTENDIDA

LÍMITES AL INTERIOR DEL GRUPO

ASERTIVIDAD

CANALIZACIÓN DE EMOCIONES.

Se intenciona la reflexión y resolución de dudas o conflictos

¿Existe una forma de cuidarse o tomar una decisión distinta?
¿De qué depende?

Derribar "el deber ser" por las decisiones tomadas en una realidad y no en un ideal de la misma.

Consumo de drogas

Se presenta al/la adolescente o joven una historia sencilla, con terminología adecuada similar a la siguiente:

"….Yo soy un joven 16 años y de un tiempo a esta parte, me siento raro. No sé lo que me pasa, pero estoy incomodo, como que "me pican las manos". No puedo estar tranquilo en mi casa, todo lo que me dicen me afecta, siento como que todos me atacan, me da lo mismo lo que pase, pero yo no quiero consumir, hace una semana que no consumo nada de nada. Pero hay algo que me molesta, desde que dije que tenía problemas con las drogas siento que todos me observan. Esto me incomoda, me siento perseguido, seguro que mi madre sabe hasta sí me cambie de calcetines hoy en la mañana. Imagínense, cuando voy a comprar el pan me dan la plata justa y me toman el tiempo que me demoro, no pueden ser más de 10 minutos. Ya no sé qué hacer, me dan ganas de "mandar todo a la cresta". Siempre me critican que soy un irresponsable, que soy un egoísta, que pienso solo en mí. Ahora vengo llegando del colegio, salí a las 5:30 y son las 6:15 de la tarde, me demoré 15 minutos más; sé que me van a llamar la atención. Justamente, llegue y me retaron, que era un desconsiderado, que no me importaba nada, que, hacia todo a mi modo, etc. Me dio tanta rabia que patee las cosas que estaban cerca, la cesta con la ropa por planchar, voté un macetero y me fui. Ahora estoy con los compañeros en la cancha, salieron una cervezas, unos "monos de droga" y aunque no quería, aquí estoy "volado" de nuevo..."

- **Síntomas del síndrome de abstinencia (que reconozca los mismos y pueda añadir alguno que sufra).**
- **Efectos de las drogas. Tanto los que el valora como positivos y los que valora como negativos.**
- **Dificultad para la resolución de conflictos.**
- **Entregar herramientas para la prevención de recaídas y que el joven verbalice dificultades para abandonar o disminuir el consumo.**

Cierre

Cierre de la sesión.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

DESARROLLO Y ETAPA DE LA ADOLESCENCIA

La etapa de la adolescencia es un período de grandes cambios y tiene la ventaja de que los el/la adolescente o joven ya son capaces de enjuiciar sus acciones pasadas y pensar en su futuro. Es un período en donde hay confusión, por lo que los el/la adolescente o joven requieren un espacio para plantear sus dudas y vivencias. Para ello se han propuesto algunas metodologías.

HERRAMIENTA DE TRABAJO "DESARROLLO PERSONAL"

Objetivo General:

- Intencionar en el/la adolescente o joven a través de ejercicio reflexivo medite sobre las cualidades y/o auto percepción que tiene de sí mismo.

Objetivos Específicos:

- Descubrir las bases teóricas de la autoestima.
- Conocer el grado de aceptación de la figura corporal y de sus partes.
- Reflexionar sobre cómo favorecer la aceptación de la figura corporal.
- Ejercitar habilidades de autoconocimiento.
- Fomentar una visión realista y positiva de sí mismo / a y de las propias posibilidades.

Respecto al logro de los objetivos, se han elaborado sesiones de trabajo individuales para cada adolescente o joven, como así mismo para el adulto responsable que acompaña el proceso de cumplimiento de sanción. Este proceso de intervención se concretiza en 5 sesiones en donde cuatro son destinadas para el/la adolescente o joven y solo una con el adulto responsable, las cuales se encuentran enfocadas en torno a la temática de desarrollo personal, temáticas fundamentalmente orientadas a sondear su auto-concepto como persona hábil, su auto-concepto como persona sexual y su auto aceptación, como así mismo la forma como su familia o adulto responsable, abordan la temática y visualizan al propio/a adolescente o joven en pro de su desarrollo.

Las sesiones planificadas con el joven corresponden a:

1) "El re-conocimiento de la autoestima",
Orientada a identificar la percepción que tiene el joven respecto del propio concepto.

2) "Me Gusto Mucho, Poquito o Nada",
fundamentalmente orientada a captar la valoración corporal del/la adolescente o joven, tanto cualitativa como cuantitativamente.

3) "Las AES de la autoestima",
Orientada a sondear en profundidad el estado de su autoestima.

4) "Mi Viaje al Presente y Futuro de la autoestima",
orientada a levantar estrategias de cómo mejorar o potenciar la autoestima de los/las adolescentes o jóvenes.

Las sesiones planificadas con el adulto responsable y/o significativo corresponden a:

1.) "Identificando los intereses de mi hijo",
orientada a identificar la percepción que tienen los padres y/o adultos responsable respecto del propio/a adolescente o joven.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 1: "EL RE-CONOCIMIENTO DE LA AUTOESTIMA" MP 57.1 - 57.8

Objetivo:

- Identificar el reconocimiento general del/la adolescente o joven en relación al concepto de autoestima.

Instrucciones:

- Se realiza una pequeña introducción explicando al/la adolescente o joven la finalidad del módulo, por lo cual se le consulta, que entiende por el concepto autoestima, invitándolo a conversar.

- Se recoge desde la base de la conversación con él/ella, aquellas nociones que el/la adolescente o joven tiene, sobre el concepto autoestima, y como éste lo asocia a su propia experiencia de vida.

"La "autoestima" es la valoración que hacemos de nosotros mismos sobre la base de las sensaciones y experiencias que hemos ido incorporando a lo largo de la vida. Nos sentimos listos o tontos, capaces o incapaces, nos gustamos o no. Esta autovaloración es muy importante, dado que de ella dependen en gran parte la realización de nuestro potencial personal y nuestros logros en la vida. De este modo, las personas que se sienten bien consigo mismas, que tienen una buena autoestima, son capaces de enfrentarse y resolver los retos y las responsabilidades que la vida plantea".

- El/la delegado(a) posteriormente a lo que plantea el/la adolescente o joven, lo invita a seleccionar una carta, las cuales contienen una definición teórica y explicativa sobre qué es la autoestima, que elementos la componen y la importancia de ésta en todo ser humano; dicho ejercicio se realiza alternadamente en conjunto con el/la delegado(a), dando pie a una conversación explicativa y vivencial del concepto en sí. Es de suma importancia que el/la delegado(a) realice ejemplos claros y concretos respecto a los contenidos expuestos en cada carta. Los antecedentes aprehendidos en el ejercicio, deberán ser recogidos por el/la delegado(a), devolviendo de manera verbal al joven. (Se adjunta material en anexos, cuyas cartas deberán ser recortadas con anterioridad por el/la delegado(a)).

Conceptos

- El concepto de uno mismo va desarrollándose poco a poco a lo largo de la vida, cada etapa aporta en mayor o menor grado, experiencias y sentimientos, que darán como resultado una sensación general de estimación e incapacidad.
- Es la percepción evaluativa de uno mismo.
- La baja autoestima está relacionada con una distorsión del pensamiento (forma inadecuada de pensar). Las personas con baja autoestima tienen una visión muy distorsionada de lo que son realmente; al mismo tiempo, estas personas mantienen unas exigencias extraordinariamente perfeccionistas sobre lo que deberían ser o lograr.

Las bases de la autoestima

El auto concepto (imagen que una persona tiene acerca de sí misma y de su mundo personal) en dos áreas: como una persona hábil (capaz de valerse por sí misma) y como una persona sexual (capaz de relacionarse sexualmente con otras personas).

¿Cómo influye la autoestima en la vida cotidiana?

- En todos los pensamientos, sentimientos y actos que llevamos a cabo.
- Sobre el comportamiento.
- En el aprendizaje.
- En las relaciones y recibe también la influencia de éstas.
- En la creación y la experimentación.

Cierre

Se realiza CIERRE de la sesión, proponiendo evaluar los contenidos;

¿Qué le pareció?

¿Qué fue lo que más le gustó?

¿Qué fue lo que no le gustó?

Además se le indica que se profundizará en las siguientes entrevistas la temática ya trabajada.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 2: "ME GUSTO MUCHO, POQUITO O NADA" MP 58.1 - 58.5

Objetivo:

- Conocer el grado de aceptación que tiene el/la adolescente o joven de la figura corporal y de sus partes.
- Identificar características que el/la joven considere las más importantes en el nivel individual.

Instrucciones:

- Se realiza una pequeña introducción explicando a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión, (Se entrega concepto básico como guía para el/la delegado(a)).

- Se explica a el/la adolescente o joven la modalidad de trabajo y lo importante que significa pueda plasmar en un documento la valoración física la cual debe realizar de manera cualitativa como cuantitativa que tiene de si mismo, invitándolo a trabajar el ejercicio de "Aceptación de la figura corporal".

La Aceptación:

Tolerante y esperanzado de sus limitaciones, debilidades, errores y fracasos. Se reconoce un ser humano vulnerable, como todos los demás y no le extraña ni acongoja demasiado el hecho de fallar con mayor o menor frecuencia. Reconoce serenamente los aspectos desagradables de su personalidad y de su aspecto físico.

- Aplicación de instrumentos. Se deja solo a el/la adolescente o joven para que desarrolle la actividad de la sesión. En el caso de la ficha en donde él deberá sacar un promedio de notas, esta se realizará en conjunto con el/la delegado(a). El/la adolescente o joven debe trabajar aproximadamente 10 minutos solo; antes de entregar el instrumento de trabajo se debe explicar cada uno de los elementos que lo componen de manera práctica o a través de ejemplos.

Instrumento 1 ; aceptación de la figura corporal

Tras observación tu cuerpo; contesta a lo siguiente:

- ¿soy alto/a, bajo/a? ¿soy gordo/a, flaco/a?
- ¿cómo es mi cuerpo de espaldas, de perfil?
- ¿cómo es mi pelo?
- ¿cómo es mi cara: ¿ojos, nariz, orejas, boca?
- ¿cómo es mi cuello?

- ¿cómo son mis hombros?
- ¿cómo es mi abdomen?
- ¿cómo son mis brazos, mis manos?
- ¿cómo son mis brazos, mis manos?
- ¿cómo son mis caderas?
- ¿cómo son mis muslos, mis piernas, mis pies?

Instrumento 2 ; Aceptación de la figura corporal

Valoro de 1 a 10 la aceptación de cada una de las partes de mi Figura corporal:

Altura:

Volumen:

Cabeza:

Pelo:

Ojos:

Orejas:

Hombros:

Boca (labios y dientes):

Cuello:

Nariz:

Abdomen:

Brazos:

Manos:

Caderas:

Piernas:

Pies:

Promedio:

- El/la delegado(a) conversa sobre los aspectos sondeados.

Una vez completado ambos instrumentos (cualitativo y cuantitativo), se invita a el/la adolescente o joven, analice aquellos aspectos que desearía cambiar de si mismo y de qué manera influencian positiva o negativamente en su vida. Finalmente se otorga como regalo, una tarjeta que incluye una reflexión en torno a la temática trabajada.

- Se realiza cierre de la sesión, proponiendo evaluar los contenidos.

¿Qué le pareció?
¿Qué fue lo que más le gustó?
¿Qué fue lo que no le gustó?

Regalo Nº 1

Las personas que cuidan el cuerpo tienen una mejor imagen de sí mismas. Se sienten con más energías, más vivas, más atractivas y más saludables. Y de una mejor imagen corporal surge mayor respeto por uno mismo y una más sana autoestima. Todos los días haz cuando menos una cosa que sea buena para tu cuerpo. Camina o corre un poco, come verduras frescas o fruta, dúchate, lávate el cabello, limpia tus dientes con hilo dental y cepillo, ponte en contacto con tu propio cuerpo, encuentra tu atractivo, relájate y libera tensiones.

Idea Fuerza: **Cuida, protege y embellece tu cuerpo**

Regalo Nº 2

En los medios de comunicación nos intentan vender un determinado modelo de figura corporal. Al no poseer esa figura, muchas personas se angustian. No caigas en la trampa. Recuerda que los gustos de las personas son diferentes, por lo que siempre podemos encontrar a alguien que le guste nuestro cuerpo. Todos podemos ser atractivos para los demás y ser queridos.

Idea Fuerza: **Ama lo que eres y como eres**

Regalo 3

Lo importante no es la mera figura corporal, sino la gracia que se le ponga. Haz que tu cuerpo sea expresivo.

Idea Fuerza: **Expresa con el cuerpo, lo que quieres decir con tu alma**

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 3: "LAS AES DE LA AUTOESTIMA" MP 59.1- 59.5

Objetivo:

- Conocer más a fondo el estado de autoestima del/la adolescente o joven, focalizando la mirada en la percepción evaluativa de sí mismo y del conjunto que le configuran.

Instrucciones:

- Se realiza una pequeña introducción explicando a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión, (Se entrega concepto básico del concepto como guía para el/la delegado(a))

- El/la delegado(a) lee y explica cada componente de las AES de la autoestima, ejemplificando con situaciones comunes cada uno de éstos, solicitándole en forma posterior que el/la adolescente o joven trabaje solo, enlistando en los cuadros vacíos que contempla cada concepto, la forma como éste logra percibirse internamente a sí mismo.

La persona que se autoestima suficientemente posee, en mayor o menor grado, las siguientes características: Aprecio, Aceptación, Afecto, Atención, lo cual implica en una sola palabra Afirmación. *José Vicente Bonet*

El/la adolescente o joven deberá realizar el ejercicio solo, por un lapso de tiempo de 10 minutos aprox. Con el fin de facilitar dicho ejercicio se proporcionan algunas preguntas guías, las cuales deberá leer en silencio para posteriormente completar cada cuadro.

INSTRUMENTO 1; Las AES de la autoestima

Estas cuatro características, las cuales llamaremos las AES de la autoestima, presuponen un buen nivel de autoconocimiento y en especial de autoconciencia, es decir de vivir dándose cuenta del propio mundo interior, escuchándose a sí mismo amistosamente prestando atención a todas las voces interiores.

■ **APRECIO:** Apreciación positiva de uno mismo como persona, independientemente de lo que pueda hacer o poseer, de tal manera que se considera igual – aunque diferente- a cualquier otra persona. Un aprecio que incluye; el talento, habilidades, cualidades corporales, mentales, espirituales.

■ **ACEPTACIÓN:** Tolerante y esperanzado de sus limitaciones, debilidades, errores y fracasos. Se reconoce un ser humano inexacto como todos los demás y no le extraña ni acongoja demasiado el hecho de fallar con mayor o menor frecuenta. Reconoce serenamente los aspectos desagradables de su personalidad. Se responsabiliza de todos sus actos sin sentirse excesivamente culpable. No le asustan sus defectos y prefiere triunfar, pero no se hunde cuando pierde

■ **ATENCIÓN:** Cuidado fraternal (profundo, cariñoso) de sus necesidades reales tanto físicas como psíquicas, intelectuales cono espiritual. La persona que se autoestima prefiere la vida a la muerte, el placer al dolor, el gozo al sufrimiento; protege su integridad física y psíquica, no se expone a peligros innecesarios

■ **AFECTO:** Una actitud positivamente amistosa, comprensiva y cariñosa hacia si misma, de tal suerte que la persona se sienta en paz no en guerra son sus pensamientos y sentimientos, con su imaginación y con su cuerpo, porque se encuentra bien consigo mismo dentro de su propia piel.

- Los antecedentes aprehendidos en el ejercicio, deberán ser recogidos por el/la delegado(a), devolviendo de manera verbal al/la adolescente o joven , reforzando siempre que los antecedentes entregados, no son ni buenos ni malos sino que, en aquellos casos cuyas respuestas sean desfavorables respecto al objetivo de la sesión, deberán ser reforzadas por el propio adolescente.

El/la adolescente o joven debe explicar una por una cómo se relaciona internamente con cada característica descritas anteriormente en relación a sí mismo, plasmando en el cuadro de qué manera logra auto reconocerse a sí mismo internamente.

Preguntas Guías

- ¿Me aprecio, me respeto, me acepto tal como soy?
- ¿Estoy habitualmente satisfecho o insatisfecho de mí mismo?
- ¿Reconozco mis cualidades y mis logros o, por el contrario, los desestimo?
- ¿Me valoro en lo que realmente valgo o, por el contrario, me subvaloro?
- ¿Asumo serenamente mis errores, limitaciones y fracasos?
- ¿Me perdono?
- ¿Me comporto de una manera libre y solidaria a la vez?
- ¿Soy capaz de defender mis derechos sin intentar violar los ajenos?

Cierre

Se realiza cierre de la sesión, proponiendo evaluar los contenidos.

- ¿Qué le pareció?
- ¿Qué fue lo que más le gustó?
- ¿Qué fue lo que no le gustó?

HERRAMIENTA DE TRABAJO

SESIÓN 4: "ELABORANDO PROYECTOS DE SUPERACIÓN PERSONAL" MP 60.1 - 60.5

Objetivo:

- Lograr que el propio/a adolescente o joven identifique sus propias necesidades y emociones visualizándolas en forma positiva.

Instrucciones:

- Se realiza una pequeña introducción explicando a el/la adolescente o joven la finalidad de la sesión, explicándosele la modalidad de trabajo (Se entrega concepto básico como guía para el/la delegado(a))

- Se exponen la actividad con el/la adolescente o joven y se explica su desarrollo.

Se explica que se ha apuntado como una forma de mejorar la autoestima el esforzarse para cambiar las cosas que no nos gustan de nosotros mismos, por lo cual se debe indicar al/la adolescente o joven en la elaboración de un proyecto personal, el cual esta compuesto de cuatro pasos.

Una parte importante de nuestra autoestima viene determinada por el balance entre nuestros éxitos y fracasos. En concreto, lograr lo que deseamos y ver satisfechas nuestras necesidades proporciona emociones positivas e incrementa la autoestima.

- Establecer las tareas que se deben realizar para lograrla.
- Organizar las tareas en el orden en que se deberían realizar.
- Ponerlas en marcha y evaluar los logros que se vayan consiguiendo.

Es importante dirigir la forma en como el/la adolescente o joven deberá realizar la construcción de sus metas, en pro de lograr el objetivo de la actividad.

■ **PRIMER PASO:** Plantearse una meta clara y concreta (MP 60.1).

Una "meta" puede ser cualquier cosa que se desee hacer o conseguir. Plantearse una meta de forma clara y concreta ayuda a tener éxito porque nos ayuda a identificar lo que queremos conseguir. La meta que nos propongamos ha de reunir una serie de requisitos. Debe ser:

- **Sincera:** algo que realmente queramos hacer o deseemos alcanzar.
- **Personal:** no algo que venga impuesto por alguien desde fuera.

- **Realista:** que veamos que es posible conseguir en un plazo relativamente corto de tiempo (unas cuantas semanas).
- **Divisible:** que podamos determinar los pasos o cosas que hemos de hacer para conseguirla.

- Se deja el/la adolescente o joven solo trabajar en la construcción de un listado de metas que desearía cambiar.

■ **SEGUNDO PASO:** Establecer las tareas que se deben realizar para lograrla.

Una vez que hayan concretado la meta que desean alcanzar, pídale que piense en lo que tendría que hacer para conseguirla. No todo se consigue en un día; para conseguir mejorar en cualquier aspecto que te propongas has de hacer pequeños esfuerzos.

CÓMO PUEDO CONSEGUIR QUE MI META SE CONCRETE

■ **TERCER PASO:** Organizar las tareas en el orden en que habría que realizarlas.

Si se intenta llevar a cabo todas las tareas al mismo tiempo, es muy probable que no se consiga nada. Para lograr una meta es muy interesante que se ordenen las tareas que se deben realizar y se establezca un plan de trabajo.

Una vez que tengan la lista de las tareas que deben realizar pida que las ordenen. El orden se puede establecer de forma lógica, según la secuencia temporal en las que se tengan que realizar (para hacer una casa antes del tejado habrá que hacer los cimientos) o, en el caso de que las tareas no necesiten una secuenciación temporal, se puede empezar por las tareas más sencillas y que requieran menos esfuerzo, dejando para el final las más difíciles o costosas.

■ **CUARTO PASO:** Ponerlas en marcha y evaluar los logros que se vayan consiguiendo.

Una vez elaborado el proyecto personal habría que comprometerse con él y ponerlo en práctica. Para llegar a conseguirlo es importante ir evaluando los esfuerzos realizados. Esto puede ser difícil hacerlo uno mismo, pero es relativamente sencillo si se pide a un familiar o a un amigo que nos ayude a evaluar nuestros progresos.

- Una vez realizada la actividad se deben revisar en conjunto con el/la delegado(a) las respuestas descritas por el/la adolescente o joven, evaluándolas con las instrucciones iniciales: SINCERA, PERSONAL, REALISTA, DIVISIBLE y MEDIBLE.

- Se conversa con el/la adolescente o joven que se trabajara la misma línea de Autoestima con sus padres y/o adultos responsables, dado que es de suma importancia que éstos refuercen la autoestima de sus hijos, por lo que se deberá citar al adulto para la próxima entrevista en donde deberá TRAER UNA FOTO del/la adolescente o joven para desarrollar la sesión (se entrega carta de invitación).

CITACIÓN

Junto con saludarle nuestro programa, tiene la misión de invitarle a entrevista con el o la delegado(a) _____

El día _____ a las _____horas, en donde se le informará el avance de los objetivos del Plan de Intervención propuesto en audiencia, además de iniciar el desarrollo del módulo de autoestima propuesto para los padres.

Para dicha actividad deberá concurrir con una foto en donde aparezca su propio hijo. Su asistencia es de vital importancia dado que es usted quien nos proporciona elementos para trabajar con el adolescente.

Atentamente,
Delegado

Cierre:

Se realiza evaluación de la sesión.

- ¿Qué le pareció?
- ¿Nos conocemos un poco mejor a nosotros mismos?
- ¿De qué me di cuenta?

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE TRABAJO DE AUTOESTIMA CON LOS PADRES Y/O ADULTO RESPONSABLE MP 61.1

"Identificando los intereses de mi hijo"

Objetivo:

- Identificar la percepción que tienen los padres y/o adulto responsable respecto del propio adolescente o joven.

Instrucciones:

- Se realiza una pequeña introducción explicando al adulto la finalidad de la sesión.
- El/la delegado(a) realiza una introducción sobre el período de vida en que se encuentran sus hijos, con el fin de identificar en conjunto con el adulto las formas de actuar pensar y sentir de su propio hijo.

Nombre de mi hijo/a :_____
Edad :_____

Principal rasgo físico (Cuerpo) :_____

Rasgo de Personalidad (Forma de Ser) :_____

- Posteriormente, se invita al adulto a desarrollar, a través de la foto del/la adolescente o joven, una descripción escrita respecto a los intereses y proyecciones que el/la adolescente presenta, con la finalidad de identificar cual es el nivel de conocimiento que tiene de él o ella. Dicho ejercicio deberá realizarlo solo (a) por un lapso de 10 minutos.

Reconocimiento de los intereses de mi hijo(a):

Qué le gusta comer, qué deporte practica o practicaría, qué ramo académico le gusta más, cuál le cuesta más, qué desearía realizar cuando sea adulto, en qué le gustaría trabajar, le gustaría seguir estudiando, etc. (foto del/la adolescente o joven).

1) De qué manera usted o ustedes como padres, refuerzan los intereses que acaba de detallar de su hijo

2) Frente a los desafíos, aunque pequeños estos sean, usted de que manera los refuerza o estimula

- En conjunto con el/la delegado(a), se revisaran los antecedentes escritos, rescatando desde el propio discurso del adulto, la forma como refuerza la autoestima de su hijo y que como lo visualiza en un futuro.

- Se le proporciona al adulto 4 cartas las cuales contemplan algunos mensajes o consideraciones que puede tomar como reflexiones en cuanto a la relación que tiene con su hijo. Posteriormente se invita a que pueda escribir una carta en donde deje un mensaje (positivo y de apoyo) el cual se le entregará al/la adolescente o joven en sesiones posteriores[147].

- Mantenga abiertas las vías de comunicación. Escuche las opiniones de su hijo(a) acerca del mundo, ya sea tarde en la noche, en el automóvil o mientras miran la televisión.
- A medida que su hijo(a) asuma más responsabilidades, esté atenta a las señales que indiquen que está tomando decisiones acertadas y que está aprendiendo de sus errores temores o de sus preocupaciones.
- Proporcione normas de conducta claras y establezca expectativas razonables que ayuden a su hijo a madurar. Recuérdele que a medida que crezca, la gente esperará más de él.

Cierre

Se realiza cierre de la sesión, proponiendo evaluar los contenidos.

- ¿Qué le pareció?
- ¿Qué fue lo que más le gustó?
- ¿Qué fue lo que no le gustó?

147. Se sugiere realizar esta sesión en dos entrevistas.

E. EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LOS/LAS USUARIOS(AS)

Como se mencionó en la parte II, las acciones de evaluación y diagnóstico, si bien son más intensivas en la primera parte del proceso de trabajo con el/la adolescente o joven, nunca dejan de realizarse. Toda acción contribuye a generar información, ya sea porque se develan nuevos antecedentes o porque se reinterpretan elementos existentes. Esto puede llevar a re-conceptualizar las necesidades de un(a) usuario(a), así como redefinir las acciones que se están desarrollando en función de un caso particular.

Tanto el involucramiento delictual como el desistimiento de éste, son procesos complejos que responden una miríada de factores individuales, familiares, comunitarios, socioeconómicos, entre otros. En este sentido y si bien los factores asociados son múltiples, y sus relaciones son altamente complejas, en base a la revisión de la evidencia científica en la materia Andrews & Bonta, (2010)[148] proponen que el involucramiento y persistencia en el delito se vería principalmente afectado por ocho tipos de factores centrales. Estos se relacionan con mostrar una historia de vida asociada al involucramiento delictual (en contraposición a un involucramiento delictual puntual), el mostrar ciertas características de individuales (impulsividad, búsqueda de riesgos, agresividad, entre otros), el mostrar cierto tipo de estilo de pensamiento (actitudes, valores, racionalizaciones), el asociarse con pares involucrados en el delito, determinadas circunstancias familiares (por ejemplo pobres relaciones familiares, expectativas neutras o pro delictuales) el mostrar dificultades asociadas a la escuela o trabajo (bajo desempeño asociado a baja satisfacción), el mostrar un pobre uso del tiempo libre en actividades pro sociales, y el uso de drogas/alcohol.

En relación a los factores asociados a la persistencia delictual, así como la manifestación de dificultades de inserción social, es posible distinguir entre los

148. Andrews, D., & Bonta, J. (Eds.). (2010). "The Psychology of Criminal Conduct" (5th Edition ed.). New Providence, NJ: Matthew Bender & Company, Inc., LexisNexis Group.

llamados factores estáticos y los factores dinámicos. Los factores estáticos se refieren a aquellas circunstancias o condiciones en la vida de las personas que son difíciles, si no imposibles, de cambiar. Los factores estáticos aluden a circunstancias como la edad de inicio, el nivel educacional o el historial de involucramiento delictual previo. Como muchos de estos factores se encuentran en el pasado, son inabordables. Por otra parte, los factores dinámicos se refieren a las circunstancias o condiciones en la vida de las personas si son posibles de modificar. Éstas incluyen elementos como los amigos, las relaciones familiares, o determinados estilos de afrontamiento de problemas.

Una de las claves de programas que obtienen buenos resultados en la promoción de los procesos de reinserción y desistimiento delictual en el/la adolescente o joven en conflicto con la justicia está asociada al uso de un mecanismo adecuado de evaluación de factores asociados al involucramiento delictual persistente. Es común que los sujetos que entran en conflicto con la justicia presenten historias de vida complejas en al cual emergen numerosas dificultades que podría ser foco de una intervención. Por ello y atendiendo a que el foco de las intervenciones en el contexto judicial muchas veces está centrado en promover el desistimiento delictual además de promover la inserción social, resulta fundamental discriminar, priorizar y seleccionar adecuadamente los focos de la intervención que se abordarán. En este contexto y dada la alta diversidad de perfiles de el/la adolescente o joven que entran en conflicto con la justicia, es que resultad fundamental personalizar la acción de la intervención que se expresa en el desarrollo de un plan de intervención personalizado. Esto es fundamenta ya que una intervención mal enfocada no solamente puede llegar ser irrelevante, si no que corre el riesgo de ser Iatrogénica[149].

En este sentido, las intervenciones orientadas a la reinserción social de personas en conflicto con la justicia, muestran mejores resultados cuando estas se enfocan preferentemente en uno o más de estos factores centrales (según el perfil del caso), particularmente en sus aspectos dinámicos (Wormith, Althouse, Simpson, Reitzel, Fagan y Morgan, 2007).

El enfoque de valoración no estructurado o clínico, es un método discrecional que no utiliza una pauta o instrumento técnico validado y contrastados[150]. La mayoría de los informes forenses presentados como ayuda a los tribunales se basan en sistemas de valoración informales[151]. El principal riesgo del uso de este tipo

149. Wilson, J.A., and R. Davis, "Hard Realities Meet Good Intentions: An Evaluation of the Project Greenlight Reentry Program," Criminology and Public Policy 5 (2) (2006): 303-338.

150. López Martín, Enrique & Dolera Carrillo, María. (2008). "La Evaluación de Riesgo en el Contexto de la Ley Penal Juvenil. Encontrado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247532.

151. Hoge, Robert D.; Vincent, Gina; Guy, Laura & Redondo, Santiago. (2015). Serie Especial: Transición Desde La Delincuencia Juvenil a La Delincuencia Adulta. Revista Española de Investigación Criminológica Monografía 1, Número 13.

de procedimientos está asociado a que la complejidad de los factores de riesgo que interactúan en un contexto son diversos, lo que puede inducir a un error en la apreciación[152].

Por otra parte, los procedimientos actuariales utilizan procedimientos estandarizados de evaluación, teóricamente fundados, estableciendo reglas y normas, empíricamente sustentadas que buscan facilitar la ponderación de antecedentes. En algunos casos permiten estimar un rango de probabilidad que buscan predecir resultados[153]. Este enfoque no está libre de dificultades. Por una parte, su capacidad predictiva aun es moderada. Por otra parte, se requiere que una prueba particular esté comercialmente disponible (en ocasiones se debe pagar licencia), ésta debe contar con un manual de aplicación, debe haber pasado procesos de verificación de propiedades psicométricas (que haya probado tener la validez y fiabilidad adecuadas) y debe encontrarse respaldada por investigación publicada sobre la misma. Asimismo, en cuanto a sus contenidos, una evaluación actuarial debe arrojar resultados que sean relevantes para apoyar la toma de decisiones forenses contando idealmente con normas de aplicación (por ej. puntajes de corte) para la población en que se va a utilizar. Finalmente debiese permitir considerar el estilo de respuesta de los individuos[154]; contribuyendo de este modo a evitar el etiquetamiento y uso indebido e indiscriminado de una prueba de evaluación.

En la actualidad, dominan enfoques intermedios que buscan articular ambos procedimientos: la valoración clínica estructurada, basado en un procedimiento clínico-actuarial, donde se obtiene una evaluación estructurada que luego es ponderada por el juicio clínico del evaluador[155]. Este método sigue siendo sensible al grado de experiencia profesional del evaluador, la cantidad de datos disponibles y la actitud del evaluador ante las ponderaciones estadísticas[156]. El entrenamiento de evaluadores es, por tanto, un componente fundamental.

---

152. Andrés-Pueyo, A., y Echeburúa, E. (2010). Valoración del riesgo de violencia: instrumentos disponibles e indicaciones de aplicación. Psicothema, 22, 403-409. Encontrado en http://www.psicothema.com/pdf/3744.pdf

153. Ægisdóttir, S., White, M., Spengler, P., Maugherman, A., Anderson, L., Cook, R.,… Rush, J. (2006). The meta-analysis of clinical judgment project: fifty-six years of accumulated researchon clinical versus statistical prediction. The Counseling Psychologist, Vol. 34 No. 3, May 2006 341-382 DOI: 10.1177/0011000005285875 © 2006 by the Society of Counseling Psychology.

154. Hoge, Robert D.; Vincent, Gina; Guy, Laura & Redondo, Santiago. (2015). Serie Especial: Transición Desde La Delincuencia Juvenil a La Delincuencia Adulta. Revista Española de Investigación Criminológica Monografía 1, Número 13 (2015).

155. Andrés-Pueyo, A., y Echeburúa, E. (2010). Valoración del riesgo de violencia: instrumentos disponibles e indicaciones de aplicación. Psicothema, 22, 403-409. Encontrado en http://www.psicothema.com/pdf/3744.pdf

156. Ægisdóttir, S., White, M., Spengler, P., Maugherman, A., Anderson, L., Cook, R.,… Rush, J. (2006). The meta-analysis of clinical judgment project: fifty-six years of accumulated researchon clinical versus statistical prediction. The Counseling Psychologist, Vol. 34 No. 3, May 2006 341-382 DOI: 10.1177/0011000005285875 © 2006 by the Society of Counseling Psychology.

1. FICHA DE INDIVIDUALIZACIÓN

La ficha de individualización es un instrumento que permite recoger aquellos antecedentes diagnósticos primarios que son de relevancia para dar inicio a al proceso de intervención y como Línea Programática PLA y PLE de la Corporación Opción.

1. Ficha de Individualización

COD. PII:
COD. Niño Senainfo:
SGDI:

FICHA DE INDIVIDUALIZACIÓN

PROGRAMA LIBERTAD ASISTIDA Y LIBERTAD ASISTIDA ESPECIAL (NOMBRE DEL PROGRAMA)

ANTECEDENTES DEL ADOLESCENTE			
NOMBRE			
RUT		**CON:**	**SIN:**
FECHA DE NACIMIENTO		**EDAD:**	
NACIONALIDAD		**ETNIA:**	
DOMICILIO			
VILLA O POBLACIÓN:	**COMUNA:**	**FONO:**	
NOMBRE ENTREVISTADOR			
ANTECEDENTES JUDICIALES			
FECHA INGRESO		**FECHA RESOLUCIÓN**	
DELITO		**CÓD. DELITO**	
RUC		**RIT ORIGINAL**	
TRIBUNAL EJECUCIÓN		**RIT EJECUCIÓN**	
FECHA APROBACIÓN PII		**FECHA EGRESO**	
TRIBUNAL QUE ORDENA			
DEFENSOR		**FONO**	
TIPO DE INGRESO	___ (N) Ingreso resuelto por Juicio abreviado, simplificado o juicio Oral. ___ (QSBC) Quebrantamiento de SBC ___ (QPLA) Quebrantamiento Libertad Asistida ___ (SCSC) Sustitución semicerrado		

	____ (SCRC) Sustitución régimen cerrado ____ Otro: _____
SANCIÓN	**TIEMPO:** **CONDUCTO:**
SANCIÓN MIXTA	____ CRC FECHA INICIO MEDIO LIBRE _____ ____ CSC FECHA INICIO MEDIO LIBRE _____
SANCIÓN ACCESORIA	____ SI Institución: _____ ____ NO
SOLICITA ADN	____ NO ____ SI ADN ____ Notificación ____ Asiste ____ Huella ____ Notificación ____ Asiste ____
DETENCIONES ANTERIORES	____ NO __SI Materia _____SIN ESPECIFICAR_____
SANCIÓN	____ Régimen cerrado Tiempo: _____ ____ Régimen semicerrado Tiempo: _____ ____ Libertad Asistida Tiempo: _____ ____ SBC Tiempo: _____

SIMULTANEIDAD

PROGRAMA/SANCIÓN	RIT	RUC	DESDE	HASTA

ANTECEDENTES EDUCACIONALES

ESTUDIA ACTUALMENTE	__ NO Último curso aprobado: Año : _____ Establecimiento : _____ ____ SI Curso : _ _____ Establecimiento: _ _____ Horario : _._____ Año que aprobó curso anterior: _____
ASISTENCIA ESCOLAR	__ Asiste de forma interrumpida __ No asiste por expulsión __ Asiste regularmente __ Nunca ha sido inscrito __ Desertor por iniciativa familiar __ Otras __ Desertor por iniciativa propia __ No asiste

ANTECEDENTES LABORALES	
TRABAJA ACTUALMENTE	___ NO __ SÍ Área _____Empresa: _____ Horario __ _____ Tiene Contrato ___Sí ___ No Monto aprox. Sueldo _____MENSUAL___
ANTECEDENTES DE CAPACITACIÓN	
¿Ha recibido capacitación? NO__ **SÍ_____ Cuál(es)_____** **Institución(es)_____**	
MOTIVACIONES O INTÉRESES	
ANTECEDENTES DE SALUD	
TIPO DE PREVISIÓN	__ Fonasa: Carnet: NO___ SÍ _____ Fecha:_____ ___ Isapre; ¿Cuál? _____ ___ Otra _____
CONSULTORIO	
SALUD FÍSICA	a) Presencia de enfermedades físicas importante Sí _____ Cuál(es)_____ No___ Si la respuesta anterior fue Sí, ¿recibes tratamiento? Sí _____ ¿Dónde?_____ No_____ b) Hospitalizaciones y/o intervenciones quirúrgicas SÍ _____ __ Duración_____ NO _____ c) Presencia de otra situación de salud que requiera atención y orientación. Sí _____ ¿Cuál (es)?_ No___
SALUD MENTAL	a) Presencia de tratamiento psicológico y/o neurológico Sí _____ Motivo y lugar __ No _____ b) Presencia de tratamiento psiquiátrico Sí _____ Motivo y lugar_____ Medicamentos: _____

	No _____ c) Presencia de alguna de las siguientes situaciones de salud menta Ideación suicida: _____ Intento suicida: _____ Conductas violentas: _____ Autoagresiones: _____ Trastornos alimenticios: _ _____ Trastornos del sueño: _____ Depresión: _____ Otros (especificar): _____
CONSUMO DE DROGAS	___ NO ___ SÍ Edad de inicio : _____ Droga con la que inicia consumo: _____ Droga Principal Actual: _____ Droga Secundaria Actual: _____ Frecuencia consumo (diario, semanal, otras): _____ Cantidad: _____ Policonsumo: _____ Tipo de Consumo: _____ Abusivo _____ Habitual _____ Ocasional _____ Experimental Tratamiento: NO___ SÍ __ Modalidad de tratamiento:_____ Centro_____ Observaciones (año, duración, causal de egreso de tratamiento u otros) : _____ _____
OTROS ANTECEDENTES SOCIALES	
FICHA PROTECCIÓN SOCIAL: NO ___ SÍ _____ PUNTAJE:_____ PROGRAMA SOCIAL: NO __ SÍ ___ ¿CUÁL? _____	
ANTECEDENTES FAMILIARES	
DIAGRAMA FAMILIAR	

VIVE CON:	__ Abuelo/a sin padres __ Ambos abuelos sin padres __ Ambos padres y otras personas __ Ambos padres sin otras personas __ Hermanos (sin padres u otros) __ Madre sola __ Madre y otras personas __ Madre y pareja de ésta __ Con otro no pariente __ Con otro pariente __ Padre solo	__ Padre y otras personas __ Padre y pareja de éste __ Pareja del joven __ Establecimiento no red de Sename __ Establecimiento red de Sename __ Familia de acogida __ Solo __ Otro
PADRE O MADRE	__ NO ___ SÍ N° de hijos:_____ Vive con ellos __ SÍ ___ NO	
TIPO DE FAMILIA	___ MONOPARENTAL _ BIPARENTAL ___ RECONSTITUIDA ___ EXTENDIDA	_____ PROPIA _____ SOLO _____ OTRA _____ ACOGIDA
ADULTO RESPONSABLE		
TIPO DE RELACIÓN	__ Abuelo/a __ Amigo/a __ Hermano/a __ Madrastra __ Madre __ Padrastro __ Padre	__ Profesor/a __ Tío/a __ Vecino/a __ Otro familiar __ Otro
FECHA DE NACIMIENTO		EDAD
ESCOLARIDAD		
ACTIVIDAD		
DOMICILIO		
TELEFONO		
OBSERVACIONES		

2. FORMATO INFORME PLAN DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL

2. Formato Informe Plan de Intervención Individual

	Fecha: Haga clic aquí para escribir una fecha.
Objetivo del informe	Elija un elemento.
IDENTIFICACIÓN	
Nombre del o la adolescente:	
Fecha de nacimiento:	
Nombre del o la delegado(a):	Elija Nombre Delegado/a
Nombre del proyecto e institución colaboradora:	Elija un elemento.
Fecha de ingreso del/la adolescente:	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Duración de la sanción:	
Causal del ingreso:	
RUC	
RIT	
Tribunal	
Defensor	
EXISTENCIA DE SANCIÓN ACCESORIA DE TRATAMIENTO DE DROGAS: SÍ____ NO___	
Fecha de ingreso al centro de tratamiento:	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Duración de la sanción accesoria:	
Nombre del director del centro:	
Centro de tratamiento:	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PII TRABAJADOS EN EL PERÍODO A INFORMAR	
Objetivos específicos	**Cumplimiento o no cumplimiento del objetivo**
Análisis:	

Objetivos y actividades planificadas para el siguiente período Nota: Este ítem sólo debe ser completado en caso de informes de avance	
Objetivos específicos	**Principales actividades**
Observaciones (En caso de existir reformulación de objetivos, fundamente esta opción en base a la profundización diagnóstica o evaluaciones de proceso).	
Próxima fecha de envío de informe	Haga clic aquí para escribir una fecha.

DELEGADO(A) PROGRAMA **DIRECTOR(A) DE PROGRAMA**

3. SISTEMA INTEGRADO DE EVALUACIÓN DIFERENCIADA PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES (SIED-AJ)

http://opcion.cl/wp-content/uploads/2016/04/SIED-AJ.pdf

Históricamente han existido distintas formas de evaluar las necesidades de intervención de personas que se han involucrado en el delito. En un extremo, se encuentra la evaluación de necesidades de intervención se basa netamente en un enfoque de apreciación clínica, por otra parte, se encuentran los enfoques actuariales de evaluación [157, 158,159]). Bajo el enfoque clínico la evaluación es efectuada por un(a) profesional, que desarrolla una apreciación subjetiva del sujeto que está principalmente influida por su experiencia profesional. Si bien este enfoque es flexible y rescata la experiencia profesional, éste ha sido muchas veces criticado debido su bajo nivel de objetividad. En el otro extremo, se encuentran los procedimientos de diagnóstico actuarial que buscan implementar parámetros de evaluación objetiva, fundamentadas en un enfoque teórico claro. La expectativa frente a este tipo de métodos es que mejorarían la calidad de la toma de decisiones relacionadas con la intervención[160]. En la actualidad dominan enfoques que buscan integrar elementos de ambos extremos[161].

En este contexto y para estructurar los procesos de evaluación y orientar los procesos de desarrollo de intervenciones, OPCIÓN desarrolló el Sistema de Evaluación Diferenciada (SIED-AJ). Ésted tiene por objetivo determinar niveles de complejidad para la intervención, a partir de las necesidades y las situaciones presentadas por los/las adolescentes o jóvenes entre los 14 y 18 años de edad que ingresan a los programas de ejecución de sanciones de Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLE) según lo establecido por juzgados de garantía o Juzgado Oral en lo Penal. Dicha clasificación determina niveles de complejidad para determinadas dimensiones

---

157. Ægisdóttir, S., White, M., Spengler, P., Maugherman, A., Anderson, L., Cook, R.,… Rush, J. (2006). The meta-analysis of clinical judgment project: fifty-six years of accumulated researchon clinical versus statistical prediction. The Counseling Psychologist, Vol. 34 No. 3, May 2006 341-382 DOI: 10.1177/0011000005285875 © 2006 by the Society of Counseling Psychology.

158. López Martín, Enrique & Dolera Carrillo, María. (2008). "La Evaluación de Riesgo en el Contexto de la Ley Penal Juvenil". Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247532.

159. Hoge, Robert D.; Vincent, Gina; Guy, Laura & Redondo, Santiago. (2015). Serie Especial: Transición Desde La Delincuencia Juvenil a la Delincuencia Adulta. Revista Española de Investigación Criminológica Monografía 1, Número 13 (2015).

160. Ægisdóttir, S., White, M., Spengler, P., Maugherman, A., Anderson, L., Cook, R.,… Rush, J. (2006). The meta-analysis of clinical judgment project: fifty-six years of accumulated researchon clinical versus statistical prediction. The Counseling Psychologist, Vol. 34 No. 3, May 2006 341-382 DOI: 10.1177/0011000005285875 © 2006 by the Society of Counseling Psychology.

161. Andrés-Pueyo, A., y Echeburúa, E. (2010). Valoración del riesgo de violencia: instrumentos disponibles e indicaciones de aplicación. Psicothema, 22, 403-409. Encontrado en http://www.psicothema.com/pdf/3744.pdf

que se consideran clave en el abordaje de el/la adolescente o joven que han entrado en conflicto con la justica. Los resultados del SIED-AJ se utilizan para orientar intervenciones diferenciadas, focalizadas, especializadas e idóneas, además de evaluar sistemáticamente niveles de cambio y logros en el proceso psico-socio-educativo. En la actualidad no solo se utiliza el instrumento para la evaluación inicial, sino que también para la evaluación ex post con el objetivo de evaluar el nivel de logro o cambio de las situaciones evaluadas al final del proceso. Evaluación inicial de sus propiedades psicométricas sugieren la existencia de niveles aceptables de confiabilidad por consistencia interna.

El SIED-AJ[162] se compone de una batería de índices que proveen alternativas de respuesta cerrada. Cada dimensión es evaluada con un índice que oscila entre 1 y 5, donde un mayor valor indica una mayor complejidad del caso en la dimensión estudiada[163]. Basándose principalmente (aunque no exclusivamente) en el reporte individual del/la adolescente o joven y el evaluador completa los índices. La construcción de un índice ofrece un manejo sencillo para su gestión y análisis dado que reduce las variables a una medición cuantitativa de fácil comprensión, obteniendo con ello una mirada integral del comportamiento individual e interrelacionado de las variables que lo componen, teniendo la ventaja de ofrecer una tipología de carácter empírica que describe y clasifica el fenómeno.

Se evalúan las siguientes dimensiones:

a) Historia infraccionaria: Caracteriza la complejidad de la historia de involucración delictual, su inicio, patrones básicos y complejidad de tránsitos por el sistema judicial.

b) Aspectos personales: Evalúa elementos relacionados con la agresividad, impulsividad, empatía y resolución de conflictos. Indican antecedentes respecto a las características individuales y comportamentales en cuanto a las habilidades y estrategias de autocontrol, y las que son favorables a la violencia.

c) Motivación al cambio: Evalúa capacidad de resistencia y persistencia en el discurso sobre el tema infraccional. la disposición explicitada de enfrentar un proceso de cambio de cometer conductas infractoras.

---

162. Contreras, C., Cortés, J., Lorca, C., Vázquez, O., Chaparro, C. Díaz, C., Miguel, V., Mejías, F. Vargas, Ortega, I. (2015): SIED-AJ Sistema Integrado de Evaluación Diferenciada para Adolescentes y El/la adolescente o joven . Corporación Opción. Santiago Chile.

163. Cortéz, J. P., Lorca, C. & Vázquez, O. (2015). Sistema Integrado de Evaluación Diferenciada para Adolescentes y El/la adolescente o joven , SIED-AJ, desde el quehacer de programas de ejecución de sanciones de Corporación Opción. Trabajo Social, (88). http://rts.alerta.cl/index.php/rts/article/view/35

d) Consumo de sustancia: Evalúa la presencia y complejidad de un patrón de consumo de sustancias y su potencial impacto en la infracción de la ley.

e) Aspectos familiares: Evalúa dinámicas familiares que pueden estar asociadas al desarrollo de la conducta infractora.

f) Territorio y contexto: Evalúa características del contexto en que vive el/la adolescente o joven incluyendo dinámicas del contexto territorial y del grupo de pares.

g) Vinculación con el Entorno Significativo e Inserción Socio institucional: Se evalúa la inserción escolar y laboral, y la experiencia de paso por el sistema de protección pone un antecedente en relación con la experiencia de vulneración que ha tenido el o la adolescente o joven.

APUNTES:

4. PROFUNDIZACIÓN DIAGNÓSTICA

4. Profundización Diagnóstica

EDAD	
DELITO	
SANCIÓN/TIEMPO	
Fecha Ingreso	
SITUACIÓN ACTUAL DEL O LA ADOLESCENTE EN EL CENTRO O PROGRAMA *(Adaptación a las normas del programa o centro, adherencia, observar el nivel de autonomía en el cumplimiento de los acuerdos establecidos con el equipo, y si participa en actividades programadas).*	
ANTECEDENTES EVOLUTIVOS *(Los comprenderemos como los aspectos de evolución generales y relevantes que permitan comprender al sujeto en forma integral y en su situación actual. Grado de autonomía, auto-concepto y empatía del/la adolescente o joven).*	

PROFUNDIZACIÓN DIAGNÓSTICA	
NOMBRE	
EDAD	
DELITO	
SANCIÓN/TIEMPO	
Fecha Ingreso	
SITUACIÓN ACTUAL DEL O LA ADOLESCENTE EN EL CENTRO O PROGRAMA *(Adaptación a las normas del programa o centro, adherencia, observar el nivel de autonomía en el cumplimiento de los acuerdos establecidos con el equipo, y si participa en actividades programadas).*	
ANTECEDENTES EVOLUTIVOS *(Los comprenderemos como los aspectos de evolución generales y relevantes que permitan comprender al sujeto en forma integral y en su situación actual. Grado de autonomía, auto-concepto y empatía del/la adolescente o joven).*	

HISTORIAL EDUCACIONAL (*Trayectoria escolar del/ la adolescente, cumplimiento de normas, reglas, tareas y horarios escolares. El apoyo de parte de los padres u otros en el proceso de aprendizaje. Su percepción de competencias escolares y proyecciones y expectativas en este ámbito.*
ANTECEDENTES DE CONSUMO (Edad de inicio, tipo de sustancia, frecuencia, cronicidad, valor atribuido al consumo, practica realizada con pares o en solitario, historial de tratamiento, etapa de predisposición al cambio).
HISTORIAL LABORAL (*Antecedentes laborales básicos, significado y valor atribuible al trabajo).*

HISTORIA DE LA CONDUCTA DELICTIVA/ PERSPECTIVA ANTE EL HECHO DELICTIVO (*Edad de inicio* *Cronicidad, motivaciones y tipo de conducta delictiva, elementos de violencia, rol del/la adolescente o joven en el delito, significación de la conducta infractora y nivel de conciencia).*
PERFIL DE COMPETENCIAS, HABILIDADES E IDENTIFICACION DE INTÉRESES Y MOTIVACIONES

PERFIL DE ASPIRACIONES, EXPECTATIVAS DE FUTURO Y POTENCIALIDAD DE CAMBIO
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES *(Comunicación: habilidades para comprender la respuesta del otro, para demandar ayuda, manejo de la ira y conductas violentas, reconocimiento de límites contextuales e interpersonales, manejo del estrés, negociación y resolución pacífica de conflictos, capacidad de toma de decisiones, pensamiento crítico y auto-evaluación, competencias sociales específicas que favorezcan la integración en espacios escolares: adaptación normativa, horarios, competencias que habiliten al adolescente para el acceso a recursos sociales.)*

DIMENSION FAMILIAR *(*Interpretación de Genograma, relevando estructura y dinámica familiar. *Vulneraciones de derechos sufridas, situación económica, antecedentes de conducta infractora familiar (si corresponde), competencias parentales y recursos de la red familiar o adulto significativo).*
DIMENSION SOCIO-COMUNITARIA *(Redes sociales con las que cuenta el/la adolescente o joven y su grupo familiar,* ***ECOMAPA,*** *nivel de información, nivel de uso de la red local de servicio, experiencia de acceso a programas y políticas públicas de participación, de salud física y mental, de capacitación laboral, de beneficios de la red asistencial, de educación, etc.)*

	FACTORES PROTECTORES Y/O RECURSOS PERSONALES	*FACTORES RIESGO DINÁMICOS*	*FACTORES RIESGO ESTÁTICOS*
IND			
FAMILIAR			
SC			

5. TAMIZAJE DE USO PROBLEMÁTICO DE ALCOHOL O DROGAS

Existe evidencia de que el consumo de drogas y alcohol es un fenómeno que puede ser frecuentemente concurrente con el involucramiento en conductas delincuenciales[164]. Asimismo, en la práctica se ha visto que los patrones de consumo suelen ser muy dinámicos por lo que las estrategias desplegadas deben ser capaces de ir variando y adaptarse a esta dinámica.

En la actualidad los programas PLA y PLE no desarrollan directamente intervenciones orientadas a la recuperación del abuso de drogas o alcohol. Esta tarea es, usualmente derivada a los dispositivos competentes en la materia.

Pese a ello, y dada la relevancia de la problemática, los proyectos PLA y PLE si colaboran en asistir en los procesos de detección y derivación a tratamiento de el/la adolescente o joven con consumo de drogas. En este contexto las acciones de los programas se concentran en hacer tamizaje, y abordar el ciclo inicial de motivación para el ingreso a tratamiento a través de la problematización del consumo, el proporcionar psicoeducación en sesiones individuales y el colaborar activamente en el tratamiento mediante la gestión de casos y la coordinación de esfuerzos de intervención[165].

Las acciones que se desarrollan desde la línea PLA/PLE son:

- El tamizaje y problematización del uso de alcohol y drogas
- Derivación del caso y coordinación de intervenciones y apoyo mediante estrategias de gestión de caso

Tamizaje y problematización

En términos generales, el "tamizaje" se refiere a un proceso de recopilación de información, que se efectúa con la finalidad determinar si es que el/la adolescente o joven presenta posibles problemas relacionados con el consumo de drogas. En contextos en que existe escaso tiempo para desarrollar evaluaciones más completas, el uso de instrumentos para apoyar las actividades de tamizaje brinda una importante orientación en el descarte de problemas relacionados con las drogas, ahorrando tiempo y orientando la toma de decisión en el manejo de cada caso en particular[166]. El consumo problemático concurrente, no solamente representa un problema de salud que se debe abordar para prevenir daños asociados al consumo problemático de sustancias, sino que además

164. Newburn, T. (1998): "Young offenders, drugs and prevention". Drugs: education, prevention and policy, 5(3), 233-243. Chicago

165. Para mayores informaciones consultar "Manual para abordar el consumo de alcohol y otras drogas" (MINSAL). MINSAL http://web.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/OT-Detecci%C3%B3n-IM-y-referencia-drogas-adolescentes.pdf

166. Schwartz, R. Smith, S. (2003). Screening and assessing adolescent substance abuse: A primer for counsellors. Journal of Addictions & Offender Counseling. Alexandria: Vol. 24, No. 1; pp. 23.

tiene un rol relevante en la persistencia del involucramiento delictual.

En caso de existir consumo problemático de uso de sustancias, la primera sospecha se levanta habitualmente durante la primera aplicación del SIED-AJ o en las primeras etapas de la profundización diagnóstica.

En este sentido, lo que compete a los profesionales PLA/PLE es formalizar la sospecha diagnóstica y gestionar la aplicación de un tamizaje de drogas. Dichos instrumentos refieren elementos que se encuentran específicamente asociados a desarrollar una acción de derivación de manera más justificada y coherente a los dispositivos de la red. En dichos tamizajes se sondean, por ejemplo, la evaluación de tipo de sustancia, vía de consumo, escalas sobre droga principal, definición del tipo de consumidor, reconocimiento de prácticas de gestión de uso, entre otros. Por ello, se decide recoger esta información desde la profundización diagnóstica y sólo centrar de manera específica algunos elementos básicos para la evaluación diferenciada.

Adicionalmente, para iniciar la problematización se recomienda revisar experiencias previas de tratamiento. Si las hubiere, identificar lugar, edad, duración, motivos de deserción, presencia de redes de apoyo, entre otros. Asimismo, es importante examinar el estado actual del/la usuario(a) para tratamiento, identificando su motivación al cambio.

Derivación y coordinación de intervenciones y apoyo mediante estrategias de gestión de caso

Para que el/la adolescente o joven acceda a tratamiento, cuando se encuentran en los proyectos PLE y PLA, es necesario que se genere una estrecha coordinación con los programas SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol). Tanto SENDA como los PLE y PLA tienen diferentes responsabilidades que en algunas áreas se ha consolidado en un protocolo de colaboración. Dentro de las responsabilidades que normalmente han recaído en los programas PLE y PLA son la preparación de los el/la adolescente o joven para entrar en un programa. Dependiendo de la estrategia, este momento previo puede mejorar significativamente los resultados del tratamiento. Dentro de las estrategias elegidas por gran parte de los profesionales del PLE y PLA, se encuentra la entrevista motivacional, técnica que ha demostrado resultados para el/la adolescente o joven de alta complejidad como se expuso en las secciones anteriores. Otro tipo de intervención que realizan los programas es el rescate de el/la adolescente o joven que no adhieren a la intervención. En estos casos es especialmente relevante desplegar estrategias adecuadas a las necesidades de el/la adolescente o joven de alta complejidad. A continuación, se detalla el protocolo de derivación y seguimiento por abuso de sustancias a dispositivos de SENDA.

PROTOCOLO DE DERIVACIÓN Y SEGUIMIENTO DROGAS

Objetivos	· Establecer estrategia de trabajo con dispositivos SENDA para el desarrollo de acciones destinadas a las pesquisas, derivación, y tratamiento de el/la adolescente o joven con consumo habitual y abusivo de sustancias.		
Descripción	**Procedimientos y/o Actividades comprometidas**	**Plazos de ejecución**	**Instrumentos y/o verificadores**
En esta etapa se establecen las acciones mínimas, a desarrollar por el equipo SENAME para favorecer la atención de el/ la adolescente o joven que presentan consumo habitual y abusivo de sustancias.	a) Si el profesional SENAME al aplicar ficha de individualización detecta presencia de consumo habitual y/o abusivo de sustancias debe: · Aplicación de Tamizaje de consumo drogas y/o alcohol (de acuerdo a lo que cada programa posea en relación a protocolos de coordinación con SENDA o sus características territoriales). · Problematizar con el/la adolescente o joven, su sistema familiar y/o adulto significativo la conducta de consumo y las implicancias personales y en su entorno social y familiar. · Identificar la necesidad de Tratamiento (de acuerdo a la mirada y/o los insumos de posea cada equipo). · Detectar factores que hagan presumir dificultades para una eventual derivación (niveles de compromiso biopsicosocial, presencia de familia que apoye el proceso, edad del/la adolescente o joven, compromiso delictual, , disponibilidad y acceso al consumo de drogas, disponibilidad de acceso a tratamiento ambulatorio y residencial para hombres y mujeres, etc.) · Dicho profesional, deberá aplicar ficha de derivación de dispositivo SENDA donde se ha gestionado vacante para el tratamiento por consumo de sustancias.	En este período del proceso se consideran de 2 a 3 meses para la ejecución de estas acciones, ello siempre teniendo en consideración las particularidades y la situación de consumo en la que se encuentre cada el/la adolescente o joven.	· Pauta de Tamizaje (de acuerdo a la ficha de cada programa) · Ficha de Derivación. · Instrumentos complementarios que cada programa posea considerando las gestiones con red de droga de acuerdo a su territorio (micro redes). · Ficha de acuerdos para protocolo de tratamiento.

	b) Delegado o Coordinador Técnico deberán acompañar a el/la adolescente o joven a las siguientes entrevistas: · Entrevistas de confirmación diagnóstica. · Entrevista de devolución diagnóstica en la cual se informarán los resultados obtenidos de la derivación efectuada a programa SENDA; teniendo presente que pudiese ser esta instancia en la cual el/la adolescente o joven inicie tratamiento. · Se espera que durante todo el proceso se propicie la participación de la familia y/o adulto significativo en esta instancia.	2 meses desde el envío de la ficha de Tamizaje y de derivación (no obstante, es importante tener en consideración los tiempos de los equipos SENDA y la respuesta del/la adolescente o joven frente al proceso).	·
	c) Paralelamente, se deben desarrollar estrategias socioeducativas con el/la adolescente o joven, su sistema familiar y/o adulto significativo que propicie adherencia a tratamiento.	Desde el momento que se detecta la necesidad de atención, así como durante la ejecución de todo el proceso.	·
	d) En caso de no haber iniciado tratamiento en entrevista de devolución diagnóstica, se deberá gestionar entrevista de inicio formal a su proceso, donde el/la adolescente o joven debe ser acompañado por su delegado o jefe técnico favoreciendo la participación de de la familia o de adulto significativo.	2 meses desde el envío de la ficha de Tamizaje y de derivación (no obstante, es importante tener en consideración los tiempos de los equipos SENDA y la respuesta del/la adolescente o joven frente al proceso).	·

	e) Una vez iniciado el tratamiento, los profesionales de los equipos SENDA y SENAME, deben realizar reunión o reuniones para planificar acciones, las que deberán registrarse en ficha de acuerdo a el proceso de tratamiento (ver anexos), entre las cuales se destacan: · Fomentar adherencia del/ la adolescente o joven y participación o apoyo de su sistema familiar y/o adulto significativo en el proceso de tratamiento. · Transferir información disponible del/la adolescente o joven y su sistema familiar de acuerdo al objetivo del plan de tratamiento en drogas (sin pasar a llevar la confidencialidad del proceso desarrollado por éste). · Retroalimentar ambos equipos de la información que posee cada uno respecto del/la adolescente o joven en función del cumplimiento de los objetivos de cada programa (PII y PITI). · Generación de acuerdos y estrategias para el desarrollo de las entrevistas en cada una de las etapas (ello de acuerdo a cada uno de los convenios vigentes entre los programas SENDA SENAME). · Desarrollo de estrategias de rescate en conjunto de acuerdo a los protocolos vigentes con SENDA SENAME. · Desarrollo de estrategias de seguimiento y pos egreso de acuerdo a los protocolos vigentes.	Desde el momento que se inicia tratamiento, así como durante la ejecución de todo el proceso.	·

ACUERDOS PARA EL PROCESO DE TRATAMIENTO

ACCIONES COMPROMETIDAS	RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD	PLAZOS DE EJECUCIÓN (INICIO/TÉRMINO)

DEP ADO

Los instrumentos de tamizaje de uso de sustancias disponibles para profesionales de OPCIÓN REGIÓN METROPOLITANA es el DEP ADO. A continuación, se encuentra el instrumento y la planilla de corrección.

Dep - Ado

8293400927
RISQ

DEP-ADO
Matriz de detección de consumo problemático de alcohol y otras drogas en los adolescentes

Nº expediente

Fecha: Año Mes Dia

¿Cuál es tu actual nivel escolar?

Apellido:_____ (Optativo) Nombre:_____

O Secundaria 1º Medio
O Secundaria 2º Medio
O Secundaria 3º Medio
O Secundaria 4º Medio
O Otro nivel _____ precisar

Edad: Sexo: O Masculino O Femenino

1. **Durante los últimos 12 meses ¿has consumido alguno de estos productos? si es así ¿Cuál ha sido la frecuencia de tu consumo?** (ennegrecer una sola respuesta por producto)

Para uso reservado del operador social

	No ha consumido	En ocasiones	Alrededor de una vez al mes	El fin de semana o una o dos veces en la semana	3 veces y más en la semana pero no todos los días	Todos los días	Factor 1 = alcohol y marihuana	Factor 2 = otras drogas	Factor 3 = consecuencias
Alcohol	○	●	●	●	○	○	☐		
Marihuana (ej.: yerba, pito, caña, huiro, macoña, etc.)	○	○	○	○	○	●	☐		
Cocaina (ej.: coca, haley, raya, pasta base, línea, angustia,etc.)	○	○	○	○	○	○		☐	
Pegamento/solvente (ej.: neopren, bencina, laca, etc.)	○	○	○	○	○	○		☐	
Alucinógenos (ej.: LSD, PCP, éxtasis, floripondio, peyote, etc.)	○	○	○	○	○	○		☐	
Heroina (ej.: smack)	○	○	○	○	○	○		☐	
Anfetaminas / speed (ej.: anfeta, pepa, tonaril, etc.)	○	○	○	○	○	○		☐	
Otros*	○	○	○	○	○	○		☐	

Uno u otro de los siguientes medicamentos tomados sin receta: anticonvulsivantes, antidepresivo, hipnóticos, tranquilizantes, ritalin, etc.

2. a) **Durante tu vida ¿Has consumido alguna vez uno de estos productos en forma regular?** O Si → Pase a la P2b; O No → Pase a la P3

b) **¿A que edad comenzaste a consumir regularmente?** (regularmente se considera una vez por semana, por lo menos durante un mes)

… Alcohol ☐☐ Años ☐

… Una o varias drogas ☐☐ Años ☐

3. **Durante tu vida. ¿Te has inyectado drogas alguna vez?** Si O No O ☐

***Sin** consumo en los últimos 12 meses → Pase a la pregunta 7.*

4. **¿Has consumido alcohol u otras drogas en los 30 últimos días?** Si O No O ☐

Cualquiera reproducción o utilización de esta matriz debe mencionar: RISQ, Germain, M., Guyon, L., Landry, M., Tremblay, J., Brunelle, N., Bergeron, J. Adaptado por el equipo PJDA, Departamento de Psicología, UFRO, 2005

RISQ

Nº expediente

Para uso reservado del operador social

5. a) Joven Varón

En los últimos 12 meses ¿cuántas veces has consumido 8 unidades de alcohol o más en una misma ocasión?

Nº de veces

b) Joven Dama

En los últimos 12 meses ¿cuántas veces has consumido 5 unidades de alcohol o más en una misma ocasión?

Nº de veces

6. En los últimos 12 meses, ¿te ha sucedido algunas de las siguientes situaciones?

	Si	No
a) Se ha dañado tu salud física debido a tu consumo de alcohol u otras drogas (Ej.: Problemas digestivos, sobredosis, infecciones, irritación nasal, lesiones, etc.)	O	O
b) Has tenido dificultades psicológicas debido a tu consumo de alcohol u otras drogas (Ej.: ansiedad, depresión, problemas de concentración, pensamientos suicidas, etc.)	O	O
c) Tu consumo de alcohol u otras drogas ha dañado tus relaciones familiares	O	O
d) Tu consumo de alcohol u otras drogas ha dañado a una de tus amistades o tu relación amorosa	O	O
e) Has tenido dificultad en la escuela por tu consumo de alcohol u otras drogas (Ej.: Falta a clases, suspensión, baja de notas, falta de motivación, etc.)	O	O
f) Has gastado o perdido mucho dinero debido a tu consumo de alcohol u otras drogas	O	O
g) Has cometido delitos mientras consumías alcohol u otras drogas, aún si la policía no te detuvo (Ej.: robo, herir a alguien ,vandalismo, venta de drogas, manejar auto con facultades debilitadas, etc.)	O	O
h) Has tomado riesgos mientras consumías alcohol o drogas (Ej.: relaciones sexuales sin protección, o inverosímiles para un joven, conducir una bicicleta o actividad deportiva estando intoxicado, etc.)	O	O
i) Tienes la impresión que las mismas cantidades de alcohol u otras drogas hacen menos efecto en ti	O	O
j) Has hablado de tu consumo de alcohol u otras drogas con un operador social	O	O

7. ¿Cuál ha sido tu consumo de tabaco en los últimos 12 meses? (ennegrecer la respuesta)

- O Sin consumo
- O En ocasiones
- O Alrededor de una vez al mes
- O El fin de semana o una a dos veces por semana
- O 3 veces y + por semana pero no todos los días
- O Todos los días

RESULTADOS FACTORIALES BRUTOS

RESULTADO TOTAL

RODEE EL COLOR CORRESPONDIENTE

V A R

DEP – ADO

TABLA DE DESPISTAJE DE LA PROBLEMATICA DEL CONSUMO DE ALCOHOL Y OTRAS DROGAS EN ADOLESCENTES

TABLA DE COTEJO

1. ¿HAS CONSUMIDO ALGUNO DE ESTOS PRODUCTOS EN EL TRANSCURSO DE LO ULTIMOS 12 MESES ? SI TU RESPUESTA ES SÍ ¿C0N QUÉ FRECUENCIA LO HAS HECHO?

	No ha consumido	En ocasiones	Alrededor de una vez al mes	El fin de semana o una o dos veces en la semana	3 veces y más en la semana pero no todos los días	Todos los día
Alcohol	0	1	2	3	4	5
Cannabis	0	1	2	3	4	5
Cocaina	0	1	2	3	4	5
Pegamento/Solvente	0	1	2	3	4	5
Alucinógenos	0	1	2	3	4	5
Heroina	0	1	2	3	4	5
Anfetaminas/ speed	0	1	2	3	4	5
Otros*	0	1	2	3	4	5

Medicamentos sin prescripción, barbitúricos, sedantes, hipnóticos, tranquilizantes, ritalín.

2.b) ¿A QUÉ EDAD HAS COMENZADO A CONSUMIR REGULARMENTE?

ALCOHOL	< 12 años	= 3	OTRAS DROGAS	< 14 años	= 3
	12 a 15 años	= 2		14 a 15 años	= 2
	16 años o +	= 1		16 años o +	= 1

3. DURANTE TU VIDA ¿TE HAS INYECTADO DROGAS ALGUNA VEZ?

SI = 8 NO = 0

4. ¿HAS CONSUMIDO ALCOHOL U OTRAS DROGAS EN LOS 30 ÚLTIMOS DÍAS?

SI= 2 NO = 0

5. EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES ¿CUÁNTAS VECES HAS CONSUMIDO 8 UNIDADES (varón) UNIDADES (dama) DE ALCOHOL O MÁS EN UNA MISMA OCASIÓN?

NINGUNA VEZ = 0 1 A 2 VECES = 1 3 A 25VECES = 2 26 VECES Y + =3

6. ¿TE HA SUCEDIDO ESTO, EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES? …

SI = 2 NO = 0

HAGA EL PUNTAJE TOTAL

13 y menos	=	Luz verde	→ sin problema evidente (no se requiere intervención)
Entre 14 y 19	=	Luz amarilla	→ problema emergente (intervención deseable)
20 et +	=	Luz roja	→ problema evidente (intervención especializada necesaria)

FICHA DE DERIVACIÓN A DISPOSITIVOS DE TRATAMIENTO EN DROGAS

Ficha de derivación a dispositivos de tratamiento en drogas

Fecha:

I- ANTECEDENTES INSTITUCIÓN

Institución que Deriva	
Profesional Responsable que Deriva	

II- IDENTIFICACIÓN DEL/LA ADOLESCENTE O JOVEN

Nombre del/la adolescente o joven				
Fecha de Nacimiento		Edad:		
Rut				
Domicilio				
Comuna		Teléfono		
Ciudad				
Estado Civil				
Escolaridad		Establecimiento		
Adulto Responsable	Sí		No	
Nombre Adulto Responsable				
Parentesco Adulto Responsable				

III- QUIÉN DEMANDA LA ATENCIÓN

Delegado(a)	
Dupla Psicosocial	

Familia	
Otros (Especificar)	

El o la adolescente o joven demanda tratamiento voluntariamente	**Sí**		**No**	

IV- MOTIVO DE LA DERIVACIÓN EN CASO DE CORRESPONDER (DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA Y EL NIVEL DE MOTIVACIÓN AL CAMBIO QUE PRESENTA EL/LA ADOLESCENTE O JOVEN)

V- TIPO DE DROGA CONSUMIDA (marque una x)

	Droga/s Principal/es	**Droga/s Secundaria/s**	**Droga/s Terciaria/s**
Alcohol			
Marihuana			
Inhalante			

Cocaína			
Pasta Base Cocaína			
Alucinógenos			
Heroína			
Tranquilizantes			
Estimulantes – Anfetaminas			
Neoprén			
Tabaco			
Otros Psicotrópicos			

VI- PATRÓN DE CONSUMO (marque una X)

Edad de Inicio								
Frecuencia	Diario		3 o + veces al día		3 o + veces a la semana		Fines de Semana	
Cantidad								
Intoxicación	Sí				No			
Con quién consume								

VII- CAUSA DE INGRESO ACTUAL (marque una X o más si es necesario)

Hurto		**Robo**		**Robo con Fuerza**	
Robo con Violencia		**Robo por Sorpresa**		**Robo Frustrado**	
Porte y tenencia de armas		**Robo con Intimidación**		**Tenencia, fabricación y porte de armas**	
Rapto		**Lesiones**		**Robo con fuerza y lesiones**	
Violación		**Incesto**		**Ley de drogas**	
Homicidio		**Homicidio frustrado**		**Otro especificar)**	
Reingreso					

APRECIACIÓN DELEGADA(O) (EN CASO DE CONTAR CON INFORME PSICOSOCIAL,

ADJUNTARLO A ESTA FICHA CON EL FIN DE OPTIMIZAR EL PROCESO DE INGRESO).

VIII- FACTORES DE RIESGO - CBPS severo

Individuales		Familiares		Escolares	
Compromiso somático		V.I.F		Deserción escolar	
Escaso autocuidado		Psicopatología aguda o crónica descompensada		Maltrato escolar	
Promiscuidad		Hacinamiento		Déficit atencional residual	
Prostitución		Pobreza extrema		Déficit atencional residual con hiperactividad	
ETS		Prostitución		Retardo mental	
Desinformación de MAC		Promiscuidad		Trastorno de aprendizaje generalizado o especifico	
Embarazo		Microtráfico		Mal rendimiento	
Psicopatología aguda o crónica descompensada		Conducta delictual en miembros de la familia		Importantes dificultades conductuales	
Intento de suicidio		Consumo de drogas			
Maltrato		Alcoholismo			
Abandono o negligencia		Familia Ausente			
Abuso Sexual		Familia Multiproblemática			
Escasa tolerancia a frustración		Desempleo crónico			
Agresividad y provocación permanente					
Grave dificultad de diferenciación e individuación					
Sin espacio de contención y/o protección					
Microtráfico					

Grupo de Pares		Comunidad		Ocio y Tiempo Libre	
Robos		Problemas de integración e inclusión social		Diversión asociada al desborde y transgresión.	
Consumo de sustancias		Escasos recursos comunitarios		Mucho tiempo en calle	
Violencia auto y heretoimpuesta		Conflictividad en barrio		Escasas o nulas alternativas de ocupación de tiempo libre	
Pertenencia a grupos extremistas		Accesibilidad a sustancias psicotrópicas y tráfico		Escasas o nulas alternativas de participación en actividades culturales y/o diversión	

■ **Identificar deterioro asociado al consumo: síntomas de abstinencia evidencia**: sudoración, irritabilidad, trastornos del sueño, dolores físicos inespecíficos, cambios en la conducta alimentaria, lesiones en piel u otros, deterioro del estado nutricional, deterioro evidente en estado salud mental, intentos, actos o ideación suicida, otros. Especifique:

6. DETECCIÓN DE PROBLEMAS DE SALUD MENTAL Y FÍSICA

Al igual que en el caso de trastornos por uso de sustancias, es posible que el delegado sospeche que hay condiciones de salud mental o física relevantes que requieren el acceso a servicios especializados de salud.

A todos los/las usuarios(as) se les aplica en la ficha de ingreso una encuesta breve que despeja preliminarmente la necesidad de profundizar en este tema. Si el/la adolescente o joven requiere de acciones que especifiquen una "sospecha" en el tema salud mental, se procede a la aplicación de un tamiz para proceder a una derivación asistida.

i) Derivación y coordinación de intervenciones y apoyo mediante estrategias de gestión de caso: A continuación, se detalla el protocolo de derivación y seguimiento en caso de derivación por problemas de salud mental y/o física.

APUNTES:

Protocolo seguimiento derivaciones salud mental

Objetivos	· Establecer estrategias de coordinaciones para la derivación y posible proceso de el/la adolescente o joven derivados a programa de tratamiento por situación de salud mental.		
Descripción	Procedimientos y/o Actividades comprometidas	Plazos de ejecución[1]	Instrumentos y/o verificadores
En esta etapa se establecen las acciones mínimas, a desarrollar por el equipo SENAME para derivación de el/la adolescente o joven con necesidades de atención salud mental.	f) Si el profesional SENAME al aplicar ficha de individualización o en las entrevistas desarrolladas con posterioridad, observa en el relato del/la adolescente o joven alguna sospecha de la presencia de problemáticas asociadas a salud mental debe: · Profundizar y contener la situación observada. · Aplicar Tamizaje de Salud Mental. · Informar a jefe Técnico y/o Director sobre lo pesquisado para generar derivación asistida a espacio de evaluación (considerar flujo de acciones a ejecutar de acuerdo a lo propuesto por la mesa de SM). · Desplegar estrategias que posibiliten en aquellos casos que sea factible la problematización con el/la adolescente o joven y sistema familiar respecto de la situación en la que se encuentra. · Priorizar la búsqueda de familiar o tercero significativo que participe de dicho proceso y derivación (en caso de no encontrarlo se deberá seguir lo lineamientos establecidos en flujograma).	Acciones inmediatas en casos de alta complejidad con fines de atención de urgencia, cuya secuencia posterior dependerá de los tiempos estipulados por el sistema de salud mental. En casos de mediana complejidad se estipula que se deben desarrollar gestiones dentro de un periodo máximo de 1 mes, considerando los tiempos del sistema de salud.	· Ficha de individualización (ítem salud). · Ficha de Tamizaje · Ficha de Derivación de acuerdo a lo generado por la mesa. · Instrumentos complementarios que cada programa posea considerando las gestiones con red de salud mental. · Registros extensos en expediente del/la adolescente o joven (coordinaciones con la red, entrevistas con especialistas, entrevista de problematización con el/la adolescente o joven y familia, discusiones de casos, supervisión de jefatura técnica, participación en análisis clínico, etc.)

	a) Gestionar la derivación y obtención de hora de atención a Hospital, Consultorio, CESFAM, COSAM, CESAM u otros según corresponda.	Desde la aplicación de tamizaje de SM se estable un máximo de 15 días para desarrollar derivación (casos de mediana a baja complejidad).	·
	g) Una vez gestionada la derivación delegada deberá ejecutar las siguientes acciones: · Generar acompañamiento en la atención en Hospital, Consultorio, CESFAM, COSAM, CESAM u otros según corresponda. · Conocer la forma en la cual se va a ejecutar el proceso (por ejemplo: saber cuándo va a ser la próxima entrevista, conocer si lo derivarán a especialista, si debe realizarse exámenes, si debe tomar medicamentos u otras acciones). · Coordinar reuniones u otras instancias de transferencias respecto del tratamiento de salud mental. · Establecer reuniones con la familia para coordinar acciones, acuerdos y empoderarlos de su participación en el proceso del/la adolescente o joven.	Desde el momento que se detecta la necesidad de atención, así como durante la ejecución de todo el proceso.	·

Protocolo seguimiento derivaciones salud física (alta complejidad)

Objetivos	· Establecer estrategias de coordinaciones para la derivación y atención de problemáticas en salud física en casos de alta complejidad[2]		
Descripción	Procedimientos y/o Actividades comprometidas	Plazos de ejecución	Instrumentos y/o verificadores
En esta etapa se establecen las acciones mínimas, a desarrollar por el equipo SENAME para derivación de el/la adolescente o joven con situación de salud física.	a) Si el delegado al aplicar ficha de individualización (apartado de salud física) o en las entrevistas desarrolladas con posterioridad, observa en el relato del/la adolescente o joven alguna sospecha de la presencia de problemáticas asociadas a salud física debe: · Indagar con la familia sobre la situación informada y la necesidad de atención. · Problematizar con la familia (en casos de alta complejidad) la necesidad de tratamiento oportuno en sistema de salud. · Acompañar y orientar a la familia en las acciones a desarrollar con el sistema de salud, incentivando su responsabilidad al respecto (si es necesario, acompañarlos en las primeras acciones al hospital, consultorio u otros, sobre todo considerando a los menores de edad como prioridad para ejecutar estos procesos). · Desarrollar acciones destinadas a apoyar las acciones del sistema familiar orientadas al acceso atención por parte del/la adolescente o joven. · En casos de alta complejidad, donde la situación de salud física revista un riesgo para el/la adolescente o joven y donde la familia no logre hacerse responsable de las gestiones a llevar a cabo, deberá ser el delegado o en jefe técnico quien acompañe la derivación a Hospital, Consultorio, CESFAM, u otros según corresponda. · Monitorear el acceso a tratamiento en caso de requerirlo.	Acciones inmediatas en casos de alta complejidad con fines de atención de urgencia, cuya secuencia posterior dependerá de los tiempos estipulados por el sistema de salud. En casos de mediana complejidad se estipula que se deben desarrollar gestiones dentro de un periodo máximo de 1 mes, considerando los tiempos del sistema de salud.	· Ficha de individualización (apartado de salud física). · Registros extensos en cada expediente respecto de las acciones ejecutadas con la red de salud.

ENCUESTA DE SALUD

A todos los/las usuarios(as) se les aplican este cuestionario de tamizaje de problemas de salud mental y física durante la profundización diagnóstica.

Encuesta de salud

ENCUESTA DE SALUD

El objetivo de esta encuesta es conocer las principales necesidades de atención en materia de salud física, mental y drogas entre los adolescentes atendidos en el programa.

Se solicita al/la adolescente o joven con apoyo del/la delegado(a) conteste las siguientes preguntas, distribuidas en las dimensiones de salud señaladas.

1.- Estado Previsional

a) Tipo de previsión

___Fonasa

___ Isapre; ¿Cuál? _____

___ Otra _____

Carnet: NO___ SÍ ____ Fecha:_____

2.-Salud Física

a) Presencia de enfermedades físicas importantes

Sí ____ Cuál(es)_____

No____

Si la respuesta anterior fue Sí, ¿recibes tratamiento?

Sí _____ ¿Dónde?_____

No_____

b) Hospitalizaciones y/o intervenciones quirúrgicas

Si _____

Motivo _____ Duración_____

No _____

c) Presencia de otra situación de salud que requiera atención y orientación.

Sí _____ ¿Cuál (es)?_____

No_____

3. SALUD MENTAL

a) Presencia de tratamiento psicológico y/o neurológico

Si _____ Motivo y lugar_____

No _____

b) Presencia de tratamiento psiquiátrico

Si _____ Motivo y lugar_____

Medicamentos: _____

No _____

c) Presencia de alguna de las siguientes situaciones de salud mental

Ideación suicida: _____

Intento suicida: _____

Conductas violentas: _____

Autoagresiones: _____

Trastornos alimenticios: _____

Trastornos del sueño: _____

Depresión: _____

Otros (especificar): _____

4. CONSUMO DE DROGAS

___ NO

___ SÍ

Edad de inicio: _____

Droga con la que inicia consumo: _____

Droga Principal Actual: _____

Droga Secundaria Actual: _____

Frecuencia consumo (diario, semanal, otras): _____

Cantidad: _____

Policonsumo: _____

Tipo de Consumo: _____ Abusivo

_____ Habitual

_____ Ocasional

_____ Experimental

Tratamiento: NO___ SÍ ___

Modalidad de tratamiento: _____

Centro_____

7. PAUTA DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DE INTERVENCIÓN ESPECIALIZADA EN VIOLENCIA

MP 62.1 - 62.4

Nombre:. . . . . .
Edad: . . . . . Sexo . . . . . .
Escolaridad:. . . . . Etnia . . . . . .
Lugar de Procedencia (urbano/rural y otros -Periferias-): . . . . . .
Fecha de Aplicación: . . . . . .

Sugerencias de Aplicación:

- A continuación, le presentamos una pauta que tiene como objetivo poder detectar la necesidad de intervención especializada en violencia.
- Entenderemos la violencia como la emoción de negación sistemática del otro, como legítimo otro. En este sentido la violencia que emerge en la interacción tiene en los sujetos que la implementan no meros objetos de las circunstancias, ellos son individuos activos que así como aprenden a construir un espacio relacional violento, es decir, negador del otro, pueden también aprender a construir un espacio relacional distinto, de respeto por el otro. Es por ello que nos parece insuficiente trabajar sólo sobre la conducta, o trabajar sólo sobre la articulación de lo racional y lo conductual. El esfuerzo y la tensión en la intervención, a pesar de las complejidades que implica, deben estar puestos en integrar, también, lo emocional a los dos ámbitos antes explicitados.
- Se sugiere especial cuidado en no incorporar juicio personal de entrevistador, considerando las particularidades del entrevistado como: contexto territorial (urbano o rural), etnia, religión, entre otros.
- Marque un ✓ si el entrevistado está de acuerdo con las informaciones presentadas en cada uno de los siguientes ítems. Mencionando en observaciones lo que considere importante y/o necesario para el complemento de la información.

1) Territorialidad en relación a hechos de violencia

Identifique presencia de comportamientos violentos en el espacio local según al que pertenezca, observando la relación que el/la adolescente o joven o adolescente sostiene con este).

ITEM	✓	OBSERVACIONES (EN RELACIÓN AL/LA ADOLESCENTE O JOVEN CON SU TERRITORIO)
Has tenido conflictos violentos con tu grupo de pares.		
Has tenido conflictos violentos con tus vecinos.		
Has tenido conflictos violentos en instancias pro sociales (lugar de estudios; trabajo; servicios públicos/privados).		
Has ejercido violencia en tu espacio local por conflictos derivados de la participación de algún grupo de el/la adolescente o joven (banda; clan; pandillas; piños de barras bravas; etc.)		
Has presentado conflictos violentos con Fuerza o agentes de Seguridad y Orden Público (PDI, Carabinero, Gendarmería y Guardia de Seguridad)		
Has debido recurrir a la violencia para defenderte de quienes atenten contra tu étnica; religión; idea política; sexualidad.		
Has ejercicio violencia con grupo de pares dentro de tu territorio, generando algún tipo de destrucción.		
Has identificado situaciones violentas en tu territorio producto de la presencia de consumo o de tráfico de drogas.		
Te has visto expuesto a trabajo infantil o situación de calle, donde has tenido que utilizar la violencia.		
Has observado situaciones violentas en tu espacio local relacionadas con el comercio sexual.		

2) Aspectos personales en relación a violencia (identifique presencia de comportamientos violentos en el ámbito personal)

ITEM	✓	OBSERVACIONES (EN RELACIÓN AL/LA ADOLESCENTE O JOVEN)
Reaccionas agresivamente frente a provocaciones.		
Cuando tienes discusiones lo enfrentas agresivamente (gritos, golpes, amenazas)		
Te resulta difícil reconocer cuando tienes rabia (irritabilidad, descontento, ira)		
En momentos de rabia te has provocado cortes o lesiones en tu cuerpo.		
Haces las cosas en el momento en el que se te ocurren y sin pensar en las consecuencias.		
Te sientes estresado en la actualidad por: trabajo, escuela, dificultades familiares, con la pareja u otros.		
Te es difícil reconocer cuando causas daño a otros.		
Utilizas la violencia para validarte frente a otros.		
Sueles estar alerta o preocupado de que alguien te pueda hacer daño.		
Utilizas la agresividad para conseguir lo que quieres.		
Cuando te defiendes utilizas la violencia.		
Te gusta que se haga lo que tú quieres, de lo contrario te enojas.		

3) Aspectos familiares en relación a la violencia

Identifique presencia de violencia en aspectos históricos de la infancia y actuales.

ITEM	✓	OBSERVACIONES (EN RELACIÓN AL/LA ADOLESCENTE O JOVEN)
Has sido testigo de maltrato psicológico en tu familia. (gritos, insultos, descalificaciones)		
Has sido testigo de maltrato físico en tu familia. (Empujones, patadas, golpes puños).		
Has recibido agresiones psicológicas por algún miembro de tu familia (gritos, insultos, descalificaciones)		
Has recibido agresiones físicas por algún miembro de tu familia (empujones, patadas, golpes de puños).		
Tu familia se relaciona con otras personas de forma violenta.		
Cuando tus padres te castigan lo hacen de forma violenta o agresiva (encierros, golpes, humillaciones)		

4) Aspectos personales en relación a género

Identifique indicadores en relación a la perspectiva de género.

ITEM	✓	OBSERVACIONES (EN RELACIÓN AL ADOLESCENTE O JOVEN)
Te sientes inferior por tu condición de ser hombre y/o mujer (según corresponda).		
Te has involucrado en peleas por defender tu condición de ser hombre y/o mujer (según corresponda).		
Te han Obligado a hacer cosas que no quieres por ser hombre y/o mujer (según corresponda).		
Utilizas la violencia para que tu pareja (hombre o mujer) haga lo que tú quieras.		
Piensas que las mujeres son inferiores a los hombres.		
Hombres y Mujeres tienen los mismos derechos.		
Los hombres deben dominar a las mujeres y tomar las decisiones importantes.		
Es mal visto adoptar actitudes "poco masculinas", mostrarse débil, expresar miedos, mostrar sentimientos.		
Es mal visto que una mujer adopte actitudes poco femeninas (mostrarse chora, jugar a la pelota, defenderse a combo)		
Hay ocasiones en que los hombre y mujeres merecen ser golpeadas/os		
Los hombres deben trabajar y traer el dinero al hogar.		
Las mujeres deben dedicarse a los cuidados de la casa y de los hijos		
Siempre mi pareja debe estar dispuesta a tener relaciones sexuales conmigo.		

5) Criterios a considerar para la detección de violencia

En cuanto a la presencia de indicadores en los distintos ítems.

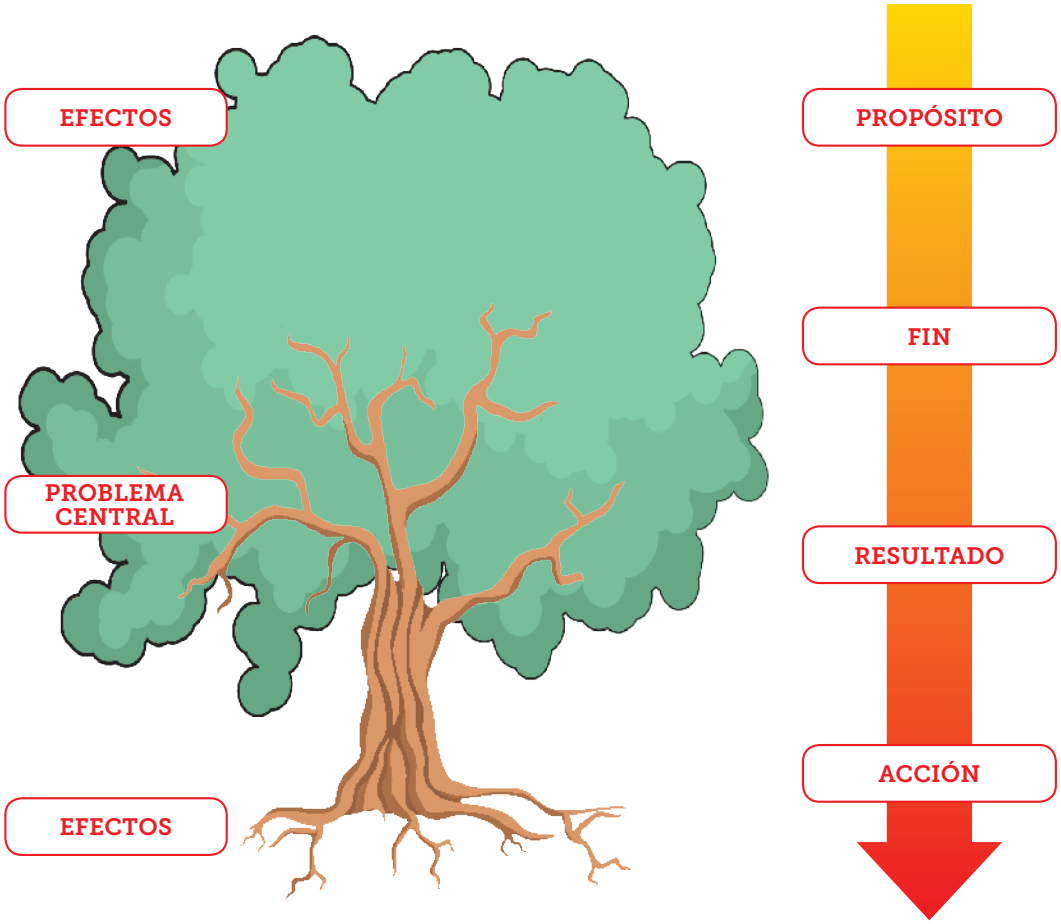
Ítem Violencia	Total de Preguntas	% de valoración	Fórmula: Total, Presencias * N% / Total Preguntas Ítem.
Territorialidad	10 Preguntas	25%	Total de ✓ x 25% / 10
Aspectos personales	12 preguntas	50%	Total de ✓ x 50% / 12
Aspectos familiares	6 Preguntas	25%	Total de ✓ x 25% / 6
Total Ítem	28 preguntas	100%	Sumatoria Total tres Ítem.
*Puntaje Mínimo de la sumatoria para la detección de violencia 50% +1			
*Considerar prioridad ítem de aspectos personales frente a la totalidad de la sumatoria cuando no se logré el puntaje mínimo requerido.			

Ítem Género	Total de Preguntas	% de valoración	Formula Total Presencias * N% / Total Preguntas Ítem.
Aspectos personales en relación a género	13 Preguntas	100%	Total de ✓ x 100% / 13
*Puntaje Mínino de la sumatoria para la detección de género 50% +1			

OPINIÓN PROFESIONAL – REVISIÓN DELEGADO(A)/JEFATURA TÉCNICA (Diferenciar necesidades de intervención en violencia)			
INTERVENCIÓN EN CONTROL DE VIOLENCIA		INTERVENCIÓN EN GÉNERO	

8. ÁRBOL DE NECESIDADES MP 63.1

El árbol de problema ayuda a identificar posibles indicadores de éxito de la intervención y enseñar gráficamente a los el/la adolescente o joven a visualizar las consecuencias de sus acciones, así como ensayar soluciones a los problemas causados. Existen diversas formas de plantear un árbol de problema. En las figuras vemos dos ejemplos dirigido al trabajo con el/la adolescente o joven.



HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA DE DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

MP 1.2

El/la adolescente o joven/ familiar/otro: . . . . . .

Fecha: . . . . . .

Delegada(o) : . . . . . .

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Ordenar aspectos referidos a la necesidad percibida e identificar su modo de satisfacción.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

- Entrega de Hoja "Árbol de Necesidades".
- Se explica al joven que la actividad consistirá en ver cómo abordar la necesidad actual (detectada en entrevistas previas o a través del Módulo de Sensibilización). En primer lugar, en la casilla "Problema Central", se escribe la situación correspondiente, sucediéndose con la discusión de las causas de ello ("Causas") y las consecuencias que eso acarrea ("Efectos"). Una vez identificado lo anterior, se procede a concretizar lo descrito, diciéndole a el/la adolescente o joven que todo eso debe traducirse en acciones a ejecutar. Así, abordado el problema central y sus efectos, se discute sobre la identificación de la acción a realizar, llenándose los casilleros "Propósito" (Objetivo) y "Fin" (Meta), y remarcando los resultados esperados y las acciones efectivas para satisfacer dicha necesidad.

Indicador de logro:

- Que pueda identificar una necesidad, cómo y porqué es tal, una meta específica en función de esa necesidad y las acciones necesarias (en concreto) para ello.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES ACTUALES MP 64.1, MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro: . . . . . .

Fecha: . . . . . .

Delegada(o) : . . . . . .

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Propicia la reflexión sobre las posibles necesidades actuales.

Técnica y/o Instrumento de intervención y desarrollo:

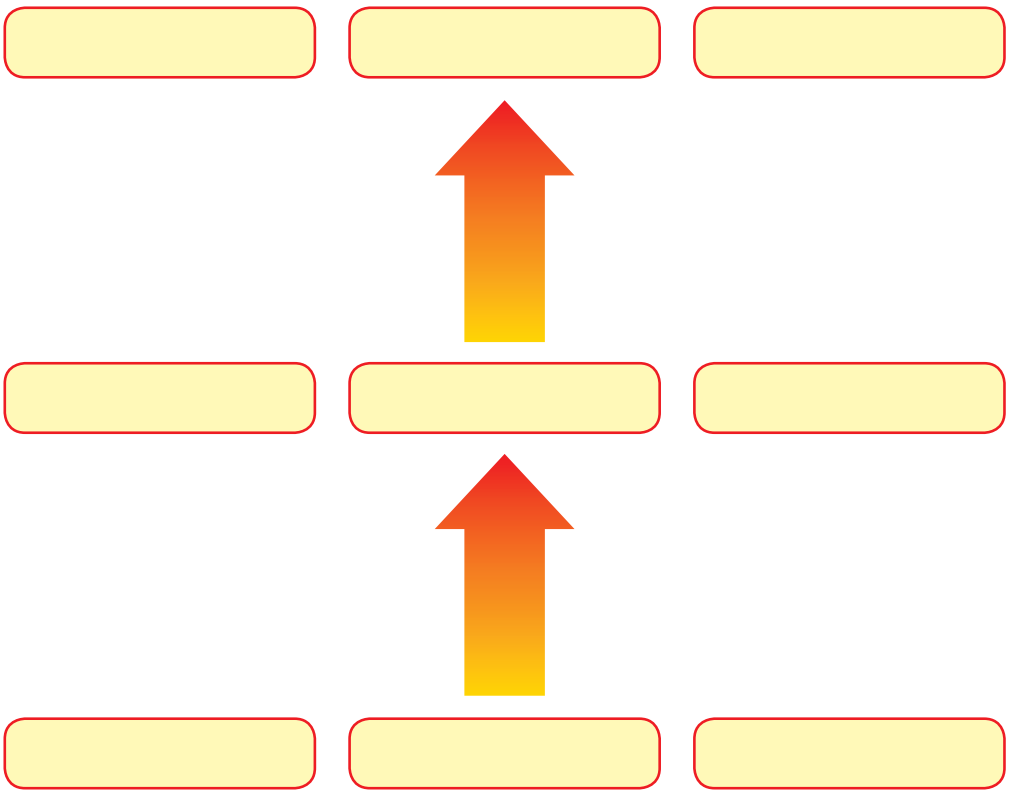
- Entrega de Hoja "Árbol de Problemas".
- En primer lugar, es un módulo a utilizar en caso de que el/las jóvenes no identifiquen una situación-problema en concreto.
- Se insta la conversación hacia una reflexión sobre su situación actual, de manera de llegar hasta la identificación de una situación molesta (por ejemplo, "me aburro todo el tiempo"), que se anota en el espacio "Árbol de Problemas:". Una vez que se logre determinar esto, se intenta concretizar a una situación específica ("no hay espacios de recreación"), y se anota en el rectángulo central. Los rectángulos inferiores se destinan a las estrategias intentadas para superar el problema, y las superiores por las cosas que serían necesarias para que pudiesen ser satisfechas. Una vez llenada la hoja, se relee lo obtenido, teniendo por resultado una necesidad concreta a intervenir.

Indicador de logro:

- Que el/la adolescente o joven sea capaz de problematizar ciertas situaciones de su vida diaria.

DIAGNOSTICO NECESIDADES ACTUALES

¿Y CUÁL ES EL PROBLEMA?



PROBLEMA:_____

9. ANÁLISIS FUNCIONAL

Se considera que es esencial para la intervención el comenzar con una adecuada hipótesis interventiva y continuar con un análisis en profundidad del problema. Para ello se han seleccionado aquellas técnicas que se han considerado que más han ayudado en la práctica a trabajar con los casos adolescentes o jóvenes. Por una parte, se han utilizado los árboles de problema que han sido muy útiles para identificar el problema principal y estructurar la intervención. Por otra, cuando los profesionales requieren analizar el problema para planificar la intervención global, se ha visto que el árbol de problema se complementa bien con la perspectiva del análisis funcional. Esta última perspectiva permite detallar las variables con mayor profundidad.

El análisis busca facilitar la identificación del problema que se encuentra a la base de la comisión del delito y ayudar a visualizar soluciones posibles. Existen varias técnicas, pero la que se ha usado con éxito en los proyectos de OPCIÓN ha sido la utilización de componentes de la metodología de Análisis Funcional. El análisis busca las relaciones funcionales de un conjunto de comportamientos que puede desplegar en el/la adolescente o joven. Esta técnica ha probado ser beneficiosa para la intervención con el/la usuario(a), además de lo observado en práctica, en los resultados de experiencias similares que reporta la literatura especializada.

Este método además permite el que se le facilite el definir preguntas como ¿Cuál es el problema que el/la adolescente o joven percibe que está a la base de la sanción? ¿Cómo afecta la vida del/la adolescente o joven el problema? ¿Qué ámbitos se ven afectados (familiar, educacional, laboral, etc.)?

Uno de los primeros pasos para el análisis es jerarquizar los problemas y definir cuál es el eje central en función de los criterios que se han establecido como posibles sustentadores de la conducta delictiva. Estos criterios pueden basándose en algún planteamiento teórico y desde los lineamientos de SENAME se aconseja basarse en el enfoque de factores de riesgo, desistimiento, perspectivas sistémicas, entre otros, para delimitar un problema.

Con el problema principal identificado y delimitado, se busca definir cuáles pueden ser las posibles consecuencias. Éstas pueden ser entendidas también como el objetivo de la intervención. Posteriormente, se definen los posibles efectos o causas que sustentan el problema. Se puede iniciar un proceso en donde paulatinamente se van derivando, de las primeras causas o efectos identificados, sucesivos efectos a un nivel jerárquico secundario y terciario si es necesario, para llegar a formular de manera precisa qué es lo que es necesario abordar para generar un cambio. Los efectos pueden ser entendidos también como medios y acciones para generar cambios. Una vez identifica-

do y acordado cuál es el problema a abordar, se delimita el objetivo de la intervención, y los medios y acciones para generar cambios, se busca seleccionar aquel aspecto que es más relevante, factible y que está bajo el control del/la adolescente o joven.

En conjunto con el proceso de diagnóstico se inicia un análisis retrospectivo en profundidad para conocer cuál puede ser la posible función que la situación problema cumplió en la vida del/la adolescente o joven. Con la información recopilada y analizada, sobre el comportamiento a la base, se pone en contexto y se organiza de manera de esclarecer cual es la función del problema y poder formular una completa hipótesis interventiva. Algunas preguntas que pueden guiar la formulación son:

¿Cuándo (en qué momento del día, en determinada actividad, etc.), dónde (lugar físico en donde ocurre), en qué condiciones (tiempo libre, en la escuela, etc.), con quién o quiénes (amigos, familiares, etc.), precedido de qué eventos anteriores (juntarse con pares de riesgo, un feriado, etc.) eventos posteriores (luego de consumir drogas o alcohol), ¿la conducta tiene más probabilidades de ocurrir?

Al esclarecer cuál es la función o causa del problema, por qué el/la adolescente o joven se comporta de determinada manera, qué ganancia tuvo, qué ganaría con ello, etc. Adicionalmente se puede preguntar si el comportamiento problema:

- ¿Es por falta de habilidades? Estas pueden ser habilidades sociales, cognitivas, etc.
- ¿Es por bajo desempeño? Un comportamiento que el/la adolescente o joven conoce, pero que no realiza en forma consistente. Por ejemplo, no es respetuoso en las sesiones.
- ¿Es un comportamiento voluntario o no voluntario? Es importante discriminar si el/la adolescente o joven está consciente de su comportamiento, o si realmente está bajo su control o no determinado comportamiento.

Los comportamientos se configuran generando una determinada problemática y afectándose entre sí. Con dicha información se generan hipótesis.

Es así como el análisis funcional permite establecer una progresión entre lo que sucedió o gatillante, de determinado comportamiento y cuál fue la consecuencia. Sampl, S., Wakai, S., Trestman, R. L., y Keeney, E. M. (2008) entregan un ejemplo simplificado de una progresión de comportamiento en una ambiente correccional. Una el/la adolescente o joven que, en talleres, el aburrimiento (antecedente) gatillaría el que ella le de golpes a la puerta del dormitorio y otros comportamientos violentos con sus pares (comportamiento), esto provocaría que los funcionarios le presenten atención (consecuencia), lo cual se observa es gratificante para el/la adolescente o joven, incluso si la atención que recibe tiene consecuencias negativas. Una posible solución que puede aliviar el sistema es entonces hacer frente al aburrimiento y fomentar una creciente interacción y atención positiva, por tanto, disminuir la presencia de compor-

tamientos disruptivos, ajustando el antecedente y consecuencia del comportamiento. Este es un proceso dinámico, a medida que avanza y se obtiene mayor información o han ocurrido otros eventos, se puede afinar o redefinir el foco.

Como se ve en el ejemplo, el problema y comportamientos están claramente definidos y son factibles de intervenir. La definición de la conducta debe de ser concreta, clara y fácil de medir. Por ejemplo, si la conducta es agresividad, definir con mayor exactitud: "el/la adolescente o joven se engancha en peleas cuando se queda hasta tarde en la calle con ciertos amigos." "El/la adolescente o joven responde agresivamente cuando en sesiones grupales se frustra y no logra obtener lo que quiere".

Este mismo método simplificado puede ser utilizado con el/la adolescente o joven para trabajar en alguna situación de la vida cotidiana en la que les gustaría entender mejor por qué reaccionaron así. Puede ser una situación positiva o una en la que sienten haya sido problemática y que se les solicita traigan de vuelta las próximas sesiones para que se les entregue retroalimentación.

ACCIÓN	ANTECEDENTE	COMPORTAMIENTO	CONSECUENCIAS
¿Qué acción se llevó a cabo?	¿Qué ocurrió justo antes del ¿Comportamiento?	Descripción del comportamiento	¿Qué sucedió después de la acción, o como resultado de la conducta?

En las reuniones sucesivas se pide a los el/la adolescente o joven que se faciliten ejemplos para trabajar en conjunto para verificar que en la práctica se han aplicados los conceptos. Un ejemplo de taller de análisis funcional se puede apreciar a continuación:

Un caso de trayectoria delictiva persistente: el análisis funcional como herramienta clave para fijar un plan de intervención ajustado y focalizado a las necesidades del adolescente.

En el presente análisis de caso describe el proceso de diagnóstico profundizado realizado a un adolescente que presenta comportamiento delictual persistente. El Análisis Funcional fue la herramienta para integrar la información recogida en las entrevistas y en la aplicación del SIED-AJ.

Análisis funcional (Diagramas analítico-funcionales)

Como integrar la información recogida en las entrevistas y en la aplicación del SIED-AJ, una alternativa es la realización del análisis funcional, en donde cobra relevancia el tipo de información recopilada durante el proceso de diagnóstico, la posibilidad de integrar los datos disponibles y desarrollar una representación gráfica que ayude en la elección de diagnósticos específicos, en la construcción de hipótesis de trabajo, de esta manera construir las intervenciones más adecuadas a cada adolescente u joven.

El análisis funcional consiste en la integración de variables y relaciones causales con las características de cada usuario(a) y con los objetivos de intervención.

Los diagramas analítico-funcionales permiten presentar un caso práctico ilustrativo de evaluación funcional, desarrollando un proceso de integración de los datos obtenidos de diversas fuentes (entrevistas adolescentes, familiares y profesionales, técnicos interventores, informes anteriores y SIEDAJ).

El análisis funcional y su representación gráfica se presentan de forma que sirvan para comunicar con claridad el análisis funcional a otras profesionales, para problematizar el caso y para seleccionar el mejor enfoque para la intervención. El análisis funcional es dinámico, hipotético e ideográfico.

¿Cuál es nuestra estrategia de evaluación, qué métodos de evaluación utilizamos?

Tenemos que integrar datos (conflictivos o no) procedentes de distintas fuentes en una única formulación del caso que resulte útil para decidir qué área de intervención priorizar.

Partimos del supuesto de que la evaluación que utilizamos (se basa en principios científicos) proporciona información óptima (válida, útil y beneficiosa para abordar el fenómeno que nos convoca propiciar evitar la reincidencia y favorecer la reinserción social con la finalidad de facilitar el desistimiento delictivo).

Análisis funcional (enfoque con fundamento científico) permite integrar la información recogida en juicios válidos y útiles.

Una dificultad frecuente a la que nos enfrentamos en la intervención con adolescentes y jóvenes que han cometido infracciones de ley, procede del hecho de que la mayoría de ellos o ellas presentan diversos dificultades o problemas (para ellos mismos, sus familias o la sociedad o no poseen conciencia de sus propias dificultades). Ejemplo:

Contextualización de caso

- Edad: 15 años.
- Sexo: Masculino.

Contextualización judicial

- Adolescente es sancionado 04/2015 a dar cumplimiento de 3 años de LAE por causa por Robo con violencia e intimidación.
- Adolescente es sancionado 06/2016 a dar cumplimiento de 3 años de LAE en causa por Robo con Intimidación.

Antecedentes familiares

En cuanto a las relaciones vinculares actuales con su núcleo, el adolescente las reconoce como escasas, existiendo altos niveles de estrés entre sus integrantes, y estilos comunicacionales poco fluidos. Visualizando como principal figura de apoyo a su abuela de línea materna.

Actualmente el adolescente no mantiene un adulto responsable que apoye su proceso de sanción, ya que su abuela materna, abandona el hogar común.

Es importante mencionar, que el adolescente actualmente mantiene una causa activa en el 2° Tribunal de Familia de San Miguel. Siendo derivado a programa FAE (Brinda asistencia y protección a niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales), con causal de ingreso de Inhabilidad de uno o ambos padres. Es por esto, que se debe informar trimestralmente a este tribunal acerca del proceso desarrollado con el adolescente.

Contexto escolar

Adolescente se mantiene desescolarizado, el registro MINEDUC evidencia que presentaría un retraso escolar, ya que el último nivel cursado, correspondería a primer nivel básico de adultos (1°- 4° Básico), el cual habría sido reprobado en el año 2015 en el establecimiento educacional "Colegio Pestalozzi", el cual se encuentra al interior del Centro de Internación Provisoria San Joaquín.

Sin embargo, se tienen en consideración informes de "Escuela Diferencial N° 39, Juan Sandoval Carrasco" que refieren que el adolescente habría cursado hasta 8° Nivel de Educación Especial.

En la actualidad, se ha vinculado al adolescente al Programa de Reinserción Educativa PRE Sur Poniente a través del Programa Educativo de PLE, adhiriendo de

forma intermitente, logrando participar de un diagnóstico inicial que se encuentra en construcción, esto con la finalidad de que adolescente logre dar continuidad a sus estudios.

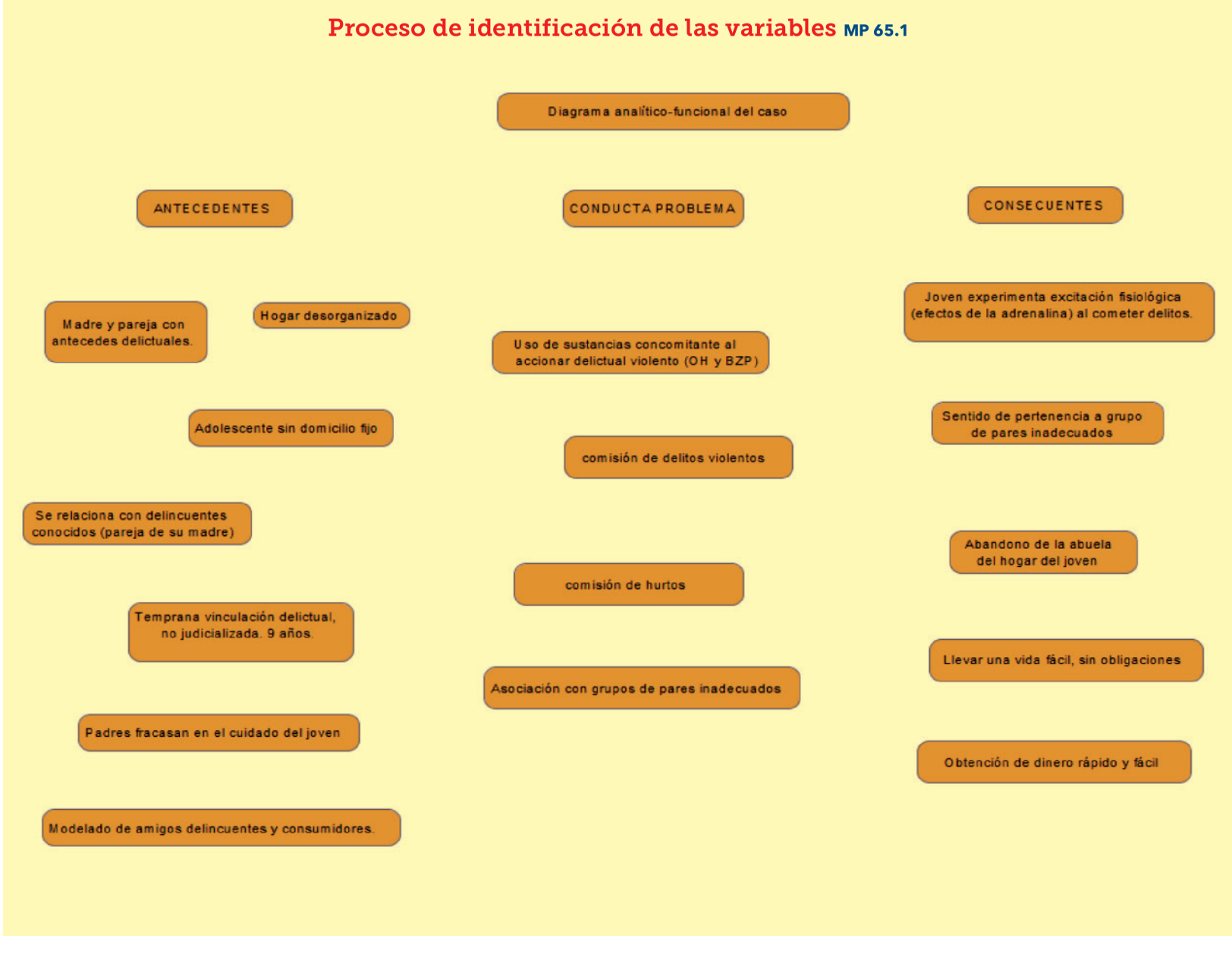
Trayectoria infraccional

- Temprana involucración en actividades ilícitas, no judicializadas (9 años).
- Integrantes del núcleo familiar presentan antecedentes penales (madre y su pareja).
- Institucionalización en red SENAME desde temprana edad, tanto en red de protección.
- A los 12 años ingresa a OPD (6 meses de permanencia) y posteriormente a FAE - línea programas familiares de acogida, por ser víctima de negligencia e inhabilidad de uno de los padres (10 meses de permanencia).
- A los 13 años ingresa a un PIE - programa de intervención especializada, por la inhabilidad de uno de los padres y niño o niña en la calle (4 meses de permanencia).
- A los 13 años ingresa CTD Pudahuel - centro de tránsito y distribución con residencia por hurto simple de 4 a 40 utm. (2 días de permanencia). Además, ingresa CTD Playa Ancha - centro de tránsito y distribución con residencia por hurto falta. (1 día de permanencia).
- A los 15 años ingresa CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA SAN JOAQUIN (1 mes y 3 días de permeancia) y es sancionado a LAE (2 años)
- Posteriormente ingresa Medida cautelares ambulatorias, por el delito ROBO CON INTIMIDACIÓN. (4 meses de permanencia).
- Durante el mismo mes ingresa nuevamente CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA SAN JOAQUIN por el delito HURTO SIMPLE DE MEDIA A MENOS DE 4 UTM
- Como consecuencia es sancionado con LAE - PROGRAMA DE LIBERTAD ASISTIDA ESPECIAL. (2 años).

Salud mental y consumo de drogas

- Intentos de suicidio en contexto privativo de libertad.
- Hospitalización por intoxicación de BZP.
- Consumo de THC (habitual) y BZP (episódico).

Proceso de identificación de las variables MP 65.1



¿Dónde debe centrar su intervención el equipo profesional?

La elección del foco principal de la intervención depende en gran parte de la importancia relativa que se adjudique a cada problema que presente el o la adolescente y joven, tanto como su nivel de conciencia del mismo.

1) Grado de sufrimiento que producen para el o la adolescente.

2) Los riesgos que entrañan para el usuario.

3) Los riesgos que entrañan para terceros.

Por otra parte, que un determinado problema se considere el más importante es algo que depende en gran medida de la idea que se tenga sobre la relación de unos problemas con otros.

El foco de la intervención y las estrategias que se utilizan dependen de la importancia relativa de cada problema y de las interrelaciones causales entre los mismos (es decir, dependen de sus relaciones funcionales).

Estos juicios interventivos se tienen que realizar en reunión técnica.

Estos juicios técnicos son difíciles de hacer, pero son elementos esenciales en la formulación de las hipótesis de intervención.

Por ello, no debe olvidarse que la validez de estos juicios depende de la validez de los datos obtenidos en la etapa de profundización diagnóstica.

APUNTES:

DETECCIÓN DE LAS RELACIONES CAUSALES ENTRE LOS FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES

Detección de las relaciones causales de los problemas, dado que cada problema puede estar influido por muchas causas y una única causa puede influir sobre varios problemas. Las variables y relaciones causales de los problemas y de los objetivos de la intervención son componentes críticos de la formulación de los planes de acción profundizados, ya que la intervención a menudo intenta modificar las variables hipotéticas que influyen sobre las conductas problemas.

Así, la formulación del cada caso, hace hincapié en los problemas más relevantes y en las variables causales más importantes y modificables.

La intervención a menudo intenta modificar las variables hipotéticas que influyen sobre las dificultades. Así el modelo de formulación propuesto por el análisis funcional, hace hincapié en los problemas más relevantes y en las variables causales más importantes y modificables.

La complejidad de la interacción entre variables causales y problemas de comportamiento suele dificultar bastante la toma de decisiones y la formación de juicios. La formulación del diagrama funcional está pensada precisamente para organizar y comunicar conjuntos complejos de datos de evaluación en beneficio del diseño de la intervención. La formulación del caso también afecta a la medición de los resultados de la intervención.

Por ejemplo, si sobre la base de su formulación del caso diseña una intervención tendiente a que el adolescente o joven reconozca el daño producido por el consumo de drogas, un resultado intermedio de la intervención y un objetivo de medición debe ser el cambio de las variables causales que mantienen dicha percepción de la realidad. Si el análisis funcional es válido, los cambios en las variables causales identificadas (es decir, los resultados inmediatos e intermedios) deben asociarse estrechamente a cambios en el problema de comportamiento (resultado final).

La medición de los efectos inmediatos de la intervención ayuda en la pronta identificación del fracaso de la hipótesis de trabajo.

Las diferentes circunstancias vitales de cada adolescente influyen en su proceso de toma de decisiones. Por ejemplo, consumo de drogas: calidad de sus relaciones interpersonales, deterioro habilidades cognitivas, problemas de salud física, exposición a factores vitales estresantes, diferentes actitudes y creencias personales, estado de ánimo deprimido.

Inmigrante recién llegado, se ha trasladado a un centro urbano desde un área rural, estado de ánimo depresivo y de abuso de alcohol para hacer frente a estos factores estresantes.

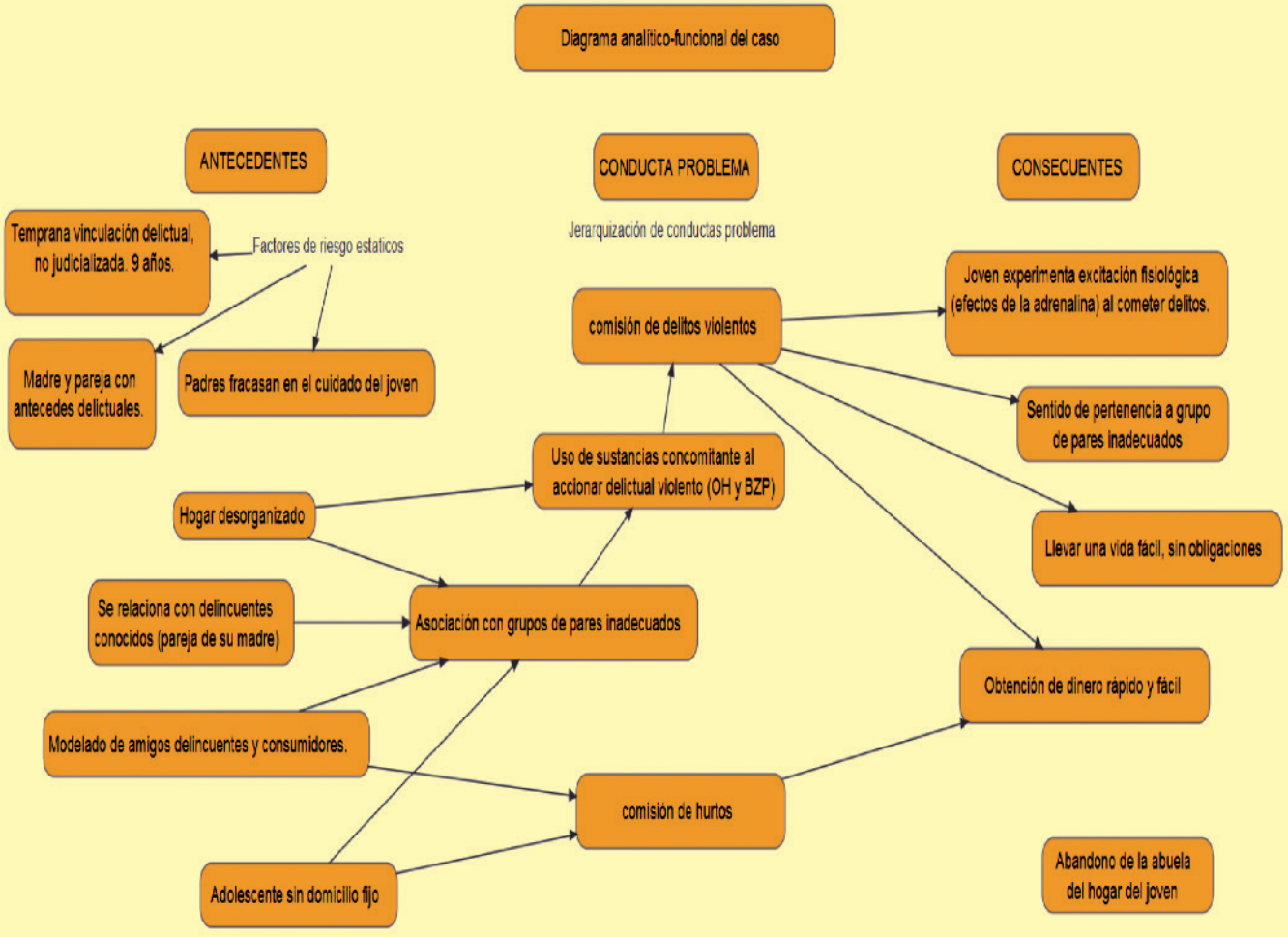
En cambio, otro inmigrante puede verse más afectado por experiencias de rechazo de los compañeros. En otros casos los problemas económicos asociados a la pérdida de empleo pueden afectar su estado de ánimo, el consumo de alcohol o la relación de pareja.

La formulación del caso en la evaluación conductual y en el análisis funcional: la integración de los datos de la evaluación

Una tarea importante en evaluación es diseñar para cada adolescente o joven la intervención que tenga la máxima magnitud de efecto (es decir, el mayor beneficio posible). Esto no suele ser fácil, ya que la mayoría de las y los adolescentes o jóvenes presentan varios problemas y objetivos de intervención influidos por múltiples factores causales. Además, los usuarios(as) pueden diferir en detalles importantes del problema que presentan o en las circunstancias a las que se encuentran sometidos.

APUNTES:

Diagrama analítico-funcional del caso MP 66.1



HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA 1: ECO MAPA MP 67.1

Otra técnica ampliamente utilizada en la intervención de OPCIÓN son los eco mapas. Según las orientaciones técnicas de SENAME se señala que un eco mapa es necesario para graficar integradamente, cuáles son las redes apoyo psicológico, social, económico, entre otros, con los que cuenta tanto el/la adolescente o joven como su grupo familiar. En OPCIÓN se ha profundizado esto, como se ve en los ejemplos a continuación:

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA 2: PARA TRABAJAR DIAGNÓSTICO CON ECO MAPA MP 67.1, MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____

Fecha:_____

Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Identificar redes de apoyo significativas para el/la adolescente o joven.

Técnica y/o instrumento de intervención y desarrollo:

- Entrega de Hoja "Mis Redes". Se le explica al/la adolescente o joven respecto a la necesidad de identificar las redes con las cuales se cuenta, en términos de apoyo o resolución de situaciones variadas. Así, se comienza con la esfera "Familia", y en los cuadros de ahí provenientes se escribe los nombres de las personas significativas para él/ella en dicho entorno. Lo mismo sucede con la esfera "Amistades y otros". Posteriormente, se le pregunta en específico por las áreas Escuela, Trabajo, Salud y Recreación, y se consulta respecto a cuáles instancias o personas recurre para las necesidades asociadas a ello (Junta de Vecinos, un profesor, etc.).
- Una vez realizado lo anterior, se completa el rectángulo "Los Más significativos", en donde se debe seleccionar – de los nombres identificados en cada área – aquél de mayor relevancia para el/la adolescente o joven.

Indicador de logro:

- Que sea capaz de mencionar redes de apoyo.
- Que seleccione aquellas de mayor significación personal.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA 3: TÉCNICA HISTORIA DE VIDA

La idea central es que el/la adolescente o joven visualicen que pueden existir, dentro de sus conductas y patrones cotidianos actuales, elementos que responden a un aprendizaje que se ha incorporado como modo de vida, y que de acuerdo a eso sean capaces de encontrar una repetición de modelos, sin que haya existido una reflexión previa de ello. Se busca la identificación de patrones conductuales y hechos traumáticos no elaborados por el/la usuario(a).

Por lo tanto, analizar elementos importantes de su historia de vida puede ser un ejercicio beneficioso en términos de descubrir los aspectos positivos dentro de ella, de la misma manera aquellos que consideran más negativos. Así también las figuras que han estado y están aún presente y la significancia para ellos en sus vidas. Junto con ello revisar hechos importantes a través de su historia, y la relevancia de éstos en su vida. Y por último una revisión y reflexión de una construcción de identidad, sin desconocer que se responde a una historia, pero sin dejar de ser sujetos en constante cambio.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA 4: PARA EL TRABAJO DE HISTORIA DE VIDA

Objetivos:

- Intencionar una reflexión con el/la adolescente o joven a partir de los hechos significativos dentro de su historia, así también la vinculación con figuras relevantes. (Connotación positiva, negativa).
- Identificar eventos que se hayan constituido como traumáticos en la vida del/la adolescente o joven. A modo de visualizar un proceso de reparación.

Objetivos específicos

- Identificar dentro de sus conductas, los que responden a patrones estructurales dentro de su núcleo familiar y la posible replicación inconsciente de éstos.
- Intencionar proceso de reflexión, a partir de los elementos presentes dentro de su historia y el proceso de construcción de identidad.

■ **Reconstruir episodios significativos:** consiste en la construcción de una línea de tiempo, tanto a individual como familiar. Se busca conocer desde la mirada del/la adolescente o joven momentos significativos para ellos dentro de su historia de vida. Para su análisis se hace la reconstrucción de cada uno de los episodios significativos para el/la adolescente o joven. Considerando personas, escenario, emociones, consecuencias de esos episodios. Relevar eventos traumáticos, vulneraciones, para poder visualizar efectos de estos hechos hoy.

■ **Revisión de historia familiar y relaciones interpersonales:** construir Genograma por lo menos de tres generaciones anteriores, revisando la estructura jerárquica existente. Realizar el ejercicio de que pueden no conocer o saber de abuelos o bisabuelos. Como ejercicio podría ser entablar un dialogo con padres, hermanos o primos, a modo de ir completando este genograma.

■ **Análisis de Genograma:** revisar relaciones interpersonales y entre subsistemas al interior de este genograma, así como también patrones estructurales existentes a nivel familiar. Por otra parte, recursos y debilidades familiares, lealtades invisibles entre sus integrantes. Qué lugar ocupan ellos dentro de este sistema y la emoción asociada. Reflexionar sobre particularidades de su familia que puedan estar presente en su propia conducta, sin haberlas hecho conscientes.

Con este material se irá posteriormente trabajando a lo largo de toda la intervención la Autopercepción en el Nivel cognitivo - intelectual: constituye las ideas,

opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento que se hace de la información que proviene del exterior. Basamos nuestro trabajo con el/la adolescente o joven en su propia percepción, tanto a nivel intelectual, emocional y práctico, y en como su autopercepción influye en el entorno y viceversa. Intencionar una reflexión de la coherencia entre los niveles. Basamos nuestro auto-concepto en experiencias pasadas, creencias y convencimiento sobre nuestra persona.

- **Nivel emocional afectivo:** implica un sentimiento de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros.
- **Nivel conductual:** es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un sentimiento o pensamiento (considerando en lo posible consecuencia entre el pensar y sentir). La actividad con el/la adolescente o joven se puede ir realizando tanto al inicio como al final de la intervención para visualizar los cambios que ha experimentado durante su sanción.

Historia de vida y conductas infractoras

Entrevista con el/la adolescente o joven para recopilar antecedentes sobre la forma en que comenzó a presentar conductas infractoras, por lo que se remonta a la edad en que cometió su primer delito, los tipos de delitos, detenciones, etc. Se complementa con la percepción y actitud presentada por su familia ante estos hechos. Posteriormente se profundiza en la motivación que ha llevado a las conductas infractoras y la posible pertenencia a grupo de pares o banda específica que potencie la comisión de delitos. Durante las entrevistas puede resultar conveniente la utilización de técnicas como la confección de línea de tiempo biográfica por parte del/la adolescente o joven, lo que le permita rememorar y visualizar de mejor forma las diversas etapas y eventos a lo largo de su vida.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA 5: ANÁLISIS FODA HERRAMIENTA DE TRABAJO ANÁLISIS FODA MP 68.1, MP 1.2

El/la adolescente o joven/ Familiar/Otro:_____

Fecha:_____

Delegada(o) : _____

Dimensión / Componentes a trabajar:

DIMENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN		ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	
• Intervención directa con el/la adolescente o joven		• Intervención especializada en violencia.	
• Intervención familiar/tercero significativo		• Persona y entorno significativo	
• Intervención comunitaria y otras		• Educación	
• Gestión técnica-administrativa		• Capacitación e inserción laboral	
		• Salud	

Objetivo:

- Reflexionar en torno a las actividades realizadas para satisfacer la necesidad detectada previamente.

Técnica y/o instrumento de intervención y desarrollo.

- Entrega de Hoja "FODA". Se hace una introducción respecto a que se trabajará en analizar cómo se ha dado el proceso vivido en función de la meta específica que – se supone – ha motivado hasta ahora distintas acciones. Se plantean como preguntas qué fortalezas ha visualizado en dicho proceso, y qué oportunidades ha brindado el entorno para favorecerlo, apuntándose lo que él refiera al interior las flechas correspondientes. De la misma manera, se pregunta sobre las debilidades del mismo y las amenazas que el entorno pudiera provocar en ello, procediendo de igual forma.
- Tras la discusión, está la posibilidad de generar observaciones y acuerdos al respecto.

Indicador de logro:

- Que el/la adolescente o joven identifique factores internos y externos que influyen(ron) en el proceso realizado para lograr la meta identificada previamente.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA 6: FICHA DE INTERESES VOCACIONALES MP 69.1 - 69.3

Objetivo General:

- Visualizar los intereses del/la adolescente o joven en el ámbito de inserción laboral y/o capacitación.

Objetivos Específicos:

- Jerarquizar áreas de interés en el/la adolescente o joven.
- Identificar motivaciones por área de interés y establecer jerarquización de las mismas.
- Identificar experiencia laboral y/o de capacitación.

Nombre: _____ Edad:_____

I. Antecedentes sobre experiencias previas:

1) ¿Has trabajado?
SÍ__ NO__

2) ¿Fue en tu área de interés?
SÍ __
NO __ Cual: _____

3) ¿Has realizado capacitaciones o cursos?
Sí _____, Nómbralas: _____
No_____

4) ¿Finalizaste la capacitación?
Si _____
No_____

5) ¿Conoces una empresa o entidad que trabaje el área de tu interés?
Sí ____, ¿Cuál?_____
No ____

6) ¿Conoces a alguien (amigo/a, familiar) que trabaje en tu área de interés?
Sí _____, ¿Quién?_____
No _____

7) ¿Cómo evalúas tu experiencia en las capacitaciones o trabajos que realizaste?

_____

II. ¿Cuáles de las siguientes áreas son de tu interés?

Elige TRES DE ELLAS ordenándolas con un número de 1 a 3, donde "1" representa la alternativa que más te gusta de las que has elegido.

	OFICIOS	ÁREA
	Garzón	Servicios
	Junior	
	Ayudante de bodega	
	Manipulador Alimentos	
	Gastronomía	
	Auxiliar Aseo	
	Computación	
	Formal (abrir un negocio)	Comercio
	Informal (vendedor ambulante)	
	Artesano	
	Vendedor Tienda	
	Confección (Ropa)	
	Temporero(a)	Agrícola, Ganadero, Forestal
	Trabajador Packing frutas	
	Cuidador Parques	
	Trabajador Criadero de Animales	
	Soldador	Construcción
	Carpintero	
	Albañil	
	Electricidad	
	Enfierrador	
	Instalador Piso Flotante y cerámica	
	Gasfitería	
	Mecánico	Automotriz / Conducción
	Pintura Vehículos	
	Vulcanización	
	Chofer (Particular o Locomoción Colectiva)	
	Conductor Grúa horquilla	

	Minero	Minería
	Conducción Maquinaría	

	Pescador artesanal	Pesca
	Pescador contratado por empresa del rubro	
	Vendedor en caleta pescadores	
	Operario empresa procesadora pescados y mariscos	

		Otros (Nómbralos)

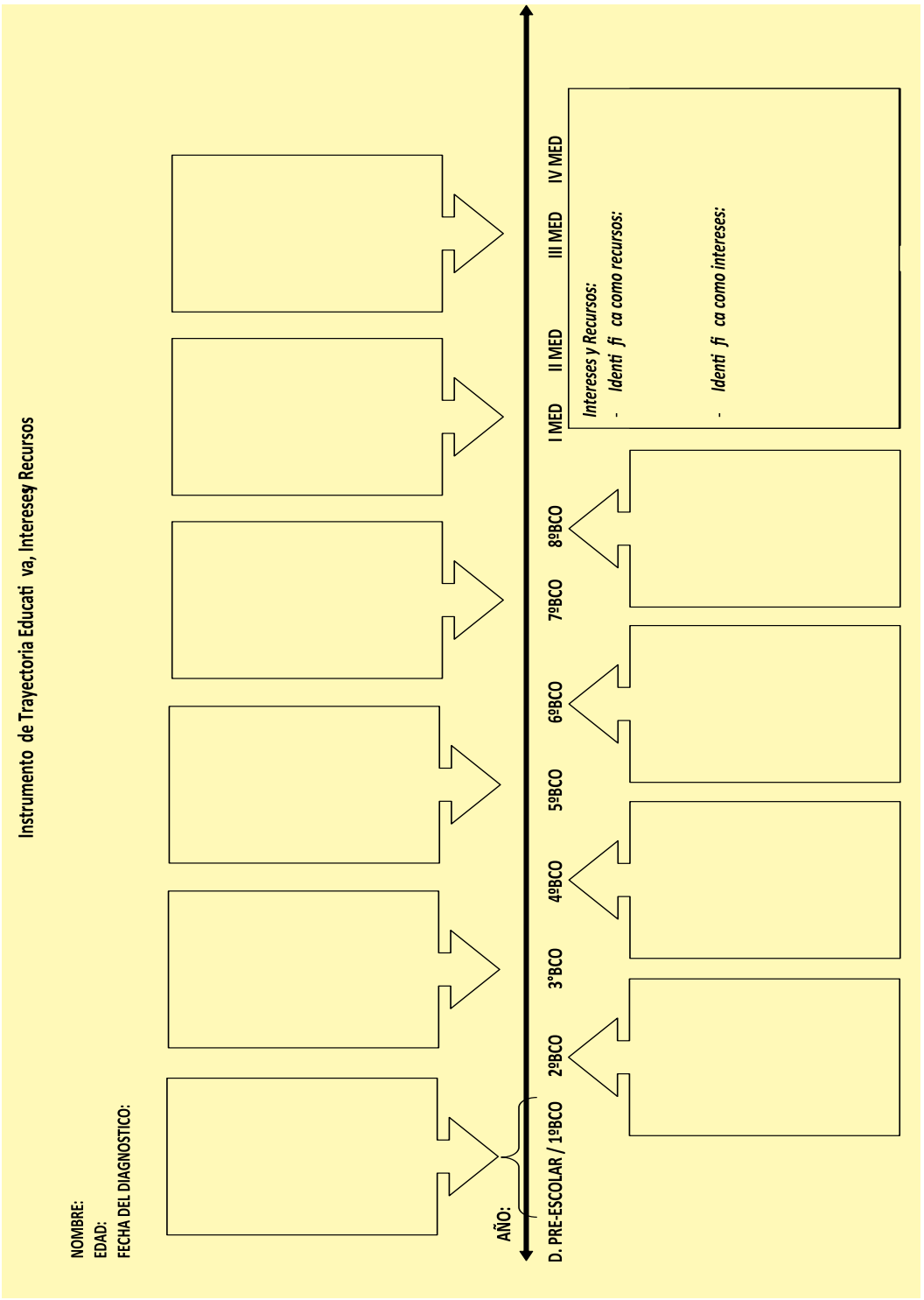
III. ¿Por qué te motiva trabajar en las áreas que escogiste?

ordena tus preferencias, partiendo desde el número "1" que representa la alternativa de mayor interés. Selecciona a lo menos 3 opciones.

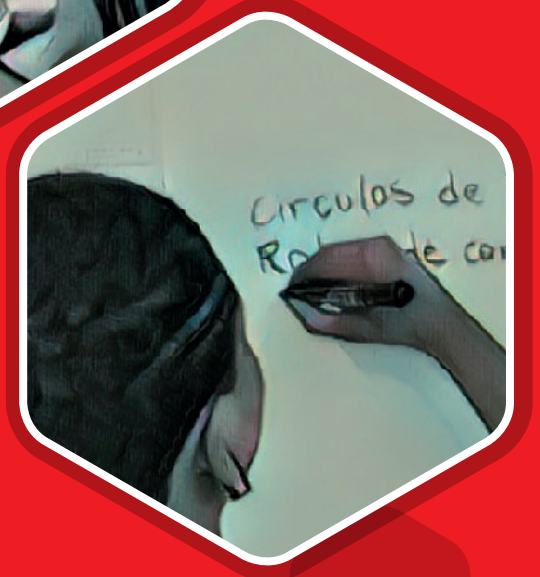
- ___ Me gusta (representa un proyecto de vida para mí)
- ___ El sueldo me agrada
- ___ La forma como pagan (diario-semanal-mensual)
- ___ El horario de trabajo me acomoda
- ___ Me gusta el espacio donde podría trabajar (Oficina, talleres, empresas, aire libre, vehículos)
- ___ Cumplo los requisitos para postular (escolaridad, edad, permisos legales)
- ___ Me sirve para ayudar económicamente a mi familia (Tengo un hijo(a), soy apoyo Económico para mi familia)
- ___ Podría depender económicamente de mí mismo
- ___ Otra: _____
- ___ Porque conozco amigos y/o familiares que se desempeñan en dicha área.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

HERRAMIENTA 7: ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA MP 70.1



APUNTES:



F. OTRAS ESTRATEGIAS

Evaluación de riesgo para profesionales y evaluación de planes de seguridad

Si bien queda el desafío de desarrollar una herramienta más acabada de evaluación de riesgo para profesionales y evaluación de planes de seguridad, OPCIÓN tiene buenas prácticas que se han reportado los centros y que coinciden con lo aconsejado por la literatura especializada. Entre ellos están:

- Mantienen el Centro con un aspecto organizado, tranquilo, con un clima de respeto hacia los profesionales y usuarios(as). Las salas no están sobre amobladas, hay una distancia adecuada entre profesional y usuario(a), y se encuentran situadas en una zona céntrica con fácil acceso a ayuda en caso de una eventualidad.
- Los directivos y profesionales están al tanto de como transitan los el/la adolescente o joven habitualmente, con especial atención a aquellos que pueden ir con escolta.
- Se mantiene una adecuada dotación de personal de modo que en todo momento nadie trabaja con el/la adolescente o joven solo en el Centro.
- Se conocen los itinerarios de los profesionales que van en terreno de modo que se sabe en donde se encuentran en todo momento.
- En caso de alta complejidad, se procura que las visitas sean realizadas por al menos 2 personas.
- Se evitan visitas en donde el riesgo de violencia es alto.
- Cuando ha sido necesario, se han establecido relaciones con las policías locales para apoyo en caso de emergencia.

Hay indicaciones a nivel verbal para situaciones de emergencias, y se está avanzando en desarrollar un protocolo para:

- Generar una política de seguridad y un plan.
- Evaluar la necesidad de equipo de seguridad incluyendo timbres y alarmas en las oficinas.
- Cuando el/la adolescente o joven porta o tiene armas de fuego y armas.
- Cuando el/la adolescente o joven está bajo la influencia del alcohol o las drogas.
- Para evaluar el potencial del/la adolescente o joven se vuelva violento.
- Para la seguridad en las visitas domiciliarias.
- Diseñar un programa que se integre a las prácticas de autocuidado, para hacer frente a las secuelas de hechos de violencia psicológica y física por parte del/la adolescente o joven. Esto por ejemplo a un trabajador asaltado, abordar tanto al trabajador, como a su familia, sus compañeros de trabajo y otros el/la adolescente o joven usuarios(as) que pudieron ser afectados. Esto debe ir acompañado con un formato para la reflexión y la difusión del hecho a todo el personal después de una ocurrencia de la violencia.
- Desarrollar un formato para determinar cuándo y cómo se tomarán acciones legales contra el usuario(a) violento.
- Registrar y comunicar al personal todas las ocurrencias relacionadas con el trabajo de la violencia, así como las amenazas.
- Re-evaluar las políticas, los procedimientos y las necesidades de formación después de un suceso de violencia.

PARTE IV

ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS OBSERVADOS EN LOS USUARIOS(AS) DE PLA Y PLE DURANTE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN: RESULTADOS PRELIMINARES

La presente sección presenta los resultados preliminares del análisis de cambios (pre-post) observados en usuarios(as) de programas PLA y PLE de Opción. Para ello se analizan los resultados de la aplicación al ingreso y al egreso del SIED-AJ en una muestra de 130 usuarios(as) que participaron de los programas PLA o PLE entre los años 2104 y 2015. Mediante el uso de análisis de datos bi variados, y multivariados (modelos jerárquicos lineales) se examina la magnitud de los cambios y se exploran factores moderadores que explican las variaciones observadas entre los sujetos.

A. MUESTRA

En un estudio desarrollado entre los años 2013 y 2014, se buscó caracterizar a los usuarios(as) de los programas PLA y PLE de Opción. Se lograron completar 688 evaluaciones SIED-AJ, de las cuales el 20,5% corresponde a usuarios(as) que se encuentran en PLA, mientras que el 79,5% restante se encuentra en PLE. De estas, la mayoría (87%) corresponden a hombres, 11% corresponde programas ubicados en la zona norte (Iquique), 57% corresponde a programas ubicados en la ciudad de Santiago (Cerro Navia, El Bosque, La Pintana, Lo Espejo y Maipú), 20,2% corresponde a programas ubicados en la zona central no metropolitana (Rancagua, Cachapoal y Linares) y el 3,3% restante corresponde a programas ubicados en la zona sur (Punta Arenas y Aysén). Por otra parte 13,1% de los usuarios(as) evaluados tiene entre 14 y 15 años, 46% entre 16 y 17 años y 40% tiene una edad cumplida mayor de 18 años. Esto último se debe al arrastre, acumulación de sanciones que recibieron algunos el/la adolescente o joven y que deben cumplir aunque ya tengan más de 18 años.

En cuanto a las sanciones, 44% de los usuarios(as) ingresa por delitos violentos (por ej. robo con intimidación, porte de armas), 34% por delitos de alta connotación social (por ej. homicidio, robo con violencia, tráfico de drogas), 16% por delitos contra la propiedad (por ej. robo en lugar habitado, y no habitado, hurto) y 3,8% por delitos mendos graves (por ej. receptación y quebrantamiento).

B. INSTRUMENTO

Se utiliza la información levantada por el Sistema de Evaluación Diferenciada (SIED-AJ) descrito anteriormente.

C. VARIABLES

- **Historia infraccionaria:** Caracteriza la complejidad de la historia de involucración delictual, su inicio, patrones básicos y complejidad de tránsitos por el sistema judicial.
- **Aspectos personales:** Evalúa elementos relacionados con la agresividad, impulsividad, empatía y resolución de conflictos. Indican antecedentes respecto a las características individuales y comportamentales en cuanto a las habilidades y estrategias de autocontrol, y las que son favorables a la violencia.
- **Motivación al cambio:** Evalúa capacidad de resistencia y persistencia en el discurso sobre el tema infraccional. La disposición explicitada de enfrentar un proceso de cambio de cometer conductas infractoras.
- **Consumo de sustancia:** Evalúa la presencia y complejidad de un patrón de consumo de sustancias y su potencial impacto en la infracción de la ley.
- **Aspectos familiares:** Evalúa dinámicas familiares que pueden estar asociadas al desarrollo de la conducta infractora.
- **Territorio y contexto:** Evalúa características del contexto en que vive el/la adolescente o joven incluyendo dinámicas del contexto territorial y del grupo de pares.
- **Vinculación con el Entorno Significativo e Inserción Socio institucional:** Se evalúa la inserción escolar y laboral, y la experiencia de paso por el sistema de protección pone un antecedente en relación con la experiencia de vulneración que ha tenido el o la el/la adolescente o joven .
- **Tipo de complejidad:** Para fines del análisis además se caracterizó a los/las usuarios(as) participantes en función de su tipo de complejidad. Mediante análisis de conglomerados se identifican 5 tipos de complejidad.
  - **Usuarios(as) de baja complejidad:** Este grupo está compuesto por el 19,3% de

los usuarios(as) con una edad promedio de 17,2 años. Estos muestran bajos niveles de complejidad en todas las dimensiones evaluadas.

- **Usuarios(as) con una historia infraccional ligada a la complejidad territorial:** Este grupo corresponde al 15,1% de los usuarios(as) con una edad promedio de 17,9 años, la mayor de los cinco grupos. Estos muestran bajos niveles en todos los factores, con la excepción de un historial infraccional de mayor complejidad que parece estar asociado a una mayor complejidad territorial y de relación con los pares.
- **Usuarios(as) con abuso de sustancias ligado a complejidad territorial:** Este grupo incluye al 26,5% de los el/la adolescente o joven, con una edad promedio de 16,9 años, la menor de los cinco grupos. Este grupo de usuarios(as) destaca por una alta complejidad en el ámbito del abuso de sustancias relacionado con una alta complejidad del contexto. Asimismo, una mayor complejidad en los indicadores de aspectos personales y una menor motivación al cambio.
- **Usuarios(as) con una historia infraccional ligada al abuso de sustancias:** Este grupo de usuarios(as) muestra una alta complejidad en los factores de historia infraccional y abuso de sustancias, mientras que en los demás factores obtienen puntajes bajo la media de los usuarios(as). Este grupo corresponde al 16,9% de los usuarios(as), con una edad promedio de 17,5 años.
- **Usuarios(as) de Alta Complejidad:** Este grupo de usuarios(as), que corresponde al 22,2% del total, con una edad promedio de 17,3 años. Este grupo muestra altos niveles de complejidad en todos los factores evaluados.

■ **Tipo de delito de referencia:** Se identifica si el delito por el cual se deriva a sanción es menos grave, violento, de alta connotación social o contra bienes y personas.

Tipo de programa: Identifica tipo de programa (PLA o PLE).

■ **Otras características demográficas:** Sexo, edad al ingreso del programa y

D. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En un principio, para analizar los cambios en las variables en las 8 dimensiones evaluadas por SIED-AJ, se implementa una serie de análisis descriptivos y testeo de efectos bivariados (T de Student para muestras emparejadas). En una segunda etapa se implementa un análisis multivariado para examinar los factores asociados al cambio pre-post observado. Para ello se estiman una serie de modelos jerárquicos lineales, con intercepto aleatorio. En una tercera etapa, a través del análisis de efectos de in-

teracción se examinan factores que moderan la magnitud y dirección de los cambios observados. Los datos se analizan utilizando Stata 13.1 IC y SPSS 23.

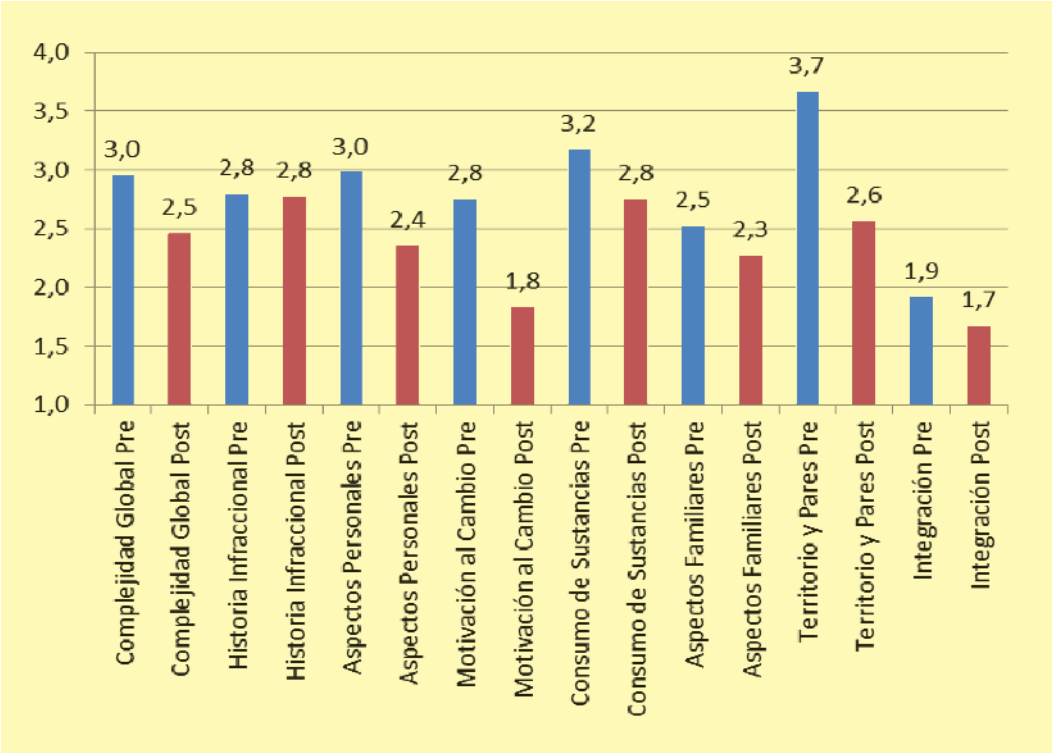
E. RESULTADOS

Resultados Globales

En el gráfico 3 se presentan los valores promedio tanto en la escala global, como en cada una de las sub-escalas del SIED-AJ para las mediciones pre (efectuadas al ingreso del programa) y la medición post (efectuada al egreso del programa). Los resultados muestran que todas las dimensiones en mayor o menor grado, muestran una disminución en sus niveles de complejidad. Ello con la excepción de la variable historia infracciónal, que no muestra cambios. Esto último es esperable ya que representa una variable estática que refiere a la historia pasada y no se espera que cambie.

Gráfico 3

Diferencias Pre-Post observadas en dimensiones evaluadas por el SIED-AJ



Como se trata de una muestra resulta relevante comprobar si estos cambios son relevantes. Para ello se examina, en primera instancia, si los cambio observados son estadísticamente significativos. Para ello se los somete a un análisis de significancia mediante el test de t de Student para muestras emparejadas . Los resultados se presentan en la tabla 6. Ellos indican que los cambios observados son estadísticamente significativos ($p<0,05$) para todas las dimensiones, excepto la historia infraccional.

Tabla 6

Diferencias Pre-Post observadas en dimensiones evaluadas por el SIED-AJ: Test T de Student para muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	df	Sign. (2-colas)
					Intervalo de confianza 95% de la Diferencia				
		Media	Desviación Estándar	Error Est. Media	Inferior	Superior			
Pareja 1	Ind_Jorn - Ind_Jorn	,49	,76	,07	,36	,62	7,39	129	,000
Pareja 2	Ind_Infracc - Ind_Infracc	,02	,79	,07	-,12	,15	,22	129	,824
Pareja 3	Ind_Asppers - Ind_Asppers	,62	1,05	,09	,44	,81	6,76	129	,000
Pareja 4	Ind_MotCbio - Ind_MotCbio	,92	1,33	,12	,68	1,15	7,85	129	,000
Pareja 5	Ind_Cons - Ind_Cons	,42	1,17	,10	,22	,63	4,11	129	,000
Pareja 6	Ind_Flia - Ind_Flia	,25	,87	,08	,10	,40	3,34	129	,001
Pareja 7	Ind_TerritPar - Ind_TerritPar	1,10	1,40	,12	,86	1,34	8,94	129	,000
Pareja 8	Ind_Integr - Ind_Integr	,24	,79	,07	,10	,37	3,46	129	,001

Resultados por dimensión

En una segunda etapa interesó examinar si los efectos observados se mantienen en un modelo multivariado. El análisis multivariado busca descartar que los efectos observados sean explicados por otras variables. Asimismo, los modelos multivariados permiten examinar si los cambios observados difieren para distintos subgrupos de el/la adolescente o joven (Análisis de moderadores).

1. Factores asociados a la reducción de la complejidad global: En la tabla 7 se presentan los resultados del análisis multivariado. El coeficiente (Coef) de la variable TTO indica el cambio promedio observado en el grupo en entre el ingreso y el egreso del programa, después que se ha controlado por el efecto de los demás factores (Sexo, edad al ingreso, tipo de delito tipo de programa y tipo de complejidad al ingreso). Este sugiere que, en promedio los el/la adolescente o joven del grupo evaluado muestran un descenso de 0,488 puntos en el SIED-AJ. Este es, lo que se puede consi-

derar como el efecto promedio de la intervención. Este descenso es estadísticamente significativo y no se explica por los demás factores incluidos. El sexo la edad al ingreso y el tipo de delito de referencia no están significativamente asociados a cambios en la escala global. Por otra el cambio observado depende importantemente de la complejidad inicial con la cual llega el caso.

Tabla 7

Efecto sobre complejidad global

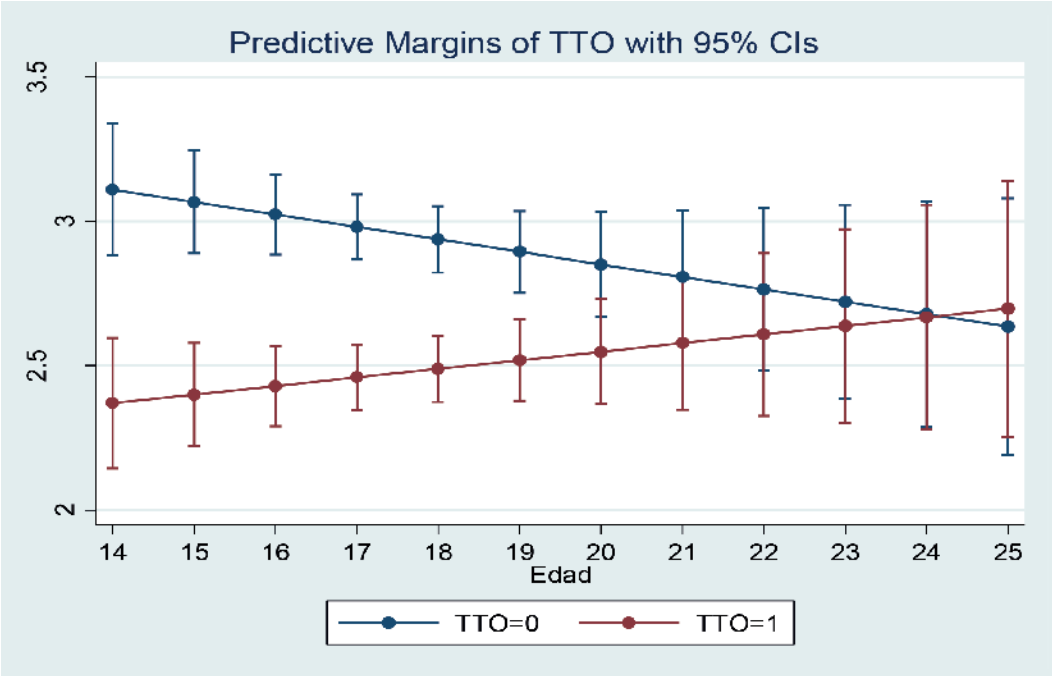
trans1	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
TTO	-.4883721	.0670498	-7.28	0.000	-.6197873	-.3569569
Hombre	-.1912066	.1287053	-1.49	0.137	-.4434643	.061051
Edad	-.0067711	.0240525	-0.28	0.778	-.0539131	.0403708
PLE	-.0824764	.1158226	-0.71	0.476	-.3094846	.1445317
DAC	-.2440335	.2549225	-0.96	0.338	-.7436725	.2556055
DByP	-.1944812	.2675543	-0.73	0.467	-.7188779	.3299155
DV	-.1945662	.2537783	-0.77	0.443	-.6919625	.3028301
Comp_Baja	-2.026079	.1478726	-13.70	0.000	-2.315904	-1.736254
Comp_Inf_Terr	-1.114494	.158057	-7.05	0.000	-1.42428	-.8047075
Comp_ABS_Terr	-.7054665	.1382135	-5.10	0.000	-.9763599	-.434573
Comp_Infr_Abuso	-.7884211	.1617739	-4.87	0.000	-1.105492	-.47135
_cons	4.429666	.5341475	8.29	0.000	3.382756	5.476576

En una segunda fase del análisis se examinaron los factores que moderan el efecto de la intervención (TTO). Los moderadores se refieren a variables que pueden incrementar reducir o cambiar la dirección de un efecto. En el caso de la escala global del SIED-AJ se puedo constatar que este efecto es moderado por la edad de inicio, así como el nivel de complejidad.

El gráfico 4 muestra que el tamaño del efecto TTO varía según la edad con la cual se ingresa al programa. El efecto es más pronunciado adolescentes de menor edad. El efecto va disminuyendo a medida que la edad aumenta. Después de los 19 años los cambios ya no son significativos. Si bien la evidencia no es suficiente, los resultados sugieren que en algún punto cerca de los 24 años la intervención puede volverse iatrogénica. En otras palabras, la intervención actual parece ser más adecuada para edades inferiores a 19 años. Por sobre esa edad el efecto se pierde e incluso podría llegar a ser dañino.

Gráfico 4

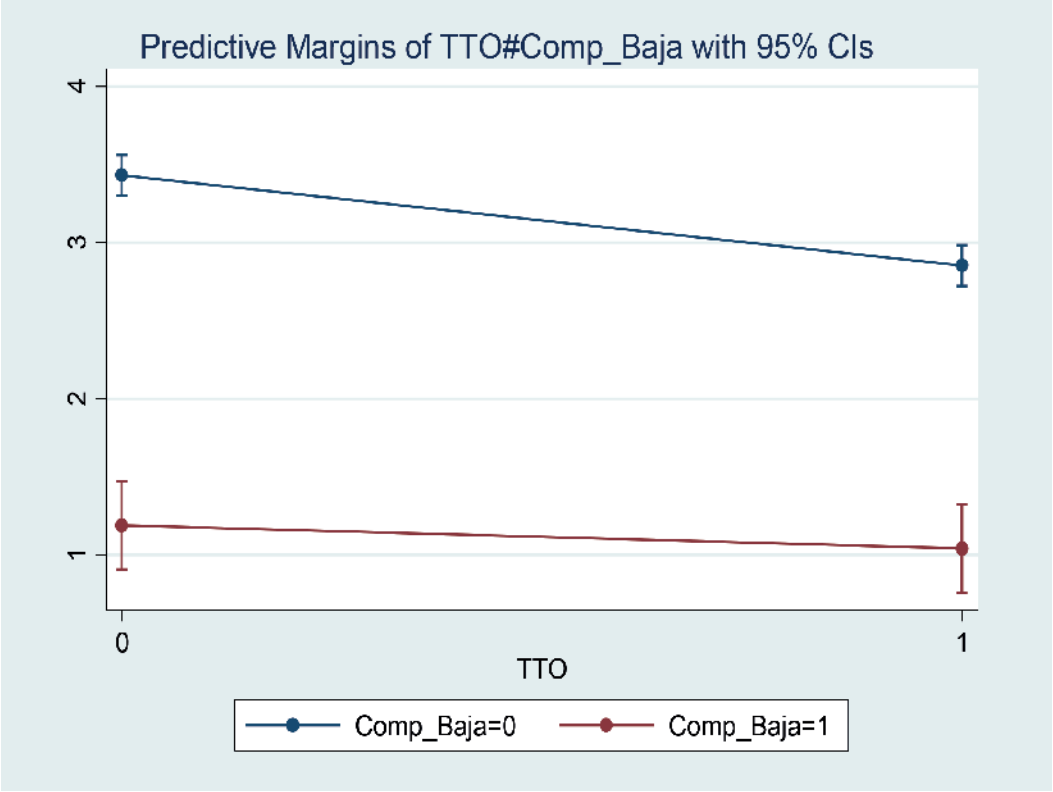
Márgenes Predichos: Como varía el efecto de TTO según la edad



El gráfico 5 muestra un efecto que además es contra intuitivo. Esta muestra que el grupo de el/la adolescente o joven de alta complejidad (tienen altos puntajes en todas las dimensiones SIED-AJ), tienden a mostrar un descenso proporcionalmente mayor que los el/la adolescente o joven de menor complejidad luego de egresar de la intervención. El/la adolescente o joven de baja complejidad bajan más en términos absolutos. Ello se explica sin embargo más por su condición de baja complejidad, que por la intervención. Por otra parte, los el/la adolescente o joven con una alta complejidad, muestran un menor descenso absoluto y sin embargo los datos sugieren que son los que parecen beneficiarse más de la intervención.

Gráfico 5

Márgenes Predichos: Como varía el efecto de TTO según Complejidad Inicial



2. Factores asociados a la reducción de la complejidad de la historia infraccional: Si bien la complejidad de la historia infraccional no disminuye, resulta interesante desarrollar este análisis con fines ilustrativos. Como se puede observar en la tabla 8, el efecto TTO, si bien es negativo, no resulta estadísticamente significativo. En este sentido llama la atención que en este caso los/las adolescentes o jóvenes de programas PLE muestran un aumento significativo, en comparación con los el/la adolescente o joven de programas PLA. Esto tiene sentido ya que los el/la adolescente o joven que van a programas PLE tienen un perfil más complejo que los que asisten a PLA (resultados no mostrados). Por otra parte, el/la adolescente o joven cuya complejidad inicial es baja si muestran una reducción en la complejidad de su historia infraccional posterior.

Tabla 8

Cambios observados en historia infraccional

trans2	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interva
TTO	-.0155039	.0695923	-0.22	0.824	-.1519022	.12089
Hombre	.3438254	.2090201	1.64	0.100	-.0658466	.75349
Edad	.0431341	.0390617	1.10	0.269	-.0334255	.11969
PLE	.7585547	.1880984	4.03	0.000	.3898886	1.1272
DAC	-.1009053	.4139997	-0.24	0.807	-.9123299	.71051
DByP	-.2456962	.4345139	-0.57	0.572	-1.097328	.60593
DV	-.3397097	.4121415	-0.82	0.410	-1.147492	.46807
Comp_Baja	-2.197595	.2401483	-9.15	0.000	-2.668277	-1.7269
Comp_Inf_Terr	-.1838176	.256688	-0.72	0.474	-.6869169	.31928
Comp_ABS_Terr	-1.169053	.2244617	-5.21	0.000	-1.60899	-.72911
Comp_Infr_Abuso	-.1780834	.2627243	-0.68	0.498	-.6930137	.33684
_cons	2.273435	.8664559	2.62	0.009	.575213	3.9716

*No se observan efectos de interacción.

3. Factores Asociados a la Reducción de la Complejidad en Aspectos Personales: En cuanto a los cambios observados en los aspectos personales, en Tabla 9 también se puede apreciar que el efecto de la variable TTO, es significativo. Una vez que se ha controlado por sexo, edad, tipo de sanción, tipo de delito, y tipo de complejidad, el efecto persiste. Se observa que en promedio usuarios(as) muestran un descenso de 0,62 puntos promedio en el indicador de aspectos personales.

Tabla 9

Cambios observados en aspectos personales

trans3	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
TTO	-.620155	.0928616	-6.68	0.000	-.8021605	-.4381496
Hombre	-.1180865	.1832884	-0.64	0.519	-.4773252	.2411521
Edad	.0031171	.034253	0.09	0.927	-.0640175	.0702517
PLE	-.0087121	.1649423	-0.05	0.958	-.3319931	.3145688
DAC	-.320933	.3630337	-0.88	0.377	-1.032466	.3906
DByP	-.0615398	.3810225	-0.16	0.872	-.8083301	.6852505
DV	-.1237813	.3614042	-0.34	0.732	-.8321205	.5845579
Comp_Baja	-1.643259	.2105845	-7.80	0.000	-2.055997	-1.230521
Comp_Inf_Terr	-.9049831	.2250881	-4.02	0.000	-1.346148	-.4638186
Comp_ABS_Terr	-.464539	.196829	-2.36	0.018	-.8503168	-.0787612
Comp_Infr_Abuso	-.845861	.2303813	-3.67	0.000	-1.2974	-.394322
_cons	3.970051	.7605952	5.22	0.000	2.479312	5.46079

* No se detectan moderadores significativos.

4. Factores Asociados a la Reducción de la Complejidad en Motivación al Cambio: En el caso de factores asociados a la motivación al cambio, en Tabla 10, es posible observar un descenso significativo en la complejidad de los casos en cuanto a su motivación al cambio. Una vez que se ha controlado por sexo, edad, tipo de sanción, tipo de delito, y tipo de complejidad, el efecto persiste. En promedio al egreso los el/la adolescente o joven han reducido su complejidad en esta dimensión en 0,91 puntos.

Tabla 10

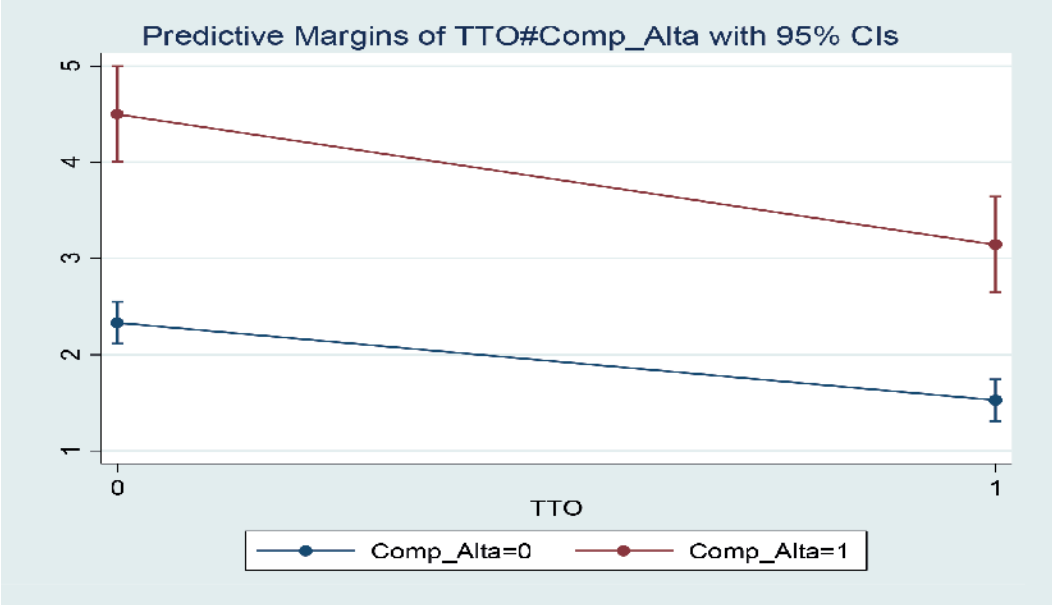
Cambios observados en motivación al cambio

trans4	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
TTO	-.9147287	.117524	-7.78	0.000	-1.145072	-.6843858
Hombre	-.4951859	.2177011	-2.27	0.023	-.9218722	-.0684997
Edad	-.0615526	.040684	-1.51	0.130	-.1412918	.0181866
PLE	-.2328344	.1959104	-1.19	0.235	-.6168118	.151143
DAC	.1817285	.4311938	0.42	0.673	-.6633959	1.026853
DByP	.3629624	.45256	0.80	0.423	-.5240389	1.249964
DV	.3263572	.4292584	0.76	0.447	-.5149738	1.167688
Comp_Baja	-1.897224	.2501221	-7.59	0.000	-2.387454	-1.406994
Comp_Inf_Terr	-.9879772	.2673487	-3.70	0.000	-1.511971	-.4639834
Comp_ABS_Terr	-.5117434	.233784	-2.19	0.029	-.9699516	-.0535352
Comp_Infr_Abuso	-1.160499	.2736357	-4.24	0.000	-1.696816	-.6241832
_cons	5.027263	.9036259	5.56	0.000	3.256189	6.798337

* El tamaño del efecto de TTO es moderado por la complejidad inicial, donde casos con una complejidad inicial alta muestran nuevamente una caída proporcionalmente más pronunciada que casos de complejidad más alta. (Ver Gráfico 6).

Gráfico 6

Márgenes predichos: Como varía el efecto de TTO según Complejidad Inicial



*Casos de mayor complejidad sí parecen mostrar un descenso más pronunciado que casos de menor complejidad.

5. Factores Asociados a la Reducción de la Complejidad en el Consumo de Sustancias: En el caso de la complejidad, en el patrón de consumo de sustancias, ver Tabla 11, se puede observar un patrón similar otros factores. Una vez que se ha controlado por sexo, edad, tipo de sanción, tipo de delito, y tipo de complejidad, se mantiene una reducción significativa de la complejidad en 0,42 puntos de la escala.

Tabla 11

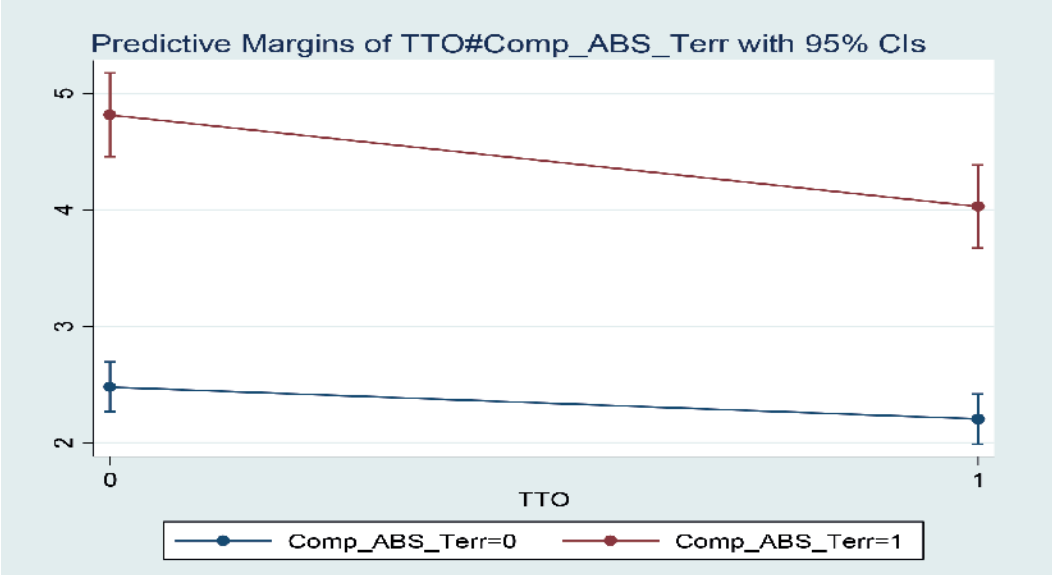
Cambios observados en Consumo de sustancias

trans5	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
TTO	-.4263566	.1036958	-4.11	0.000	-.6295965	-.2231166
Hombre	-.2785494	.1933489	-1.44	0.150	-.6575062	.1004074
Edad	.0021861	.0361331	0.06	0.952	-.0686334	.0730056
PLE	-.0284812	.1739957	-0.16	0.870	-.3695066	.3125441
DAC	-.0515088	.3829601	-0.13	0.893	-.8020968	.6990792
DByP	-.0064245	.4019362	-0.02	0.987	-.7942051	.781356
DV	-.2323213	.3812412	-0.61	0.542	-.9795402	.5148977
Comp_Baja	-2.397778	.2221432	-10.79	0.000	-2.833171	-1.962386
Comp_Inf_Terr	-2.439743	.2374428	-10.28	0.000	-2.905122	-1.974363
Comp_ABS_Terr	-.3168894	.2076327	-1.53	0.127	-.7238421	.0900632
Comp_Infr_Abuso	-.492324	.2430266	-2.03	0.043	-.9686474	-.0160007
_cons	4.541728	.8025234	5.66	0.000	2.968811	6.114645

Después de haber controlado por sexo, edad, tipo de sanción, tipo de delito, y tipo de complejidad, el efecto sobre el uso de sustancias persiste. En promedio, la complejidad disminuye en 0,42 puntos. Este efecto varía según la complejidad inicial del usuario. (Ver Gráfico 6).

Gráfico 7

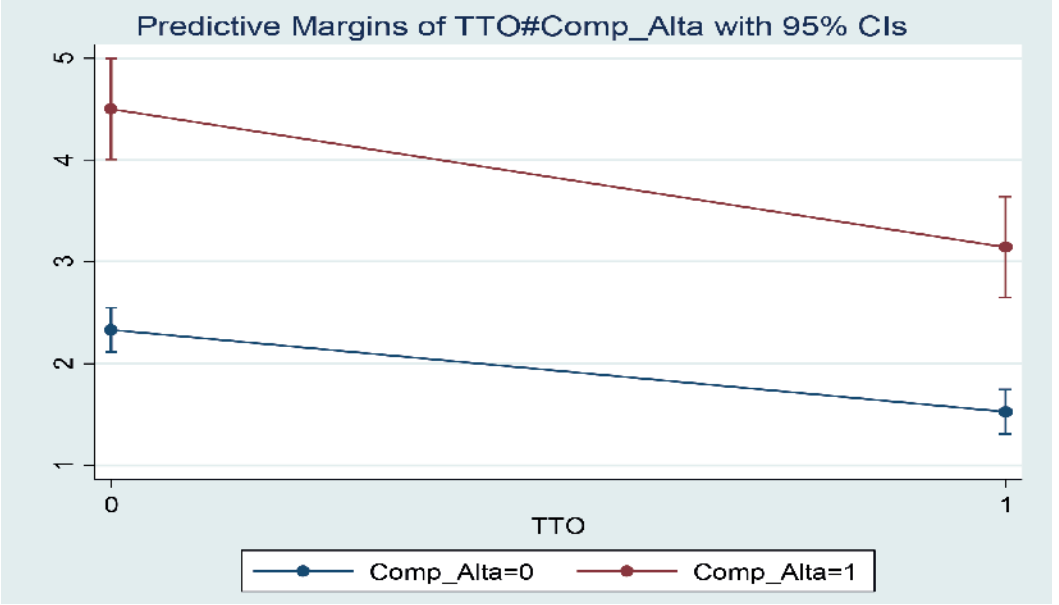
Márgenes predichos: Como varía el efecto de TTO según tipo de Complejidad Inicial (Abuso de sustancias y complejidad territorial)



El Gráfico 6 muestra que los casos que presentan un consumo de sustancias que está ligado a un contexto territorial complejo, tienden a tener un mayor descenso proporcional. Los casos que no muestran un descenso significativo son aquellos donde el consumo de sustancias está ligado al contexto territorial. Este resultado también parece contra intuitivo.

Gráfico 8

Márgenes predichos: Como varía el efecto de TTO según Tipo de Complejidad Inicial (Complejidad Alta)



Lo mismo se puede observar nuevamente en casos de alta complejidad. Casos de mayor complejidad sí parecen mostrar un descenso más pronunciado que casos de menor complejidad. (Ver Grafico 7)

6. Factores Asociados a la Reducción de la Complejidad de los Aspectos Familiares: En el caso de factores asociados a la complejidad familiar, tabla 11, también es posible observar un descenso significativo. Una vez que se ha controlado por sexo, edad, tipo de sanción, tipo de delito, y tipo de complejidad, el efecto persiste. En promedio al egreso los el/la adolescente o joven han reducido su complejidad en esta dimensión en 0,255 puntos. Este efecto es, en promedio uno de los más bajos observados.

Tabla 11

Cambios observados en aspectos familiares

trans6	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
TTO	-.255814	.0764706	-3.35	0.001	-.4056936	-.1059343
Hombre	-.5920256	.2376568	-2.49	0.013	-1.057824	-.1262268
Edad	-.0025407	.0444133	-0.06	0.954	-.0895892	.0845079
PLE	.0883775	.2138687	0.41	0.679	-.3307976	.5075525
DAC	-.9225564	.4707196	-1.96	0.050	-1.84515	.000037
DByP	-.5815404	.4940443	-1.18	0.239	-1.549849	.3867686
DV	-.6203575	.4686067	-1.32	0.186	-1.53881	.2980947
Comp_Baja	-1.735406	.2730497	-6.36	0.000	-2.270573	-1.200238
Comp_Inf_Terr	-1.125396	.2918554	-3.86	0.000	-1.697422	-.5533698
Comp_ABS_Terr	-1.325006	.255214	-5.19	0.000	-1.825216	-.824796
omp_Infr_Abuso	-1.714572	.2987188	-5.74	0.000	-2.30005	-1.129094
_cons	4.902533	.9851118	4.98	0.000	2.97175	6.833317

7. Factores Asociados a la Reducción de la Complejidad Territorial y Pares: En el caso de factores asociados al territorio y pares, también es posible observar un descenso significativo en la complejidad de los usuarios(as). Una vez que se ha controlado por sexo, edad, tipo de sanción, tipo de delito, y tipo de complejidad, el efecto persiste. En promedio, al egreso los adolescentes o jóvenes han reducido su complejidad en esta dimensión en 1,09 puntos. Este efecto es, en promedio, uno de los más altos observados. Los resultados se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12

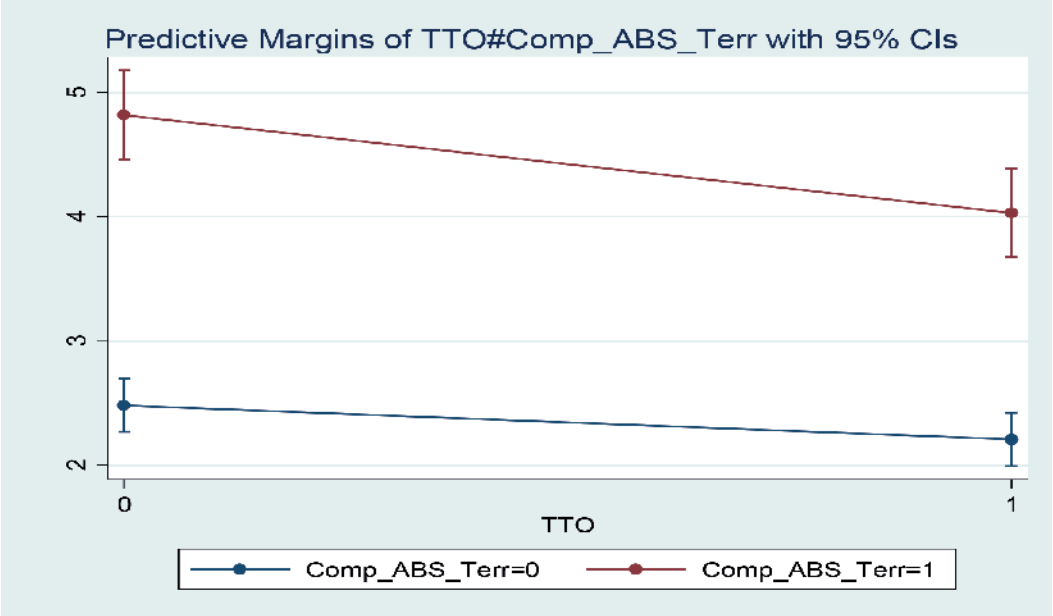
Cambios observados en complejidad territorial pares

trans7	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
TTO	-1.093023	.1237544	-8.83	0.000	-1.335577	-.8504691
Hombre	.0352322	.2046096	0.17	0.863	-.3657952	.4362596
Edad	-.0606321	.0382375	-1.59	0.113	-.1355761	.014312
PLE	-.2130516	.1841293	-1.16	0.247	-.5739384	.1478352
DAC	-.5603663	.4052638	-1.38	0.167	-1.354669	.2339363
DByP	-.3999185	.4253452	-0.94	0.347	-1.23358	.4337427
DV	-.3219499	.4034448	-0.80	0.425	-1.112687	.4687873
Comp_Baja	-2.202464	.2350809	-9.37	0.000	-2.663215	-1.741714
Comp_Inf_Terr	-.9216306	.2512716	-3.67	0.000	-1.414114	-.4291473
Comp_ABS_Terr	-.0934212	.2197253	-0.43	0.671	-.5240749	.3372325
Comp_Infr_Abuso	-1.407131	.2571805	-5.47	0.000	-1.911196	-.9030665
_cons	6.123567	.8497443	7.21	0.000	4.458099	7.789036

* Este efecto es moderado por tipo de complejidad inicial de un caso. (Cer Gráficos 8, 9 y 10).

Gráfico 9

Márgenes predichos: Como varía el efecto de TTO según tipo de Complejidad Inicial (Abuso de sustancias y complejidad territorial)



Casos que presentan consumo ligado al territorio, parecen mostrar un descenso más pronunciado que otros tipos de complejidad en su nivel de complejidad territorial (Gráfico 8). En cambio, casos cuya complejidad de combina una historia infraccional compleja con consumo de sustancias, muestran un patrón más resistente al cambio en esta dimensión (Gráfico 9). Finalmente, el Gráfico 10 se muestra como, en este caso son los casos de menor complejidad los que presentan una cada más pronunciada en este factor.

Gráfico 10

Márgenes predichos: Como varía el efecto de TTO según tipo de Complejidad Inicial (Historia Infraccional y Abuso de Sustancias)

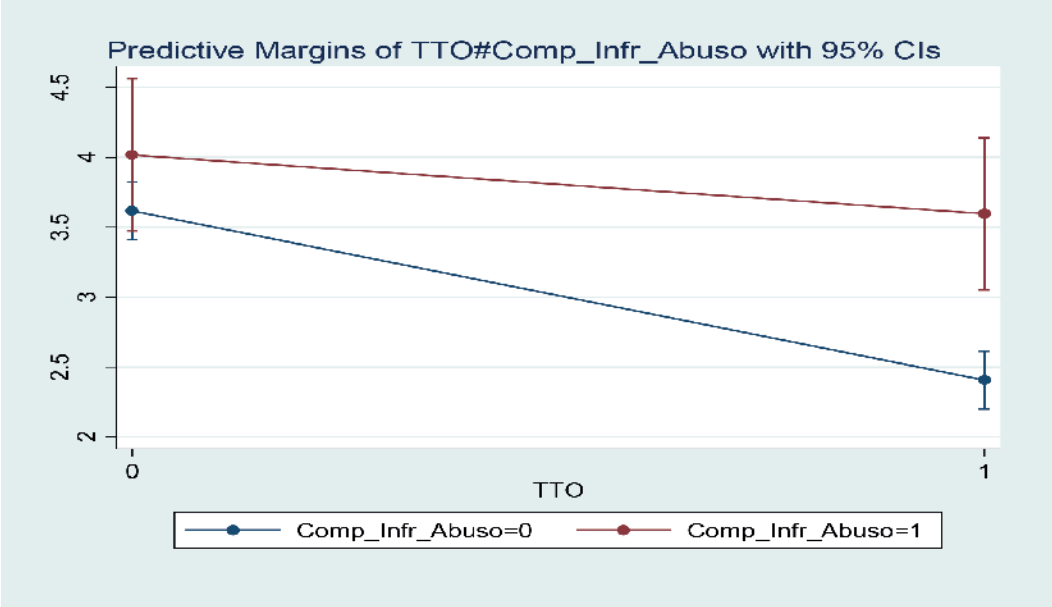
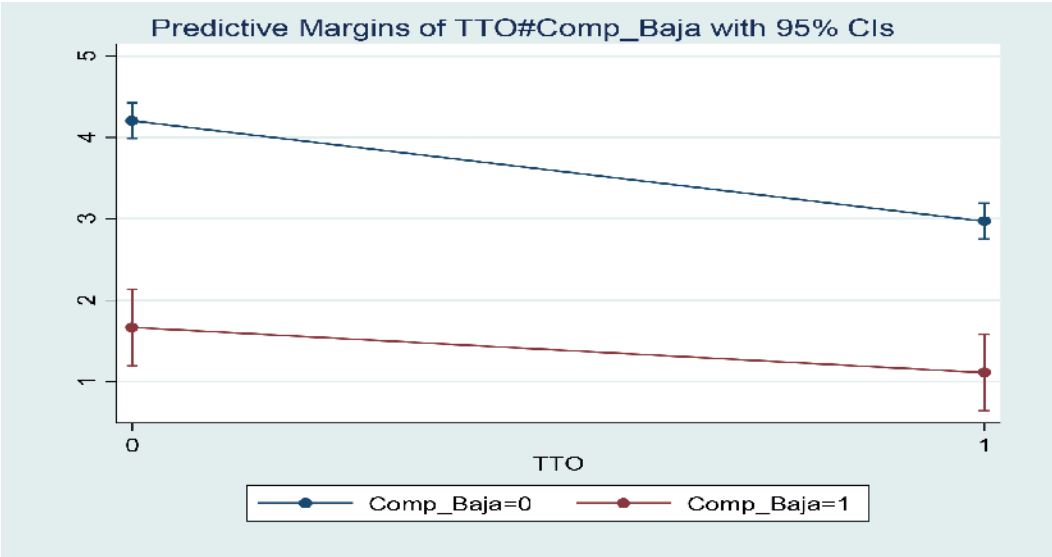


Gráfico 10

Márgenes predichos: Como varía el efecto de TTO según tipo de Complejidad Inicial



8. Factores Asociados a la Reducción de la Complejidad en la Vinculación con el Entorno Significativo e Inserción Socio institucional: Finalmente, y en forma similar a los demás factores, una vez que se ha controlado por sexo, edad, tipo de sanción, tipo de delito, y tipo de complejidad, se mantiene el efecto significativo. En promedio usuarios(as) muestran una reducción de 0,24 puntos en la complejidad asociada a su vinculación socio-institucional. (Ver Tabla 13)

Tabla 13

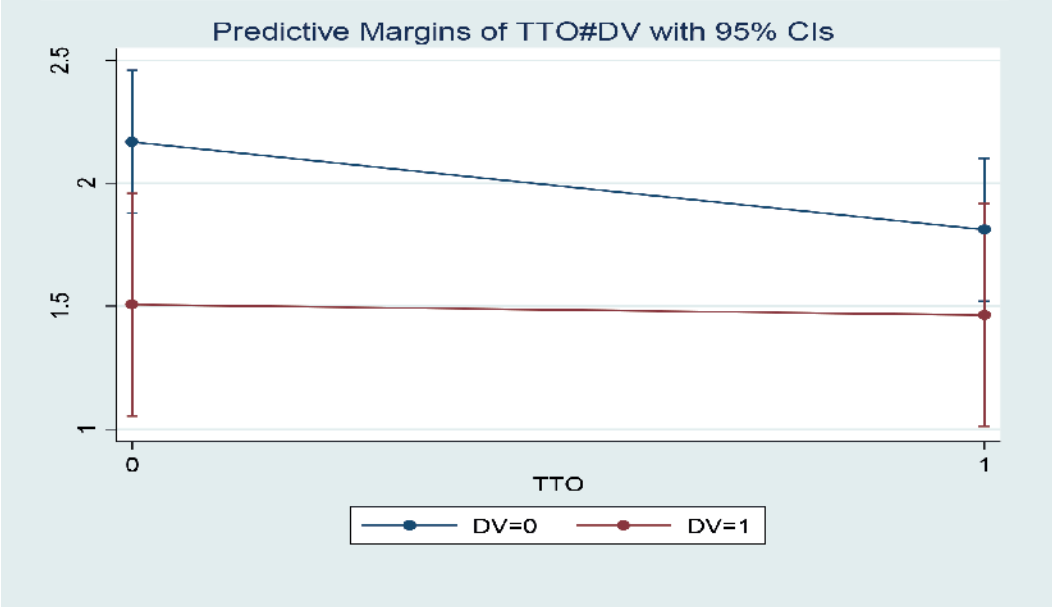
Cambios Integración Vinculación con el Entorno Significativo e Inserción Socio institucional

trans8	Coef.	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
TTO	-.2403101	.0694099	-3.46	0.001	-.3763509	-.1042692
Hombre	.0258768	.1739381	0.15	0.882	-.3150357	.3667893
Edad	.0026547	.0325056	0.08	0.935	-.061055	.0663645
PLE	.0540834	.1565279	0.35	0.730	-.2527057	.3608724
DAC	-.3943378	.3445139	-1.14	0.252	-1.069573	.280897
DByP	-.2732592	.361585	-0.76	0.450	-.9819528	.4354343
DV	-.5051032	.3429675	-1.47	0.141	-1.177307	.1671007
Comp_Baja	-1.313499	.1998418	-6.57	0.000	-1.705181	-.9218161
Comp_Inf_Terr	-.5284233	.2136054	-2.47	0.013	-.9470822	-.1097643
Comp_ABS_Terr	-.7032585	.186788	-3.77	0.000	-1.069356	-.3371607
Comp_Infr_Abuso	-1.031667	.2186286	-4.72	0.000	-1.460171	-.6031627
_cons	2.928442	.7212834	4.06	0.000	1.514753	4.342132

En este caso, el efecto es moderado por el tipo de delito de referencia. El haber sido referido por un delito violento está asociado a una mayor dificultad en la inserción socio-institucional. (Ver Gráfico 11).

Gráfico 11

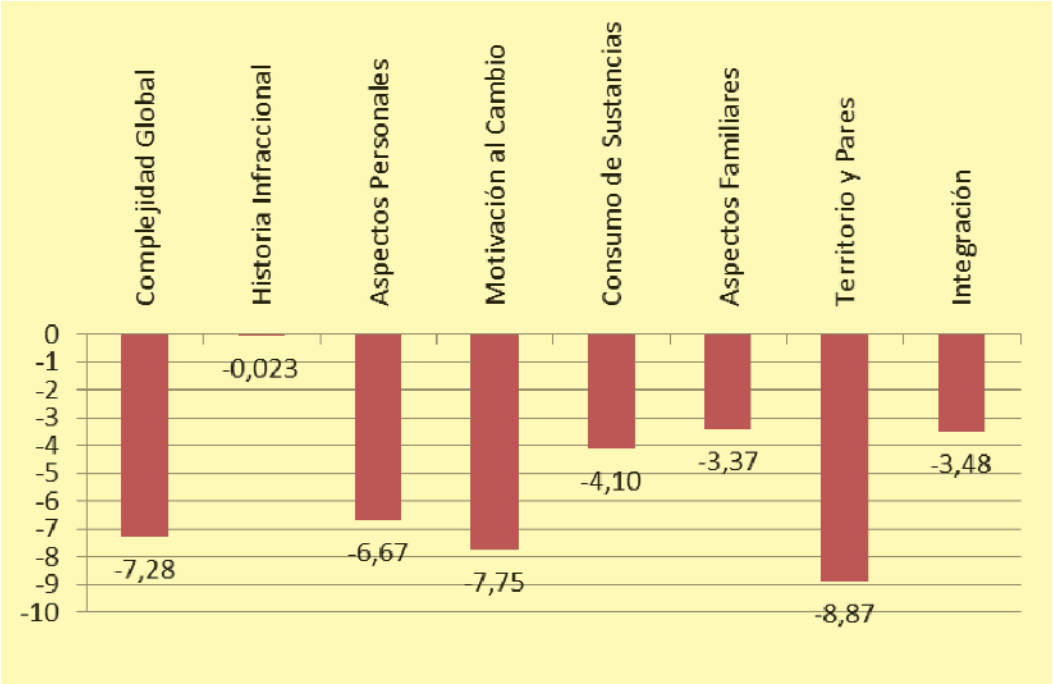
Márgenes predichos: Como varía el efecto de TTO según tipo de delito de referencia (Delitos Violentos)



Finalmente, en el Gráfico 12, se presenta un resumen de los efectos ajustados en una medida estandarizada. Se puede constatar que los mayores efectos se observan en variables que refieren a características individuales y en la variable de complejidad territorial. Desde el punto de vista del modelo de trabajo de Opción, este tiene sentido ya que tiene que ver con focos de trabajo que se enfatizan en la práctica. Particularmente en el caso de la complejidad territorial, su reducción tiene mucho que ver con el énfasis en la inserción en las redes locales que se implementa.

Gráfico 12

Resumen de efectos ajustados (puntajes t)



CONCLUSIONES

En términos generales es interesante observar, que en promedio los usuarios(as) muestran caídas significativas en un nivel de complejidad que van más allá de las características de los/las usuarios(as) (sexo, edad, tipo de delito o nivel de complejidad inicial). Si bien el SIED-J no fue inicialmente desarrollado para evaluar el impacto de la intervención, ciertamente estos resultados son sugerentes ya que relevan al enfoque de OPCIÓN como un modelo prometedor en términos de sus posibilidades de reducir complejidad en dimensiones que han sido repetidas veces relacionadas en la literatura con el involucramiento delictual en el/la adolescente o joven.

Por otra parte, los resultados son sugerentes en términos de mostrar cómo los efectos de la intervención podrían variar por edad y posiblemente benefician más a adolescentes o jóvenes de mayor complejidad, en contraposición con usuarios de mayor edad.

Es importante interpretar estos hallazgos con un cauteloso optimismo. Ello debido a que el diseño de evaluación aún no permite descartar completamente todas las posibles explicaciones alternativas para estos resultados (por ejemplo, ausencia de grupo control, sin seguimiento post egreso, o el hecho que no es una evaluación independiente).

En próximos estudios se buscará examinar cómo se relacionan estos resultados con la fidelidad de la implementación de la intervención. También se apuntará a comprender si estos cambios se pueden sostener en el tiempo y si permiten predecir indicadores de inserción social y de desistimiento delictual.

PARTE V:

MANUAL ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS PARA DESARROLLO DE TALLER CONTROL DE VIOLENCIA, TRABAJO GRUPAL

A. ENFOQUE TEÓRICO CONCEPTUAL[1]

Podemos definir la violencia como la utilización o amenaza del uso de la fuerza física con la intención de afectar el patrimonio, lesionar o matar a otro, o a sí. Según la intencionalidad existen dos grandes tipos de violencia:

- **La violencia instrumental:** ejercida para obtener una meta distinta de la violencia misma. Se parte del supuesto de que los criminales potenciales realizan una suerte de examen de costo beneficio del acto violento, y si los beneficios son más ventajosos deciden ese camino.

- **La violencia emocional:** la meta del acto violento es causar daño. La conducta se explica por una cierta predisposición biológica, articulada con conductas aprendidas. Estas se combinan con estados emocionales (frustración, estrés, etc.) y/o estímulos agresivos para desencadenar conductas violentas, que no pasan por cálculos acerca del beneficio esperado.

En cualquier espacio relacional donde la violencia se exprese, es posible distinguir las siguientes dimensiones de la violencia:

- **Dimensión manifiesta y visible:** comportamientos humanos verbal y físicamente significados como violentos.

1. Adaptado del libro: "Justicia Juvenil, Programa Socio – Educativo para el Control de Violencia y de la Agresión Sexual". Osvaldo Vázquez, Jorge Martínez, Gloria Gaete y Col. Corporación OPCIÓN 2005

- **Dimensión sociocultural latente:** como espacio síquico, conformado por suposiciones, actitudes, cogniciones, emociones, representaciones, ideologías, etc., que justifican, censuran, estimulan y controlan y valoran negativa o positivamente la violencia en la relación humana.

- **Dimensión estructural latente:** conflictos y contradicciones, solidificados por estructuras sociales y sistemas culturales significados

La violencia se presenta como una suerte de fenómeno circular, donde observamos las consecuencias o efectos de los hechos violentos en la dimensión manifiesta o visible, en cuanto estos permanecen en un nivel no visible de los elementos de la estructura social y de la cultura en que se manifiestan. Como consecuencia de los hechos de violencia, se transforman tanto la dimensión sociocultural de ésta como la estructura social latente.

Es preciso abordar la problemática de la violencia a partir de la noción de sujeto definida por Alain Touraine "El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y de ser reconocido como actor. El Sujeto es el paso del ESO al YO, el control ejercido sobre lo vivido para que éste tenga un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales, transformándolas[2]: …".

La búsqueda del reconocimiento y la potenciación de esa capacidad básica están directamente asociada a la etapa que viven los/las adolescentes en general y el/la joven infractor(a) en particular. Este proceso es vivenciado por todos, a menos que se encuentren física o sicológicamente incapacitados para vivirlo.

Un adolescente que se encuentra viviendo esta particular etapa de desarrollo pone en movimiento todo lo adquirido hasta ese momento, para administrar adecuadamente sus procesos que es la voluntad para producir una historia en relación con otros, proceso que constituye al sujeto. Sin embargo, el adolescente que carga sobre sus hombros una historia personal de pobrezas, malos tratos, rechazos y negación de su existencia como individuo se enfrenta a esa etapa con habilidades y herramientas distintas a las de un adolescente que ha cargado una historia más plena de aceptación y afectos. Las capacidades de uno u otro para confrontarse de manera adecuada al momento que viven pueden ser similares en tanto posibilidad biológica, pero las habilidades no son iguales, las destrezas difieren enormemente de uno a otro, la manera de mirar la realidad y las oportunidades son muy distintas.[3]

Un adolescente o joven infractor sencillamente no ve muchas de las oportunida-

2 En "Critique de la Modernite", Alain Touraine. Libraire Erthéme Fayard, París, 1992, págs. 242-252.
3 Osvaldo Vázquez Rossoni y otros autores, "Justicia Juvenil", Editorial LOM, corporación OPCION y embajada de Reino Unido - 2004

des que se le pueden presentar, incluso puede interpretarlas como amenazas y no como oportunidades. Al mismo tiempo, existe en el contexto en que se mueven un hecho evidente, las oportunidades no son las mismas[4].

Por lo anterior, es necesario tomar el peso que ejercen los aspectos del contexto y la carencia de oportunidades. Por ello se despliega como parte de la intervención socio-educativa un espacio de reflexión y vivencias con los/las adolescentes o jovenes, acerca de los aspectos invisibles, tanto socioculturales como estructurales que están en el trasfondo de la violencia. Sin embargo, su foco de atención está siempre en el sujeto que es el/la adolescente o joven, por tanto, atender a lo vivido, recuperar la historia personal y familiar, reconocer las emociones asociadas a esas vivencias, e incidir a la vez en transformaciones afectivas, cognitivas y conductuales, permite ampliar el análisis y, asimismo, la posibilidad de abrirse a un abanico de opciones no violentas, que en todo caso le corresponden a él descubrir y optar, más allá incluso del contexto en que viva. A sismo y teniendo lo experiencial como referencia, surge de una mirada que constata que lo biológico instala al/la adolescente o jovenen la capacidad para ejercer la violencia y utilizarla de una cierta forma.

Sólo de esa manera podemos hablar de determinación biológica, pero consideramos, siguiendo las observaciones de Humberto Maturana[5] al respecto, que lo que se construye en los diversos espacios relacionales y conversacionales en los que un adolescente interactúa con otros es lo que hace efectivamente de la violencia una habilidad susceptible de ser adquirida, y que puede llegar a convertirse en una competencia e incluso, por qué no, en una destreza, haciendo del/la adolescente o joven un criminal avezado.

En este sentido la violencia que emerge en la interacción tiene en los sujetos que la implementan no meros objetos de las circunstancias, ellos son individuos activos que así como aprenden a construir un espacio relacional violento, es decir, negador del otro, pueden también aprender a construir un espacio relacional distinto, de respeto por el otro. Es por ello que nos parece insuficiente trabajar sólo sobre la conducta, o trabajar sólo sobre la articulación de lo racional y lo conductual. El esfuerzo y la tensión en la intervención, a pesar de las complejidades que implica, deben estar puestos en integrar, también, lo emocional a los dos ámbitos antes explicitados.

Consciente del peso que ejerce en los/las adolescentes o jóvenes el contexto y la carencia de oportunidades, es que el presente taller busca ser un espacio de reflexión y vivencia acerca de los aspectos invisibles, tanto socio culturales como estructurales que están en el trasfondo de la violencia.

4 Osvaldo Vázquez Rossoni, Ibid
5 Humberto Maturana y Sima Nisis, "Formación Humana y capacitación", UNICEF – Chile y Dolmen Ensayo, segunda edición, 1997, Santiago, Chile

El programa busca que los/las usuarios(as) asuman su responsabilidad en las acciones violentas que los han conducido a una medida judicial, como paso necesario para hacerse cargo de sus vidas.

La metodología trabaja con diversas distinciones del lenguaje para que desde la experiencia de cada adolescente o joven se logre visualizar los mecanismos y estrategias que buscan justificar el uso de la violencia. La puerta de entrada es generar impacto en el emocionar de el/la usuario(a), para que este pueda ver a esos otros, que son las victimas de sus acciones y se pueda ver a sí en tanto victimario. Es clave trabajar con las emociones y llegar a elucidar la emoción fundante del acto de violencia por parte de cada sujeto ello a partir de recuperar su historia, revisar sus opiniones, sus "cuentos" sobre sí, etc., para desde allí gestar su propio proceso e iniciar el camino de aprendizaje de una emoción de respeto hacia sí y hacia los otros.

Distinciones a trabajar

- **Distinción escuchar:** se refiere a estar atento corporalmente al relato de otro y a experimentar situaciones en que son o no escuchados, junto al correlato emocional de estas experiencias.
- **Distinción confianza/desconfianza:** reconocer personas en quienes confían y cuáles no. Lograr abrirse a sus compañeros de grupo para mostrar preocupaciones, explorar posibilidades de cambiar juicios de desconfianza con otros y hacia ellos.
- **Distinción juicio/afirmación:** apertura a aceptar opiniones de otros, aceptar la existencia de diferentes puntos de vista, y expresar el suyo.
- **Distinción estados de ánimo:** Lograr reconocer y diferenciar emociones en sí, en los otros y expresarlas.
- **Distinción pedir/ofrecer:** Lograr diferenciar pedir de ofrecer y como ello posibilita solucionar problemas, pedir, dar y recibir apoyo, hacer pedidos y promesas, pedir y agradecer, encontrar salida a los problemas.

Trabajamos en la hipótesis de que si una modalidad de intervención socio- educativa, busca controlar la violencia en el sujeto adolescente o joven infractor, entonces se requiere desplegar un proceso de entrenamiento en lo cognitivo, conductual y emocional, al mismo tiempo que trabajar con ciertas distinciones del lenguaje, que posibiliten en el/la usuario(a) su propia búsqueda y la dilucidación de la emoción de negación sistemática del otro, la emoción que le da sentido a las acciones

que realiza, develando los espacios dónde y cómo actúa y sus significaciones, trabajando con el/la adolescente o joven una apertura desde sí, a otras emociones fundadas en la emoción de respeto y del reconocerse.

INDICADORES DE LOGROS Y RESULTADOS ESPERADOS

El presente taller asume que la violencia que emerge en la interrelación humana tiene en los sujetos que la ejercen no meros objetos de las circunstancias, ellos son individuos activos que, así como aprenden a construir un espacio relacional violento, o negador del otro, pueden también aprender a construir un espacio relacional distinto, de respeto por el otro.

El ejercicio de prácticas violentas o el estar inmerso en contextos en que la violencia es natural hace que los/las adolescentes o jóvenes no puedan verla, es un fenómeno invisible para ellos. En ocasiones lo han vivido en el contexto familiar y social desde temprana edad y solo pueden observarla cuando son otros quienes la ejecutan. En estos casos los adolescentes o jóvenes se han anclado en un estado de ánimo de resignación y/o resentimiento y utilizan la violencia que pueden observar en los otros como una justificación para su propio comportamiento.

En el acto violento el otro desaparece, se cosifica, no es ya un igual. El cambio en la vivencia respecto de los otros se logra en la medida que el contexto grupal que se genera sea un espacio en el que el/la adolescente o joven puede detener esta espiral y mirarse a sí, reconocer y expresar lo que siente y piensa, reflexionar y recibir lo mismo de los otros participantes de la experiencia.

La forma de desarrollar la capacidad de ver al otro adoptada por este programa fue la enseñanza- aprendizaje de las distinciones del lenguaje, las cuales serán entregadas en un espacio de conversación con otros, construidas desde las emociones que se motivarán a través de ejercicios diversos, del discurso, del recuerdo de las experiencias de vida de los participantes y del trabajo con el cuerpo.

TRABAJO GRUPAL

El trabajo grupal instala desde el primer momento la tensión de reconocer a otros como legítimos e iguales. Al mismo tiempo al trabajar sobre las experiencias de cada uno y compartirlas se va produciendo un efecto de resonancia, donde la historia de uno va haciendo luces en las historias de otros y viceversa, y abre en todos ellos procesos específicos de reflexión.

Criterios que orientan la intervención

- **Primera etapa:** Generar sentido de grupo y la introducción a las distinciones básicas.
- **Segunda etapa:** se pone al centro la confrontación con las justificaciones, estrategias e historias que el/la adolescente o joven carga (especialmente aquellas asociadas a las acciones violentas protagonizadas por él y su entorno inmediato).
- **Tercera etapa:** se trabaja el cierre buscando establecer compromisos concretos que modifiquen sus prácticas y sus estados de ánimo.

Entendiendo que la violencia es un fenómeno relacional, y al asumir el peso de la relación de pares en esta etapa de desarrollo, se trabaja promoviendo un estilo de convivencia que descubra los conflictos, los asuma y los resuelva en un estilo de no negación del otro y de las diferencias. Cruzará todas las sesiones el proceso de reconocimiento de la emoción fundante de la violencia.

El punto de partida de la intervención es lo vivencial, reconstruyendo y haciéndose cargo de la historia de violencia sufrida y de la violencia infringida. Desde el trabajo con las distinciones del lenguaje se pone constantemente en cuestión la naturalidad de las acciones violentas, las verdades y estrategias de justificación de este modo de actuar.

El/la adolescente o joven y el grupo requieren construir compromisos y propuestas para la reconciliación con la víctima, aunque tenga un carácter simbólico.

En los encuentros la producción de un sentido de grupo resulta vital importancia y requiere ser trabajada desde la partida y monitoreada sesión a sesión. En esta perspectiva es fundamental en el primer encuentro darle más fuerza y tiempo a la presentación personal de cada participante, en un espacio de conversación donde se trabaje mucho la intimidad del momento.

- Resulta necesario recibir a los/las adolescente o jóvenes con una música alegre.
- Se inicia el trabajo de cada sesión con la pauta inicial ¿cómo llego? Donde to-

dos hablan y cuentan de su día, buscando establecer con cierta precisión el estado de ánimo con el cual llegan al encuentro.

- A la hora de término, se trabaja con pauta ¿cómo me voy?, la cual busca establecer con cierta precisión los estados de ánimo del momento y los procesos de aprendizaje declarados por los/las adolescentes o jóvenes.
- Se debe dejar fecha y horario para próxima sesión.
- Monitor y quién lo apoye debe reunirse inmediatamente finalizada la sesión con el objetivo que, desde la visión de cada uno respecto a lo ejecutado, realizando una ronda de juicios positivos y negativos y se visualicen los procesos que vivió el grupo. Esto quedara en la pauta de reporte colectivo del seguimiento de cada sesión.
- Es tarea del monitor llevar sesión a sesión una ficha de cada usuario(a) donde queden registradas sus observaciones sobre avances individuales.

Es necesario complementar la intervención grupal con sesiones de intervención individual con cada adolescente o joven y con la familia, con figuras en ella que impliquen contención para el joven.

INDICADORES DE LOGROS Y RESULTADOS ESPERADOS

INDICADOR DE LOGRO	RESULTADOS ESPERADOS
Identificación de prácticas violentas de sí y de otros	80% de los jóvenes que finalizan el proceso grupal identifique prácticas violentas
Desarrollo de la capacidad de ver al otro	80% de los jóvenes que finalizan el proceso grupal desarrolla la capacidad de ver al otro
Cambio del ánimo que cierra posibilidades de aprendizaje	80% de los jóvenes que finaliza el proceso grupal cambia ánimo de cierre al aprendizaje.

- **Identificación de prácticas violentas de sí y de otros:** se consigna como logro que el/la adolescente o joven al finalizar el taller pueda identificar las prácticas violentas del entorno, de otros y las que él ejerce, y como no logro, situaciones en que el/la usuario(a) no percibe violencia o solo percibe la del contexto o ejercida por otros, sin hacerse cargo.
- **Desarrollo de la capacidad de ver al otro:** se consigna logrado cuando el joven reconoce emociones, acepta otros puntos de vista u opiniones, capta preocupaciones de los demás y que puede observar como persona a la víctima. Como no logrado, cuando el/la adolescente o joven se mantiene ciego a sus emociones y no cuestiona sus juicios acerca de los otros.

- **Cambio del ánimo que cierra posibilidades de aprendizaje:** logrado cuando el/la adolescente o joven presenta estados de ánimo de apertura al aprendizaje, dentro de estos se cuentan la confianza, aceptación, ambición, optimismo, serenidad y resolución, entre otros.

Instrumentos de evaluación

- **Ficha de Diagnóstico de Ingreso a Grupo de Control de Violencia:** en entrevista de ingreso se registran los antecedentes de identificación del/la adolescente o joven, materia de ingreso que motivó la sanción, motivación del adolescente, reconocimiento de la responsabilidad sobre los hechos y, del motivo y objetivos de su inclusión en el grupo.
- **Reporte de Sesiones:** recoge información de lo ocurrido en la sesión, asistencia de los/las participantes, temas trabajados, dinámica grupal, dificultades en la aplicación del diseño, cambios realizados y sus fundamentos, entre otros aspectos. La ficha cuenta con indicadores sesión a sesión.
- **¿Cómo llego? Y ¿Cómo me voy?:** este instrumento está destinado a consignar la información acerca del estado de ánimo y expectativas de los/las adolescentes o jóvenes antes de iniciar el encuentro; y el segundo, a recoger el estado de ánimo y aprendizajes, reportados por cada participante, al finalizar la sesión.
- **Pauta de registro individual:** recoge la observación del profesional entrenador sobre cada participante, sesión a sesión, en los aspectos estado de ánimo, interpretaciones y prácticas.
- **Ficha de evaluación ex – post** este instrumento, a través de entrevistas individuales, recoge los cambios operados durante el todo el proceso.

Conformación del grupo

Para la ejecución del programa de control de violencia con los/las adolescentes o jóvenes que cumplieron con criterios de cierta homogeneidad en el perfil en cuanto a factores de riesgo presentes, imputados de delitos, edad y nivel escolar, detección de ausencia de repertorio conductual para resolver conflictos, materia de ingreso relacionada a delito o falta con ejercicio de violencia, historia de violencia y tipo de condición que debe cumplir decretada por el tribunal (Art. 238 letra c del CPP). Una condición excluyente es que los participantes no presenten daños neurológicos y/o un fuerte compromiso de consumo de drogas ya que ambas situaciones ameritan otro tipo de intervención especializada. Grupos de adolescentes o jóvenes, de 6 a 8 integrantes cada uno.

Trabajo previo al inicio del taller

Se visualiza la necesidad de realizar una intervención previa al inicio del trabajo grupal con beneficiarios(as), enfocada en el reconocimiento de emociones y su correlato cognitivo y conductual, de modo de facilitar el trabajo en el manejo de la violencia. (Trabajar con un taller de emociones)

Orientaciones para las sesiones de trabajo

Las sesiones tienen una duración de 2 horas, una vez por semana. El tiempo total de trabajo es de 4 meses aproximadamente, hablando de 15 sesiones de trabajo en total.

Importante que el entrenador pueda contar con un monitor, que tenga la función de observar el desarrollo del trabajo grupal.

Es fundamental generar un sentido de grupo y requiere ser trabajado desde la partida y monitoreado sesión a sesión. Es fundamental en el primer encuentro darle mas fuerza y tiempo a la presentación personal de cada participante, en un espacio de conversación donde se trabaje mucho la intimidad del momento.

Cada sesión requiere articular diversos aspectos. Primero, focalizar la sesión en la distinción que se trabajará. Segundo, recuperar aspectos de las distinciones ya trabajadas. Tercero, articular lo emocional, racional y conductual en todos los momentos de las sesiones. Y, por último, articular el ingreso al Programa, los actos de violencia protagonizados y el aprendizaje en las distinciones.

Es necesario reforzar la conversación con materiales didácticos, así como música y juegos. Se debe acordar una hora de llegada, permitiendo solo hasta la tercera sesión retrasos hasta de 10 minutos, pero luego, el grupo debe ser el refuerce la importancia de cumplir con el horario pactado.

Se inicia el trabajo en todas las sesiones con la pauta de inicio ¿cómo llego? La cual busca establecer el estado de ánimo con el cual llegan al encuentro los adolescentes. Unos 10 minutos antes de finalizar cada sesión de trabajo, se aplica pauta ¿cómo me voy? En la cual se busca reflejar estado de ánimo del momento y procesos de aprendizaje declarados por los/las usuarios(as). Se acuerda fecha, horario y lugar del próximo encuentro.

Al finalizar cada sesión se enviará una tarea para la casa, la cual tiene como sentido mantener al usuario(a) en la tensión de continuar con las reflexiones que se van abriendo en las sesiones de trabajo. La no realización de ella debe siempre ser cobrada por el entrenador (sin embargo, se debe tener siempre presente que le pasa a cada uno con la tarea, tanto cuando la realizan como cuando no) por lo cual deberá en la sesión dar respuesta a ella si no la hizo. La realización de las tareas debe quedar

dentro de las normas que guiaran el taller.

Una vez finalizada la sesión, entrenador y monitor se reúnen inmediatamente, con el objetivo que desde la visión que cada uno tenga de lo realizado, se realice una ronda de juicios positivos y negativos y se visualicen los procesos que vivió el grupo de jóvenes. Esto queda registrado en pauta de reporte colectivo del seguimiento de cada sesión. Junto con ello, se completa pauta de indicadores de cada sesión.

Objetivo General del Programa de Control de Violencia

- Poner en cuestión la naturalidad de las acciones violentas, las "verdades" y las justificaciones del actuar violento en los adolescentes infractores que asisten al programa, abriendo en ellos nuevas oportunidades de reflexión y de acción para manejar sus vidas, sin el uso de la violencia.

Objetivos Específicos

- Conocer las características, reconocimiento de la responsabilidad sobre los hechos y motivación del o la adolescente o joven para participar en el programa. Informar del motivo y objetivos de su inclusión en el grupo
- Generar en el o la adolescente o joven motivación a participar y apertura hacia sus propias emociones, su historia y la de otros.
- Generar en el o la adolescente o joven que se reconozca como observador que coexiste con distintos observadores.
- Generar en el o la adolescente o joven que abra una reflexión y confrontación con los actos delictivos protagonizados y con su responsabilidad en éstos.
- Generar en el o la adolescente o joven cuestionarse las conductas que implican daño a otros.
- Generar en el o la adolescente o joven reconocer la utilidad práctica de las distinciones lingüísticas trabajadas.
- Generar en el o la adolescente o joven visualizar otros mecanismos para resolver sus conflictos y tensiones
- Generar en el o la adolescente o joven que establezca compromisos de modificaciones en sus conductas infractoras, las que pueden ser monitoreados

HERRAMIENTA DE TRABAJO

1° SESIÓN

- **Foco central:** Recuperar las historias que cada uno trae y compartirlas en función de sintonizar con el grupo.
- **Propósito:** reducir las desconfianzas entre los jóvenes y monitores para el trabajo grupal.

Objetivos específicos:

- Promover conocimiento mutuo entre ellos y de estos con el entrenador.
- Abrir algunos aspectos de sus historias personales.
- Sintonizar sus expectativas acerca del tipo de conversaciones que se desarrollaran.
- Sensibilizar frente a la existencia de normas.

  (Nota: Es necesario recibir a los jóvenes con una música alegre).

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y comienzan señalando el propósito del trabajo a realizar:

"les damos la bienvenida a este taller socioeducativo que tiene por propósito ayudarles a mirar y reflexionar sobre porque están aquí y aprender juntos otras maneras para resolver problemas y conflictos".

Se explica existencia de pautas de inicio y de cierre, explicando que la primera actividad a realizar será llenar la primera pauta.

1. Presentación

Presentación de todos los participantes a partir de las preguntas expuestas más adelante, las cuales para facilitar el trabajo se anotan en un papelógrafo.

a. ¿Quién SOY YO?

La primera presentación siempre debe hacerla el/la monitora. Esta debe exponer aspectos personales y de emotividad, que invite a su vez, a los otros miembros del grupo a realizar una presentación en el mismo sentido.

Pauta de presentación: Nombre completo, edad, estado civil, hijos o no, contar de familia de origen (padres, relación, hermanos, etc.) gustos e intereses, cosas que no nos gustan, cosas que nos hacen feliz, que nos ponen triste, nuestro momento de

infancia más feliz, el más triste, etc. La idea es tomar esto elementos como referencia, quedando en libertad el monitor de agregar aspectos a exponer.

Ejemplo: Yo soy… hija/o de… etc.

b. Animales. (Optativa.)

Con la finalidad de distender el ambiente y a su vez continuar en el proceso de conocimiento, se les entregara a los/las adolescentes o jóvenes una serie de fotos/recortes de animales, entre los cuales deberán elegir uno. Luego de esto, se les solicitará describir las principales características que tiene el animal elegido (positivo y negativo). Monitor indagara en porque eligieron ese animal en específico, que les provoca y cuáles de sus características se asemejan a ellos o difieren de ellos. A través de esto se busca que los adolescentes puedan describir aspectos que no transmitieron en la primera presentación.

Es posible que en este primer encuentro muestren resistencia a presentarse, por ello es necesario estar en disposición de preguntar, de indagar antecedentes similares a aquellos que el monitor ha expuesto ante ellos o ellas. Es importante que el monitor busque, desde las respuestas, elementos que aporten a la generación de un estado de ánimo de grupo.

c. ¿Por qué estoy aquí?

Con ella se busca que los adolescentes logren explicar de manera más clara su motivo de ingreso al Programa. No se debe eludir el motivo de ingreso, sino más bien, se debe buscar que éste se instale desde el comienzo en la conversación del grupo, para indagar y abrir reflexiones respecto a los delitos, a las víctimas y a los costos propios que cada joven ha pagado. Esta información va quedando registrada en un papelógrafo.

2. Alinear expectativas

¿Qué esperan de estas conversaciones?

A partir de lo expuesto, se debe ir enfatizando el sentido de los encuentros, el rol de los/las participantes y del entrenador. Si no desean manifestar expectativas, no se debe, por ahora, forzar la situación. Luego, se genera una respuesta general del propósito a trabajar en el proceso.

Pausa 10 minutos

Es también un momento de aprendizaje, de visualizar las interacciones, de bajar tensiones, siendo importante compartir colectivamente una bebida, galletas, café, con el monitor presente y conversando de manera más relajada.

3. Escuchar

Se colocan de a dos y deciden quien será A y quien B. A tendrá 3 minutos para entrevistar sobre algún aspecto que le llamo la atención del B. Una vez transcurrido el tiempo hacen intercambio de roles.

Luego cada pareja debe hacer un reporte ante el grupo. A debe presentar lo que escucho de B. entrenador le pregunta a A ¿qué le paso al entrevistar? y a B ¿Qué le paso al sentirse entrevistado? Y además le pregunta a B ¿Qué le llamo la atención de lo escuchado por A? se realizan lo mismo con B.

Entrenador debe poner en evidencia las diversas interpretaciones de cada uno sobre hechos similares en base al trabajo realizado.

Se realizará ejercicio en el cual se les mostraran fotos de mimos que reflejan diversas expresiones, preguntándoles luego a los adolescentes que vio cada uno, dejando en evidencia las distintas interpretaciones de lo representado. Este ejercicio busca dejar de manifiesto la diferencia entre aquello que es posible de decir sin lugar a dudas, de lo visto en el ejercicio, respecto de lo que es una interpretación particular.

4. Las normas de trabajo en el grupo

Se abre una conversación entorno al sentido de las normas desde la óptica de los jóvenes. Se realizará sucesivamente:

1. los/las adolescentes o jóvenes describen individualmente y luego como grupo las normas que rigen ciertas actividades humanas, consensuando las respuestas.

2. se abre una conversación, sobre la importancia de cumplir esas reglas, tanto para las personas como para la actividad en sí.

3. se instala la pregunta respecto a que sucede si las normas no se cumplen, que les sucede a las personas y las actividades.

Finalmente, se trabaja con todo el grupo en el establecimiento de normas que van guiar el trabajo en el grupo. Serán escritas en un papelógrafo y permanecerán a la vista.

Insistir en el clima de respecto en el grupo.

Tarea para la casa

Se les solicitara a los participantes que le pregunten a una persona significativa de la familia y jugando el rol de periodista: ¿quién dirías tú que eres? Darles las gracias y no indagar en nada más-.

Evaluación

Previo a la entrega de la pauta de cierre se explicita objetivos que tuvo la sesión, dando cuenta la finalidad de poder conocerse y de comenzar a trabajar en la distinción de escuchar.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

2° SESIÓN

- **Foco central:** Generar sentido de pertenencia al grupo trabajando la distinción de escuchar.
- **Propósito:** desde la distinción de escuchar los jóvenes se ven confrontados en algunas de las interpretaciones que arrastran de otros.

Objetivos específicos:

- Profundizar el conocimiento y acercamiento entre ellos y también con los monitores.
- Profundizar el respeto entre ellos hacia los relatos de cada uno.
- Observar la relación entre ciertas acciones y las emociones que éstas provocan en ellos.
- Sensibilizar frente a la distinción de escuchar.

Bienvenida

Monitoras dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Preparar el cuerpo para la conversación

Se realizará actividad que permita a los/las usuarios(as) relajarse y contactarse con sentido y la predisposición de escuchar. (Distinción de apertura al aprendizaje)

Recuperacion de tarea

En un papelógrafo se recuperar la tarea. Se pregunta cómo les fue con la entrevista que debieron realizar y se abre una conversación en base a ello.

Se escribe en el papelógrafo las respuestas de los/las adolescentes o jóvenes y se abre una conversación sobre la distinción de escuchar. (Lo que ellos escucharon y lo que entendieron que quiso decir)

Se abre la pregunta, ¿que escuchamos cuando escuchamos? ¿lo que el otro efectivamente nos dice o la interpretación respecto de lo que el otro nos dice?

"Lanzando una palabra"

Profesional tendrá un listado de palabras, de las cuales escogerá algunas para realizar la actividad. Se les explica a los/las participantes que se les dirá una palabra y luego se les harán unas preguntas.

- Las preguntas son: ¿que escuchó? y ¿que imaginó con lo escuchado?

Esto se anotará en un papelógrafo. Luego, profesional explicita lo que imaginó ante la misma palabra y también lo anota en papelógrafo.

Es importante hacer partícipe a los/las usuarios(as), por lo cual se les solicitara que también expongan una o dos palabras cada uno

- Ejemplo: Duro.

Usuario(a): "Es cómo siente uno la guata cuando este drogado"

Profesional: yo imagine un muro, no la droga.

Tras la actividad realizada, se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué escuchamos cuando escuchamos? ¿Lo que el otro efectivamente nos dice o la interpretación respecto de lo que el otro nos dice?

Lo fundamental de esta actividad es que se pueda guiar al/la adolescente o joven a comprender y visualizar como en la escucha influyen nuestras propias percepciones e interpretaciones y como el escuchar se realiza desde la propia historia y de las propias preocupaciones.

Escuchar

Se solicita a los/las participantes dividirse en parejas, debiendo uno asumir el rol de entrevistador y el otro de entrevistado (el que asuma el rol de entrevistador selecciona las preguntas que realizará dentro de un listado que les será entregado a cada pareja). Luego deben intercambiar los roles. Se les da un tiempo de 5 minutos para cada entrevista, debiendo anotar las respuestas de su entrevistado.

Tras esto, se procederá a reunir al grupo nuevamente, trabajando a través de un plenario las respuestas de cada entrevistado, en base a lo anotado por cada entrevistador y en paralelo se indagará en el significado que cada entrevistador dio a las respuestas, buscando similitudes y diferencias. De este modo, se buscará comenzar a trabajar en la distinción de escuchar, promoviendo en los adolescentes la toma de conciencia de la diferencia entre lo que el emisor quiere expresar y lo que el receptor

recibe y como las propias percepciones e historias influyen en ello.

En un papelógrafo, el monitor deberá anotar respuestas que los entrevistadores anotaron y luego lo que quisieron decir los entrevistados.

Pausa 10 minutos

Peticiones

Se pide a tres voluntarios(as), los cuales serán identificados como A, B y C. A será el encargado de recibir una petición. Monitor dirá en secreto a B para realizar una solicitud a A con voz autoritaria e instruirá también en secreto a C, para realizar similar solicitud en voz de afecto, de amistad.

Una vez realizado el ejercicio, se consulta a A que le paso, cuando se sintió más motivado con la solicitud y se le consultara a B y C cuando sintieron que su solicitud tenía más posibilidades de contar con el apoyo de A.

Luego se abre una conversación sobre lo sucedido, específicamente sobre escuchar y los estados de ánimo que pueden ir asociados, jugando un rol en las posibilidades que se abren o no.

Luego, se les pregunta: ¿cuál es la emoción más común desde la cual él cree le hacen las peticiones sus padres, familiares, y amigos? Se anotan las respuestas.

Al finalizar se le hace la pregunta ¿Y tú desde que emoción haces comúnmente tus peticiones? Tomar nota de lo que el/la adolescente o joven manifiesta. Sobre la misma conversación se le pregunta: ¿Desde qué emoción crees que te escuchan tus padres, familiares y amigos?

Tarea para la casa

Preguntarle a una persona significativa con una frase corta, en una palabra, ¿Qué opinión tienes de mi?

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar lo realizado y que el/la adolescente o joven distinga cual era el objetivo de la sesión, poniendo énfasis en la distinción de escuchar. Se le solicita una palabra que defina como se va. Aplicar pauta de cierre.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

3° SESIÓN

- **Foco central**: Juicios y afirmaciones.
- **Propósito:** Instar a los/las participantes a un proceso de reflexión relativo a las imágenes e identidades que tienen de sí y las que otros (adultos significativos) tienen de ellos.

Objetivos específicos:

- Profundizar el acercamiento entre ellos.
- Observar la relación entre opiniones de otros y las emociones que provocan en ellos.
- Abrirse a la distinción entre juicios y afirmaciones.
- Trabajar emociones

Bienvenida

Monitoras dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Preparar el cuerpo para la conversación

Se realizará actividad que permita a los/las participantes relajarse y conectarse con sus cuerpos y emociones.

Recuperando la tarea

Se recupera la tarea asignada en sesión anterior. Si el/la participante no presenta la tarea, de todos modos, se realiza la tabla anexada para la actividad y se le pregunta ¿A qué adulto habrías interrogado?, ¿Cómo crees tú que esa persona te hubiera definido en una palabra o frase?

En esta etapa es necesario solo buscar los antecedentes que permitan llenar la tabla que se utilizara posteriormente y NO PROFUNDIZAR en opiniones o instar una conversación en base a ello. Una vez recuperada la tarea se abren las siguientes preguntas:

- ¿Qué te pasa con la palabra o frase con la cual te definieron? Se busca identificar la molestia o agrado que el/la adolescente o joven experimenta (importante guiar al joven a descubrir lo que siente con ello). Luego se agrega otra pregunta:
- ¿Por qué crees que les pasa lo que les pasa?, abriendo nuevamente la conversación.

Finalmente, ¿Por qué crees que las personas te definen (o te definirían en caso de no haber realizado la tarea) de esta manera?

Se deben buscar respuestas muy concretas, relevando acciones protagonizadas por el/la adolescente o joven relativo a la opinión que le ha sido dada.

A partir de este ejercicio el profesional debe instalar en el/la usuario(a) la tensión de reconocer que desde el observador, que son los otros, en este caso el adulto consultado o hipotéticamente hablado, la definición que hacen tiene un fundamento en las acciones protagonizadas por él/ella. Es decir, existen ciertas acciones, practicas que ellos pueden reconocer explícitamente que le da fundamento a las opiniones vertidas por otros. Se debe retomar enseguida la conversación, haciéndoles ver como esas opiniones les producen algo, molestias, agrados, que no son indiferentes, ya que quedó plasmado en la primera actividad.

Teniendo como fondo lo conversado recientemente, se abrirá la distinción entre juicios y afirmaciones. Se trabajará con material didáctico anexado, visualizando con él la diferencia entre ambos.

Importancia de ser breve y concreto en las definiciones y aplicar un ejercicio simple que permita visualizar lo aprendido. Ejemplo: cada uno hace de sí mismo, en un minuto, un juicio y una afirmación.

Luego, se retoma la tabla trabajada anteriormente y se consulta respecto de las definiciones existentes ahí. Se indaga sobre cuales, en opinión de él o ella, y luego de haber realizado ejercicios anteriores, serían juicios y cual afirmación. Tras esto, se trabaja con la siguiente tabla:

¿POR QUÉ TE DEFINEN ASÍ?	¿JUICIO O AFIRMACIÓN?	¿DÓNDE ESTÁ LA EVIDENCIA NECESARIA EN UNA AFIRMACIÓN?
Ej. Robé en el barrio	Afirmación	Parte de carabineros.

Al finalizar, se les pregunta si logran ver la diferencia entre un juicio y una afirmación.

Estados de ánimo 1

En este momento se retomará el trabajo realizado por cada adolescente o joven en taller de emociones aplicado previo al inicio del taller grupal, con la finalidad de que éstos puedan retomar aprendizaje sobre emociones (definiciones de cada una, situaciones que las gatillan, partes del cuerpo donde las experimentan, así como pensamientos asociados a cada una).

Monitores deberán hacer un resumen de las respuestas de cada participante en

dicho trabajo, haciendo además entrega del mapa corporal de emociones que cada uno realizó. luego deberá exponer brevemente al grupo su aprendizaje.

A continuación, se realizará actividad de relajación con los/las participantes con la finalidad de guiarlos a conectarse con lo trabajado recientemente, de modo que puedan vivenciar las emociones de rabia, la pena, la alegría, el miedo.

Para ello, se procederá a vendarles los ojos (necesario que sea con ojos vendados). Tras una relajación de muscular, se iniciará un viaje al lugar que contenga el paisaje que más les guste y que les genere tranquilidad. Una vez que estén es dicho lugar y monitores visualicen a los adolescentes o jóvenes relajados, se pasaran 5 melodías diferentes durante 3 minutos. Es importante que el profesional este atento a lo que sucede con la expresión corporal de las emociones en función de devolvérselo luego, si es que a ellos les cuesta detectarlo.

En algún momento se baja suavemente la música, se les pide que de a poco abandonen el espacio en el que estaban y que regresen a la sala y se le comunica que puede quitarse la venda. Luego, se le solicita que reporte brevemente que le sucedió, con aquella música que más se interesó.

Tarea para la casa

Escuchar la música que más le agrado y responderse ¿Qué emoción o emociones provoca en mi esta música?

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar lo realizado y que el/la adolescente o joven distinga cual era el objetivo de la sesión, poniendo énfasis en los juicios y afirmaciones. Se le solicita una palabra que defina como se va.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

4° SESIÓN

- **Foco central:** Estado de ánimo en los/las participantes.
- **Propósito:** situar a los/las adolescentes o jóvenes en situación de observadores de los diferentes estados de ánimo que han vivenciado.

Objetivos específicos:

- Profundizar acercamiento entre ellos.
- Lograr implementar ejercicios de estados de ánimo.
- Observar emociones que se provocan en ellos y compartirlas.
- Sensibilizarse frente a la posibilidad de modificar sus estados de ánimo.

Bienvenida

Monitoras dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Recuperando la tarea

Se consulta por tarea. Se realiza un listado con lo realizado, abriendo una conversación a partir de la pregunta ¿por qué crees que esa música provoca esas emociones en ti? Profesional anota las respuestas en un papelógrafo.

Estados de ánimo 2

Se da una segunda tarea a realizar en el momento, consistente en que diga una canción o ritmo de la música que más le gusta.

- Se sientan cómodo y con los ojos vendados.
- Se pone la música que cada uno ha elegido y se le deja escuchar toda la canción.
- A continuación, se le pregunta por lo sentido, aquello que le gusto, etc.
- Se le pide que vuelvan a escuchar, pero en esta ocasión que asocie la música con algo que recuerde.
- Luego, se consulta por lo recordado, registrando en una hoja las opiniones y emociones del/la adolescente o joven.
- Se abre una conversación respecto a esos recuerdos y las emociones vinculadas.

Estados de ánimo 3

- Se sienta a los/las participantes cómodos y con los ojos vendados.
- Se vuelve a poner música, pero en esta ocasión es música previamente seleccionada por el profesional, donde se prioriza por sonidos o música muy diversos.
- La música en esta ocasión se mantiene no más de 1 minuto cada vez, pasando por salsa, rock, tango, andino, electrónica, etc.
- Se detiene y se abre una conversación respecto a lo que les ha sucedido con la música y el cambio, así como las sensaciones, emociones y situaciones vividas.

El profesional explicita la importancia de observar sus diferentes estados de ánimo y, desde allí, los juicios que se tienen, la manera de escuchar y de recordar que tenemos. Es fundamental mantener un estado de ánimo de intimidad en la conversación, saliendo rápidamente de cualquier intento de trivializar.

Pausa 10 minutos

Estados de ánimo 4

Se inicia el trabajo entregándoles hoja correspondiente al ejercicio "distinguiendo estados de ánimo", donde se explicita mediante caricaturas 9 tipos de estados de ánimo.

Los/las adolescentes o jóvenes deben definir lo que a su parecer representa cada dibujo como estado de ánimo. Con cada uno de los dibujos se debe llegar a un consenso del estado de ánimo. Es tarea del profesional guiar, no perdiendo el foco respecto a poner al joven en situación de observar en sí los estados de ánimo.

Finalizado, se pregunta de ¿con cuál de estos estados de ánimo te sientes más representado y por qué? A partir de ello, se instala la conversación en base a los estados de ánimo más recurrentes que el/la usuario(a) reconoce. Las respuestas se anotan. El profesional debe constantemente preguntar en que cosas, acciones, hechos y prácticas él o ella verifican lo que dice sobre sus estados de ánimo.

Tarea para la casa

Se le solicita que pueda preguntarle a un adulto significativo ¿qué desconfianza tienes tú en mí? El joven debe recibir la respuesta en silencio, sin cuestionarla y dar las gracias.

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar lo realizado y manifestando lo relevante que son nuestros estados de ánimo en todo lo que hacemos. Se le solicita una palabra que defina como se va.

Aplicar pauta de cierre.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

5° SESIÓN

- **Foco central:** Comenzar trabajo con distinciones de confianza
- **Propósito:** Adolescentes o jóvenes indaguen en las confianzas y desconfianzas que despiertan en otros y que otros despiertan en ellos.

Objetivos específicos:

- Profundizar acercamiento entre ellos.
- Implementar ejercicios de confianza/desconfianza.
- Observa la relación entre ciertas interpretaciones sobre confianza/desconfianza y las emociones que provocan.

Bienvenida

Monitoras dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Recuperando la tarea

Recuperar lo solicitado en sesión pasada.

Desconfianza:

La tarea se recupera incluso si no ha sido realizada por los/las participantes, exigiéndole ponerse en la situación de quien desconfía de ellos, explicitando en una frase la desconfianza en cuestión y luego indagar en el porqué de ella. ´para conocer el motivo, el profesional debe demandar a el/la usuario(a) acciones, situaciones y practicas concretas que en opinión de este se relacionan con la desconfianza planteada (o supuesta por el joven). Esto se registra en matriz

PERSONA CONSULTADA	DESCONFIANZAS	¿POR QUÉ? UNA VEZ EXPLICITADA LA FRASE SE LE PREGUNTA AL JOVEN PORQUE CREES TÚ QUE ESTA PERSONA TIENE ESTA DESCONFIANZA EN TI?

Una vez abierta la conversación desde lo declarado por el/la adolescente o joven respecto al porqué de las desconfianzas, el profesional pregunta: ¿Qué te sucede con la desconfianza? ¿Te incomoda? ¿Por qué? A través de estas preguntas el profesional explicita las emociones que se producen y las desconfianzas declaradas, conversándolas y mostrándoselas.

Confianza

Se inicia la actividad explicándoles a los/las adolescentes o jóvenes que ahora se reflexionara sobre las confianzas.

Ahora las mismas personas consultadas declaran las confianzas que suponen les tendrían. Al igual que en la actividad anterior, se recupera en una matriz.

PERSONA CONSULTADA	CONFIANZAS	¿POR QUÉ? UNA VEZ EXPLICITADA LA FRASE SE LE PREGUNTA AL JOVEN PORQUE CREES TÚ QUE ESTA PERSONA TIENE CONFIANZA EN TI?

Una vez finalizado el trabajo, se inicia una conversación que debe permitir a los/las participantes observar que quienes desconfían de nosotros, en ciertas cosas, pueden también confiar en nosotros en otras. El profesional debe poner en evidencia que la confianza es un juicio y, por tanto, como juicio no es una suerte de paquete cerrado, donde quedamos encasillados de una vez y para siempre.

Pausa 10 minutos

Ecomapa de confianzas y desconfianzas

Hasta ahora hemos reflexionado sobre las confianzas y desconfianzas de los otros hacia ti, ahora, declara el profesional, vamos a visualizar las que tú cargas.

Se le entrega una hoja, la cual tiene un dibujo. En un primer momento, se le pide que llene las confianzas, se conversan y luego se le solicita repetir el ejercicio declarando las desconfianzas.

Tras esto, se le pregunta sobre las acciones que él reconoce en los otros cuando confía y que acciones cuando desconfía. Al mismo tiempo se abre una conversación sobre qué emoción les produce a ellos cuando confían, al desplegar ese otro ciertas

acciones, y que emoción cuando desconfían y realiza otras acciones. Posteriormente, llenar matriz.

DESCONFIANZA/CONFIANZA	ACCIONES	EMOCIONES
Confianza Ej. Confío en el apoyo de mi amigo.	Salimos juntos a carretear.	Agrado, amistad, compartir.

Para finalizar la sesión, profesional realiza la siguiente pregunta: ¿Cuáles serán las emociones que siente el adulto, anteriormente mencionado, cuando desconfía de ti?

Tarea para la casa:

Traer un relato corto de su llegada al Programa.

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, centrado en la distinción de confianza. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

6° SESIÓN

- **Foco central:** Juicios y afirmaciones de las experiencias concretas de cada joven, posibilitando la confrontación de las interpretaciones que llevan los adolescentes.
- **Propósito:** Desde la distinción de juicios y afirmaciones posibilitar la reflexión en los jóvenes sobre sus diversas vivencias, despojando interpretaciones que llevan sobre su involucración en acciones infracciónales.

Objetivos específicos:

- Enfrentar juicios e interpretaciones sobre sus vidas y relaciones.
- Visualizar la relación entre confianza- juicios- afirmaciones y cuerpo-emociones-juicios.
- Reconocer la relación entre interpretaciones, juicios y afirmaciones.
- Realizar juicios sobre el trabajo del grupo y sus participantes.

Bienvenida

Monitoras dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Preparar el cuerpo para la conversación

Se realiza actividad que permita a los/las usuarios(as) vivenciar situaciones de confianza entre ellos.

Recuperando tarea

En un papelógrafo, se recupera el relato que el/la adolescente o joven debía traer (si no lo trae trabajar en su realización) es posible que tiendan a realizar descripciones muy breves y que apunten solamente a afirmaciones, no arriesgando juicios. Es necesario incentivar la aparición de éstos, manteniéndose el profesional alerta a las conversaciones que provocan los relatos, buscando particularmente poner en evidencia los juicios disfrazados de afirmaciones. Este ejercicio busca reinstalar la distinción de juicios/afirmaciones a partir del relato del adolescente. Finalmente, el profesional debe hacer notar la diferencia entre lo afirmado y lo que es un juicio, relevando el peso de los antecedentes, en un caso, y el peso relativo de los fundamentos en el otro.

Luego de ello, en una tabla expuesta en un papelógrafo también, cada participante deberá exponer dos juicios que ellos dicen tener respecto a porque participaron en las acciones infracciónales que les hizo llegar al programa.

NOMBRE JOVEN	ACCIÓN INFRACCIONAL	DOS JUICIOS	FUNDAMENTOS

Confianza

Se abre una conversación sobre la distinción de confianza realizada en sesión anterior (se debe tener el material utilizado en sesión anterior).

Se busca abrir una interpretación que mire la confianza en tanto juicio que se emite del otro, por lo cual se busca que los/las participantes visualicen los fundamentos de sus juicios a partir de tres ejemplos elegidos por ellos, entre los ya trabajados en los cuales deben:

- Explicitar confianza o desconfianza declarada y por qué.
- Distinguir: ¿juicio o afirmación?
- ¿Cuáles serían los fundamentos o antecedentes de estos juicios?

Realizando este ejercicio se les explica que es necesario abrir una conversación que tiene que ver con los juicios que tenemos del proceso que esta viviendo el grupo. El ejercicio a realizar esta basado en juicios y que debemos explicitarlos en el espacio de confianza que se ha construido al interior del grupo. Se busca que los/las usuarios puedan hacer visibles tensiones y algunos conflictos no develados hasta ahora, buscando enfrentar estas situaciones. A través de esta conversación y el ordenamiento de opiniones en una matriz, el monitor instalara una mirada sobre ellos, tanto desde la perspectiva de grupo como individuos pertenecientes a él o ella. Es fundamental no esquivar ningún tipo de juicios, develando a la vez emociones que provocan. Al monitor esta actividad le permitirá realizar una evaluación intermedia que de pistas del proceso grupal, así como reforzar aspectos del trabajo que se esta realizando.

NOMBRE DEL JOVEN	ACCIONES, SITUACIONES QUE SUCEDEN EN EL GRUPO QUE ME MOLESTAN Y QUE ME AGRADAN	¿CUÁL ES EL JUICIO QUE ESTA ACCIÓN ME PROVOCA?	¿QUÉ ESTADO DE ÁNIMO ME PRODUCE ESTE JUICIO/ACCIÓN?

Tras las respuestas obtenidas, se preguntará al grupo ¿Por qué se producen las acciones que hemos descrito como molestas? Buscando indagar en la historia lo que hay detrás de esas acciones y la responsabilidad que tenemos de encarar lo que me molesta y lo que me agrada.

NOMBRE	¿POR QUÉ SE PRODUCEN ESAS ACCIONES MOLESTAS? ¿QUÉ HISTORIA EXISTE DETRÁS?	¿ A QUIEN CONSIDERO RESPONSABLE DE ELLAS?	¿CUÁL ES MI RESPONSABILIDAD EN LA SITUACIÓN?

Al finalizar la actividad se realice un listado de compromisos muy precisos de cada participante, la cual todos firmaran y cada uno guardara una copia.

Pausa 10 minutos

Interpretaciones

Los/las adolescentes o jóvenes deben vendarse los ojos y monitor los hace escuchar música agradable, buscando que puedan dar respuesta luego a:

- Estado de ánimo que les provoca la música
- Juicio que tienen sobre ella
- Que les pasa con el cuerpo
- Que acciones se les ocurren podrían realizar desde la sensación que les provoca la música.

Las respuestas de cada uno serán anotadas en un papelógrafo. Monitor instala la idea que la música es un RUIDO, que genera estados de ánimo, los que crean a su vez acciones y juicios (interpretaciones). Se les pregunta que les pasa si, en vez de música, el "ruido" son palabras y se les entrega un set con tarjetas con "ruidos" negativos diversos. (Flojo, delincuente, picado a choro, tonto, pato malo. Agregar descripciones acordes a cada contexto). El monitor pregunta rápidamente por cada tarjeta. ¿te lo han dicho alguna vez? ¿Qué te paso cuando te la dijeron? Esto va quedando consignado en un papelógrafo de acuerdo a la siguiente matriz:

RUIDOS	ESTADOS DE ÁNIMO QUE PRODUCE	¿QUÉ JUICIOS TE APARECEN?	¿QUÉ TE PASA CON EL CUERPO?	¿QUÉ ACCIONES PROVOCA EN TI?

El monitor expone brevemente, a modo de concluir el ejercicio, como estos "ruidos" no son inocentes ya que se quiera o no, provocan estados de ánimo y juicios, los cuales se manifiestan en ciertas acciones, muchas veces de agresión, poniendo en la conversación como incluso el "no estoy ni ahí" lo genera.

Mi vida en 5 años más...

Se les realiza la pregunta ¿cómo creen será su vida en 5 años más? ¿Qué aspiran que suceda con sus vidas? Respuestas se escriben en un papelógrafo. Luego, se les pregunta ¿Qué significa ser vivo o choro? Pidiéndoles que puedan realizar un listado entre todos del significado. Tras eso, deben diferenciar entre todas las características que han señalado que diferencien lo que es juicio de lo que es afirmación. Se realiza el mismo ejercicio con la pregunta ¿Qué significa ser longi? Luego de esto, deben realizar un listado de los costos y beneficios de ser vivo y ser longi. Se une lo realizado con las aspiraciones que cada uno tiene de aquí a 5 años. Se dejará abierta la pregunta ¿Dónde creen ustedes se van a sentir mejor? ¿Dónde se van a sentir más satisfechos de lo realizado?

Para cerrar la sesión se les entregara una hoja en la cual está impresa la historia sobre un ingreso a la cárcel, con la finalidad que puedan diferenciar juicios de afirmaciones.

Tarea para la casa

Los/las participantes deberán visualizar en su entorno cercano el caminar que tiene (idealmente padre, madre o que haya estado presente en alguna de las tareas anteriores) y establecer un juicio sobre ese caminar y el estado de ánimo que provoca en él.

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

7° SESIÓN

- **Foco central:** Emoción, infracción y víctima.
- **Propósito:** confrontar a los/las adolescentes o jóvenes al daño producido a sus víctimas y las emociones implicadas.

Objetivos específicos:

- Establecer conexión con sus emociones.
- Visualizar las posibles acciones asociadas a los diversos estados de ánimo.
- Reconocer emociones asociadas a las víctimas de algunas de sus acciones infractoras.

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Recuperando la tarea

Los/las adolescentes o jóvenes deberán visualizar en su entorno cercano el caminar que tiene (idealmente padre, madre o que haya estado presente en alguna de las tareas anteriores) y establecer un juicio sobre ese caminar y el estado de ánimo que provoca en él. Se abrirá una conversación sobre las dificultades para ejecutarla, indagando en ¿Qué les paso? ¿Por qué creen les costó? (10 min)

Preparando el cuerpo para la conversación siguiente:

Se les solicita a los/las participantes sentarse cómodos, cerrar los ojos y respirar profundamente. Se ambienta con música de relajación.

Se realiza imaginería comenzando que van por un camino largo, hasta que llegan a un lugar específico y se encuentran con una persona, con la cual conversan. Luego, se devuelven por el mismo camino hasta llegar a la sala. La idea es no dar características de las cosas (camino, lugar, persona) de manera que sean ellos quienes describan lo que ven y sienten.

Se comenta que sintieron y se pide la descripción de las distintas cosas que vieron, de manera que compartan con los otros y que observen las diferencias que hay en las fantasías de cada uno. Se espera que se conecten con el espacio de imaginación en el que están, en un ambiente de intimidad y confianza, siendo tarea del monitor cortar cualquier intento de trivializar el ejercicio.

Acciones y emociones

Actividad 1.

Adolescentes y jóvenes deberán recordar situaciones donde la emoción sea miedo, rabia, pena y alegría. Para ello se realiza una breve relajación y mediante esta se les solicita puedan evocar lo anteriormente señalado. Primero deben anotar individualmente las situaciones que recordaron. Luego en parejas comparten lo trabajado. Luego, se les solicita a cada pareja reportar lo que les paso, abriendo una conversación en el grupo.

SITUACIÓN	PENA	ALEGRÍA	MIEDO	RABIA

Actividad 2.

Se les realiza la siguiente pregunta al grupo ¿Cuál creen ustedes que ha sido la emoción que embargo a la víctima de un asalto? ¿Cuál es la emoción de la víctima de la o las agresiones que ustedes realizaron? Se anotan las respuestas en un papelógrafo con la siguiente matriz:

VICTIMAS	ACCIONES DE AGRESIÓN	EMOCIONES DE LAS VICTIMAS

Se abrirá una conversación referida a las emociones de las víctimas, buscando conectarlas con las emociones de miedo, rabia, pena o alegría que ellos han declarado previamente

Pausa 10 minutos

Actividad 3

Dinámica que permita trabajar en los/las adolescentes o jóvenes estados de ánimos y peticiones.

Actividad 4

Se coloca música ambiente relajante. Se pone a los/las participantes en un círculo, solicitando a uno que acepte jugar el rol de victimario. Los otros participantes asumen el rol de la víctimas. Cada una de las victimas le realiza al victimario, una queja y un pedi-

do. La única persona que no participa es el monitor. Luego, se inicia una conversación donde el primero que reporta es el victimario, específicamente sobre lo que paso.

Tarea para la casa

Preguntar a un adulto significativo ¿Qué acciones mías te dañan? ¿Qué emociones te provocan? Los/las usuarios(as) deben comunicar al adulto que se trata de una tarea del trabajo del taller al que asisten en el centro, al mismo tiempo ellos deben limitarse solo a tomar nota de las respuestas del adulto, sin entrar en ningún tipo de conversación sobre las opiniones que reciben.

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

8° SESIÓN

- **Foco central**: quejas, pedidos e identidad.
- **Propósito:** los/las adolescentes o jóvenes explicitan sus quejas hacia ciertos adultos significativos y elaboran una auto caracterización y estas se confronte a las que otros hacen de él.

Objetivos específicos:

- Declarar las quejas con las que andan por la vida.
- Confrontar las interpretaciones que tienen sobre esas quejas.
- Reconocer estados de ánimo ligados a quejas.
- Visualizar la necesidad del pedido para salir de la queja.

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Preparando el cuerpo para la conversación

Se pone a los/las usuarios(as) en parejas con una música agradable de fondo. Se pone de frente a los jóvenes y se la entrega un lápiz, tomado cada uno un extremo con la punta del dedo. Deben empezar a moverse con el compás de la música sin dejar caer el lápiz. Se realiza una pausa y deben reporta que les paso. Se repite el ejercicio con la vista vendada.

Se abre una conversación entorno al significado del ejercicio desde lo que ellos percibieron. Luego, se les explicita la relación de ellos con la confianza, con el ponerse en el lugar del otro, con acomodar y flexibilizar el cuerpo adaptándolo para no errar con el sintonizar con la música y los movimientos. (15 min)

Recuperando la tarea

Preguntar a un adulto significativo: ¿Qué acciones mías te dañan? ¿Qué emociones te provocan? Respuestas se recuperan en un papelógrafo.

Quejas

En base a la tarea, se trabaja en las quejas desde las cuales están instalados los/las adolescentes o jóvenes. Éstos deberán definir la queja en una frase. Es necesario forzar la construcción de una frase por parte de ellos mismos, logrando el apoyo conjunto del grupo para que cada uno(a) pueda realizar una frase si es necesario. Es importante personalizar la queja, evitando la ambigüedad en la queja que cada uno realizara.

Luego se revisan todas las quejas construidas y se procede a preguntar que emociones les producen esas frases. Se realiza con cada uno de los/las participantes con las frases que escribieron. Una vez establecida las emociones asociadas se consulta por las acciones que normalmente esta queja y las emociones que conllevan. Es importante poner atención en aquellas acciones que impliquen violencia o formas diversas de agresividad. Aquí se abre una conversación desde la pregunta ¿esto les hace bien a ustedes? Luego dentro de la conversación se hace la siguiente inflexión ¿la interesa a ustedes cambiar esta situación? En todos los casos que manifiesten el deseo de cambiar se instala la conversación sobre qué es lo necesario que ellos deben hacer para producir ese cambio. De este modo se abre la distinción de pedir. Del mismo modo como se armó una queja se realizará un pedido, en esta construcción de a poco se le van incorporando las condiciones básicas para realizar un pedido efectivo:

- Distinguir al sujeto.
- Explicitar lo demandado
- Establecer tiempo y lugar de la realización
- Definir el estándar para sentirse satisfecho
- Declarar satisfacción y agradecer

Luego se abre la conversación sobre la emoción que les produce ese pedido. Se debe concluir estableciendo un compromiso de realizar efectivamente el pedido.

Pausa 10 minutos

Auto caracterización

El objetivo es permitir a los/las adolescentes o jóvenes realizar un ejercicio de juicios entre ellos, previo al trabajo con quejas y pedidos.

1.- Se trabajará con hoja en la cual se distinguen 4 espacios: dos para los juicios propios y dos para los juicios de los otros. Ver material.

Se les pedirá a los/las participantes escribir en una hoja dos juicios positivos y dos negativos que tengan sobre si. Una vez realizado, ellos deben pedirles a los/las participantes del grupo un juicio positivo y uno negativo. Se relatan los resultados rápidamente.

2.- Se les entrega una hoja en la cual deben responder dos preguntas. ¿Qué hacía yo antes de involucrarme en acciones que son considerados delitos? ¿Qué juicios positivos y negativos tenían de mí en mi familia, el barrio y la escuela? Luego las respuestas son expuestas al grupo y se reflexiona en torno a ellas. Monitor debe mostrar como en esos momentos ellos estaban instalados en la vida con una cierta identidad, que los demás los veían de una cierta manera, que a su vez influía en la manera como ellos mismo se veían. Desde esos juicios se construía la historia personal y ellos asumían esa historia como natural, una suerte de "yo soy así".

Con ambas actividades realizadas, se abre una conversación entorno a nuestra identidad y como la imagen que otros tengan de nosotros influye fuertemente en es ella. Monitor debe guiar la reflexión en función de que los/las participantes visualicen que la identidad no es algo que este estático, que no tenga la posibilidad de cambio, sino que la construimos en el proceso de hacer nuestra historia y ese proceso siempre es con otros. (anexar material de desarrollo de identidad para monitores que les permita explicar a los/las participantes)

Quejas

Se solicita a los/las participantes ponerse en círculo, pasando uno por uno al centro. Cada uno de los participantes del círculo le realiza al del centro una queja, un pedido y un compromiso en base al trabajo grupal que se lleva a cabo.

Ejemplo: Mi queja es que hablas mucho. Mi pedido es que desde la próxima sesión hables menos y dejes hablar a los demás. Mi compromiso es hacerte una señal cuando hables más de la cuenta.

Monitor toma nota de los compromisos establecidos, para en la sesión siguiente recordárselo a todos.

Tarea para la casa:

1.- Ejecutar pedido construido en la sesión.

2.-. Preguntarse y responderse en una hoja: ¿desde la identidad que creo tener, de lo que yo creo ser hoy… qué puedo llegar a ser para los que yo quiero? ¿Cómo me gustaría ser para ellos?

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

9° SESIÓN

- **Foco central:** Promesas e identidad
- **Propósito**: Los/las adolescentes o jóvenes visualicen la relación existente entre las promesas y las identidades que dicen poseer o que otros reconocen en ellos.

Objetivos específicos:

- Visualizar las diferencias entre las promesas que creen ser y las que quisieran ser para los otros.
- Confrontarse a su capacidad real de cumplir o no cumplir promesas.
- Reconocer emociones y acciones asociadas al cumplir o no cumplir promesas.
- Visualizar el peso que tienen las promesas que hacen y lo que provoca en los otros.

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Recuperando la tarea

Monitor pregunta a cada uno de los/las participantes cual era el pedido que debían realizar y como les fue con su ejecución, persiguiendo que los jóvenes puedan expresar y visualizar si tuvieron dificultades desde ellos para implementarlos.

Preguntarse y responderse en una hoja: ¿desde la identidad que creo tener, desde lo que yo creo ser hoy… qué puedo llegar a ser para los que yo quiero? ¿Cómo me gustaría ser para ellos? en un papelografo se anotarán las respuestas de cada participante de acuerdo al siguiente recuadro:

NOMBRE	DESDE LO QUE HOY SOY ¿QUÉ PUEDO LLEGAR A SER PARA LOS QUE QUIERO?	¿QUÉ ME GUSTARÍA LLEGAR A SER PARA ELLOS?

Ejercicio 1

Se le entrega a cada participante un papel en el cual deberán responder:

1. Promesas que recuerdan haber hecho. Deben ser promesas que efectivamente los comprometieron con los cercanos a sí, aunque no las haya cumplido.
2. ¿A quién se las hizo?
3. ¿Cuál fue el resultado de la promesa?

Posteriormente se ponen en parejas y cada uno le reporta al otro lo trabajado, luego de conversar sobre la experiencia, deberán seleccionar dos promesas, una cumplida y no cumplida para exponer al grupo. El monitor ira escribiendo en un papelógrafo las respuestas. Al ir anotando cada respuesta, el monitor deberá realizar las siguientes preguntas: ¿Qué te paso a ti cuando cumpliste y que les paso a quienes les cumpliste y viceversa? ¿Qué te pasó a ti cuando no cumpliste y que les paso a quienes no les cumpliste? ¿Qué opiniones te dieron, que acciones y que emoción dirías tú se instaló en la relación entre ustedes, en un caso o en otro?

La idea es dejar de fluir el relato en función que los/las participantes vayan visualizando las diferencias que se producen en los discursos, en las acciones y en las emociones propias y de los otros cuando cumplimos y cuando no. Se cierra la actividad realizándoles la pregunta ¿es lo mismo cumplir que no cumplir?

Pausa 10 minutos

Ejercicio

Los/las adolescentes o jóvenes se reunirán en parejas, debiendo responder la siguiente pregunta ¿Qué promesa le he solicitado a alguien importante para mí y no la ha cumplido? ¿Cuáles fueron sus argumentos para no dar respuesta a mi pedido? Una vez que cada uno identifique una situación, se abrirá una conversación en torno al grupo guiando el monitor que responda a las siguientes preguntas ¿Qué nos pasa cuando alguien que estimamos no acepta comprometerse con un pedido que le hacemos? ¿consideramos legítimas y justas sus explicaciones? ¿Estamos dispuestos a aceptar ese rechazo? Monitor puede proponer ejemplos del vivir cotidiano de los/las participantes como: piden zapatillas de marca, pero el papá o la mamá no tiene medios para comprarlas, piden permiso para una fiesta de sábado en un lugar peligroso y sabes que sus padres no lo aprueban; piden permiso para fumar

sabiendo que en la casa no se fuma, etc. (utilizar también los ejemplos que han ido saliendo en la actividad)

Luego, se vuelven a realizar trabajo en parejas, debiendo abrir una conversación entre ambos respecto a que les sucede cuando ante una petición de ellos (como la que dijeron en ejercicio anterior) la respuesta que les dan es muy general, del tipo "apenas pueda", "bueno haz lo que quieras, pero no me vengas con problemas después", "bueno, pero que yo no te vea". Se debe buscar que los jóvenes visualicen que les sucede con ese tipo de respuestas, ¿se viven como compromisos reales una respuesta así? ¿Llegamos a resentirnos con una respuesta así? ¿porque creemos que nos pasa? Monitor debe orientas luego, la conversación en el grupo a visualizar las promesas criminales o promesas que se aceptan sabiendo que no las van a cumplir.

Luego monitor, abre una conversación sobre las condiciones necesarias para establecer una promesa que satisfaga a ambas partes. Concretamente se les muestra a los jóvenes que una promesa sin las condiciones claras y compartidas es un permanente factor de conflicto en la relación con nuestros padres, amigos, etc. Se debe poner en observación las ideas relativas a prometer y a la identidad propia. Se debe relevar que el prometer y cumplir son primero que todo, una preocupación por las consecuencias de las propias acciones sobre los que nos rodean, y particularmente, sobre las personas más importantes para nosotros. Cuando hacemos una promesa le estamos diciendo a otro que somos capaces de cumplir. El que no lo hagamos no es un acto inocente y sin consecuencias para nosotros y para otros. Por eso, si somos capaces de cumplir necesitamos hacerlo saber a la otra persona para renegociar o cancelar la promesa, sino lo hacemos el costo para nosotros es mayor. Alguien que no se toma seriamente las promesas que hace no puede ser considerada una persona seria, por más que aparente serlo. Entonces las promesas que hacemos son esenciales para construir nuestra identidad. Es posible que ciertas situaciones nos impidan cumplir una promesa, por ejemplo: Las condiciones no han sido claras y coherentes para ambos, y cada uno escucho cosas diversas. De allí la relevancia de concordar esas condiciones lo más explícitamente posibles.

Prometemos, pero luego vemos que no estamos en condiciones de cumplir. Para prever esta situación es necesario siempre darnos el tiempo de preguntarnos ¿soy capaz de hacerlo y tengo tiempo suficiente? Pueden existir diversas causas que nos lleven a prometer y luego no podamos hacerlo. Frente a esta situación aparece como necesario reconocer el error cometido, pedir las disculpas y renegociar las condiciones.

Ejercicio de espejo: se les pasara un espejo a cada uno de los/las participantes y deben escribir en una hoja ¿Qué veo?

Tarea para la casa

Preguntar a un adulto significativo, ¿Cómo me ves de aquí a 5 años? Respuesta deben anotarla en una hoja.

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

10° SESIÓN

- **Foco central:** Escuchar preocupaciones
- **Propósito:** que los/las adolescentes o jóvenes visualicen las preocupaciones que cargan más allá de los problemas que enuncian.

Objetivos específicos:

- Apertura a la distinción de escuchar, en tanto escuchar preocupaciones.
- Confrontarse a las preocupaciones más profundas que cargan.
- Reconocer las preocupaciones en otros.
- Visualizar el peso que tienen estas preocupaciones en sus acciones y las emociones generadas.

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y se conversa brevemente cómo llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser completada.

Recuperando la tarea

La tarea preguntar a un adulto significativo, ¿Cómo me ves de aquí a 5 años? Para recuperarla, en un papelografo mediante el recuadro que aparece más abajo, se anotan las respuestas y luego, retomando la misma pregunta que ellos debieron contestar en la sesión 6, se contrastan ambas respuestas, abriendo una reflexión sobre los puntos de coincidencia o diferencias, indagando sobre qué les pasa a cada uno con aquello.

NOMBRE DEL JOVEN	¿CÓMO ME VES DE AQUÍ A 5 AÑOS?	¿CÓMO ME VEO YO DE AQUÍ A 5 AÑOS?	¿QUÉ REFLEXIÓN ME PRODUCE LAS COINCIDENCIAS O DIFERENCIAS?

Escuchar preocupaciones 1

Se vuelve a trabajar la escucha, pero en esta oportunidad asociada a la capacidad de escuchar preocupaciones. Monitores deben revisar material anexo para esta sesión. Lo primero a realizar, es solicitar a los/las adolescentes o jóvenes, que individualmen-

te en una hoja, presenten el problema que según ellos mas los complica hoy.

Una vez expuesto el problema se les pregunta quien dirían ustedes los oye y quien escucha sus problemas, es decir, quien oye sin hacerse cargo y quien realmente los escucha y, por ello, se hace cargo de dicho problema. Es probable que en este momento aun no surjan muchos elementos.

Lo segundo es abrir la pregunta, ¿Por qué lo que se ha explicitado como problema es un problema, en que los afecta realmente, que les produce y que les duele? A partir de estas preguntas es fundamental llegar a una preocupación profunda que involucra el ser (la identidad, la imagen que cada uno tiene de sí). Se vuelve a instalar la pregunta ¿Quién realmente sientes que escucha esa preocupación y en que fundamentas ese juicio? Este ejercicio busca instalar preocupaciones muy profundas de los/las adolescentes o jóvenes, por lo cual monitor deberá reguardar un clima acogedor y de mucha intimidad y respeto.

Pausa 10 minutos

Ejercicio de relajación

Este ejercicio buscara que los/las participantes se relajen, por lo cual se les solicita ponerse lo más cómodos posible, con música de fondo suave y teniendo los ojos cerrados, se realiza un ejercicio de imaginería, donde se les pide iniciar un viaje a un lugar que ellos quisieran conocer. Durante 5 minutos se realiza dicho viaje, buscando que logren relajarse. Luego se les solicita que de a poco vayan volviendo al espacio físico en el cual se encuentran. Se realizan algunos ejercicios de respiración antes de continuar el trabajo.

Escuchar preocupaciones 2

Desde el trabajo previo realizado a la pausa, teniéndolo a la vista en un papelógrafo, se les solicita que realicen un ejercicio individual, en el cual cada uno recibe una hoja donde se encuentran las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la infracción por la cual debes asistir al Programa?
- En esa infracción ¿de qué preocupación tuya crees te estaba haciendo cargo.
- Según tú, ¿tenías otras alternativas? ¿Cuáles?

Una vez realizado el trabajo individual se les pide que se ubican de a dos para compartir sus respuestas, dejando consignadas las opiniones que intercambian sobre las respuestas del otro. Finalmente, se inicia una conversación abierta, solicitándole a cada pareja que expongan las respuestas que trabajaron y lo que intercambiaron. Es fundamental que monitor facilite al máximo el proceso para que cada participante profundice en sus preocupaciones, al mismo de presionarlos a visualizar alternativas que tenían y a los porque de no optar por alguna de ellas. En este sentido, se les pide reflexionar que hubiese ocurrido si la infracción que cometieron no hubiera existido y hubiesen optado por otra alternativa.

Para cerrar la actividad, monitor expone la necesidad de reflexionar respecto de nuestras preocupaciones y las de los demás y como estas afectan nuestra vida y conducta. De pronto ciertas acciones nuestras como cometer una infracción quiebran la vida corriente que llevamos a allí aparece una incoherencia entre esas acciones y nuestras preocupaciones más profundas. Desde ahí la importancia de reflexionar sobre la o las preocupaciones que tenemos y ver si las acciones que protagonizo me conducen por un camino adecuado para hacerme cargo de ellas o si estoy yendo justamente por el camino inverso.

Tarea para la casa

Responder en una hoja: ¿Qué cosa reconozco como una oportunidad para mí en el presente?

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina cómo se va y luego aplicar pauta de cierre.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

11° SESIÓN

- **Foco central:** Estados de ánimo que abren o cierran oportunidades
- **Propósito:** instalar en los/las adolescentes o jóvenes una reflexión sobre los estados de ánimo en los que se encuentran y las acciones que realizan para abrirse o cerrarse oportunidades.

Objetivos específicos:

- Descubrir acciones y estados de ánimo vinculados a cerrar o abrir oportunidades desde sí.
- Sensibilizarse frente a su propia responsabilidad en las oportunidades que se abren o se cierran, más allá de toda otra consideración.

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Recuperando la tarea

Se consulta por tarea a realizar ¿Qué cosa reconozco como oportunidad para mi en el presente?

Se realiza un listado en un papelógrafo de acuerdo a lo dicho por cada uno. Se abre una conversación a partir de la pregunta ¿Por qué creen que eso es una oportunidad para ustedes? Se deja en el papelógrafo lo expresado por cada uno, manteniéndolo a la vista de todos.

Estados de ánimo 1

Se trabajará con set anexo donde se presentan ciertas caricaturas, se solicita a los/las participantes definir esas emociones y, en las dos columnas siguientes, se les consulta respecto si en su opinión la emoción que reconocen abre o cierra oportunidades. Cada uno hace el trabajo individualmente y luego, antes de exponerlo al grupo, lo trabajan entre dos para compartir sus opiniones.

Monitor debe tensionar la conversación insistiendo en el porqué de esa u otra definición de la emoción, interrogando sobre la emoción que según ellos induce al ladrón

a robar o la que induce al tipo a retar a duelo a otro, o la emoción de la madre que está embarazada con su hija, etc. Luego, se les preguntara cuales de estas emociones abren o cierran oportunidades, y por qué. Tras ello, se les pregunta cuales podrían ser aquellas oportunidades y en que favorecen a las personas en cada caso.

Pausa 10 minutos

Estados de ánimo 2

Se les solicita a a los/las participantes instalarse en parejas para continuar el trabajo. Individualmente deberán listar acciones que ellos realizan, distinguiendo aquellas que abren oportunidades de las que cierran. Luego se les pide que a todas le asocien una frase que ellos acostumbran decir y que refleje la emoción que ellos reconocen en esa acción. En cada ocasión, el estar en duplas, los/las adolescentes o jóvenes pueden consultarse sus opiniones sobre lo que van descubriendo.

Ejemplo:

ACCIÓN	ABRE OPORTUNIDADES	CIERRA OPORTUNIDADES	FRASE QUE REPRESENTA UNA EMOCIÓN RECONOCIDA
Me paso tirado en la cama todo el día		X	Nada va a mejorar lo que vivo, siempre va ha ser así y yo no puedo hacer nada para cambiar (resignación)

Una vez finalizado el trabajo se abre la recepción de los reportes de cada pareja. Primero se consulta como evalúan que estuvo el trabajo en dupla, si lograron apoyarse mutuamente. Luego, se le solicita a cada uno lo elaborado, dejando el monitor las respuestas anotadas en un papelografo. Finalmente, el monitor realiza la siguiente pregunta ¿si ustedes reconocen tales acciones como las que abren oportunidades y tales emociones vinculadas a ellos, por qué creen que no logran instalarse en esas emociones y en esas acciones de manera constante?

Se deja fluir la conversación durante unos minutos, buscando que los/las usuarios(as) se instalen como activos observadores de sí. Se deja abierta la siguiente pregunta ¿Qué creen que podrían hacer para lograrlo?

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando

cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

12° SESIÓN

- **Foco central:** visualizar a la victima
- **Propósito:** Que los/las adolescentes o jóvenes se abran a una reflexión sobre la acción realizada sobre otro (victima) y cómo ésta se vuelve contra ellos (victimarios)

Objetivos específicos:

- Sensibilizar frente al dolor causado a otro.
- Visualizar los procesos que ha hecho luego del delito.
- Sensibilizarse frente a los costos que han pagado ellos y sus cercanos.

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Ejercicio 1.

Instalados en duplas trabajan en 30 minutos en la confección de un comic con alguna de las situaciones infracciónales protagonizadas. A lo menos deben dibujar 6 cuadros de imágenes. Luego, cada pareja relatara al grupo su diseño y explicaran lo que realizaron. Entrenador solicitara el agrupo sus impresiones.

Una vez que cada grupo expuso, el entrenador abrirá las siguientes preguntas referidas a quien era la víctima: ¿qué hacía? ¿en qué trabajaba? ¿Dónde estudiaba? ¿Tenía familia? etc., tensionando al grupo a ver la persona que había detrás.

Finalmente, se preguntará por la emoción que les produce conocer un poco más a la víctima. Desde ahí, el entrenador abre el tema respecto al desconocimiento que hacemos del otro como ser humano cuando lo agredimos y de las emociones de negación de los seres humanos, en general, en que nos instalamos. ¿Reconocen en ustedes esas emociones de negación?

Ejercicio 2.

Se le solicita a cada uno que en una hoja hagan una lista de las cosas que les han sucedido en las diferentes áreas de su vida (personal, familiar, amistades, etc.) luego de haber cometido o verse envuelto en una infracción en contra de la victima antes visualizada.

Luego, se les solicita que cierren sus ojos y se concentren en la lista que recién elaboraron, se sintonicen con la emoción que esas situaciones les provocaron y les provocan. Se les da 5 minutos para que reflexionen sobre ello y luego se les pide volver. Se les solicita reportar sobre las emociones que los embargaron en el ejercicio. Si alguno de los participantes no pudo o no quiso realizar el ejercicio, se debe interrogar respecto de que es lo que le paso.

Tras esto, el entrenador abrirá la siguiente pregunta al grupo: ¿Cómo los ha afectado a ustedes la agresión cometida? Tras la conversación, donde monitor debe anotar las respuestas de los/las adolescentes o jóvenes, el entrenador retoma la idea sobre los juicios: "un juicio dice mas de quien lo dice que de quien lo recibe" entonces entorno a una agresión podemos decir que ésta o un delito dice mas de quien lo comete que de quien lo sufre. Entonces ¿según ustedes, vuestros delitos que dicen de sí o de ustedes? Uno a uno debe dar respuesta a esta pregunta.

Pausa 10 minutos

Ejercicio 3

Se divide al grupo de duplas, solicitándole a cada una que den respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las ventajas y desventajas del comportamiento violento y/o delictual, que ganó y que pierdo? Se les da 10 minutos para que puedan elaborar sus respuestas.

Luego, entrenador solicita los reportes de cada pareja y se van anotando en un papelógrafo. Se realiza el análisis en grupo entorno a las respuestas dadas.

Tarea

Se les solicita que respondan a la pregunta: ¿si pudiera, que le diría yo a la víctima?

La respuesta deben traerla escrita la próxima sesión.

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

13° SESIÓN

- **Foco central:** Declaraciones y La oferta.
- **Propósito:** Que los/las adolescentes o jóvenes visualicen el poder que tienen las declaraciones que realizan e indaguen en la importancia de hacer ofertas.

Objetivos específicos:

- Descubrir la fuerza de declarar sí o no en sus vidas.
- Sensibilizarse ante las declaraciones que les hacen a otros.
- Observar el acto de violencia cometido como una declaración que niega al otro.
- Comenzar a descubrir la importancia de hacer ofertas.

Bienvenida

Monitores dan la bienvenida y se conversa brevemente como llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Recuperando la tarea

Se procede a recuperar la tarea y ponerla en común en el grupo. Para ello, monitor solicita a cada uno(a) leer su respuesta e ira transcribiendo a un papelógrafo sus respuestas en modalidad de una declaración, por ejemplo, si la respuesta fue "yo no le diría nada" monitor la escribirá "yo declaro que no quiero decirte nada".

Ejercicio

Se solicita a los jóvenes ponerse en duplas, definiendo A y B.

Se solicita a los A dibujar una casa (o cualquier cosa)

Mientras tanto se les dirá secretamente a los B que A en realidad debe dibujar otra cosa opuesta a lo que les solicitamos y que si se han equivocado se les debe expresar opiniones como "no saben dibujar, no saben nada, son incapaces, eres nulo, etc."

Una vez terminado el ejercicio, se les solicitara a "A" que reporten que les pasó.

Luego se abre una conversación sobre lo que sucede cuando somos corregidos de esa manera. se les pregunta por las emociones que se instalan y se busca relevar desde ellos algún relato que dé cuenta del dolor por ser siempre corregidos, descalificando su ser. Se les pregunta ¿Por qué creen que la persona que les hace esa

declaración lo hace? A partir de las respuestas el entrenador instala una idea: esa persona lo hace porque no sabe el poder que tienen sus declaraciones sobre cada uno de ustedes.

A continuación, se les solicita que revisen declaraciones anteriores similares a las del ejercicio que ellos han realizado a alguien cercano y se respondan la pregunta: ¿qué habrá sentido esa persona con mi declaración?

El entrenador va explicitando cómo las declaraciones abren la posibilidad de crear mundos, por ejemplo: haberles declarado que eran incapaces, por el hecho de dibujar una casa en vez de un animal, genera emociones, reacciones, actitudes, que a su vez encadenan otras emociones, acciones, etc. Y así se va constituyendo una realidad que antes de esa declaración no existía.

Declaración

De manera individual y durante 10 minutos, cada uno debe reflexionar y listar los SÍ y los NO que lo han impactado en su vida, explicitando la nueva realidad que él considera fue generada.

El entrenador debe poner una música grata para el trabajo y apoyar a quien lo solicite. Pasado el tiempo el entrenador pide los reportes individuales, los que va transcribiendo en un papelógrafo:

NOMBRE	SÍ	NO
	Detallar situación y nueva realidad creada.	Detallar situación y nueva realidad creada.

En todo momento el entrenador pone la tensión en relevar el peso declarativo del SÍ y del No

El entrenador les muestra como la declaración si o no se asocia con nuestra propia identidad. Si yo digo No a algo o alguien es porque tengo una opinión distinta y decido exponerla ahora, ello puede tener sus costos, al mismo tiempo si un No nuestro no es respetado nos sentimos pasados a llevar (solicitar ejemplos concretos a los/las jóvenes).

Finalmente, se abre una pregunta para la conversación ¿el delito o agresión cometido por ustedes no es también una declaración de No hacia otro ser humano?

Ofertar

El entrenador solicita a los/las participantes ponerse en duplas, definiendo A y B

Se les comunica que realizaran juego de roles durante 10 minutos. Se les pide imaginar que están en un mercado, siendo A quien ofrece y B quien demanda.

A antes de ofertar debe consultara al cliente que es lo que busca, que cosas le interesan, por qué vino a este mercado, cuando crea tener claro lo que a B le interesa le debe hacer una oferta importante, algo que refleje una suerte de sueño para B, hasta convencerlo de que compre su producto.

A su vez se orienta a B a regatear un poco, pero finalmente a aceptar o rechazar si la oferta le parece interesante.

Luego se abre una conversación sobre lo que les sucedió. En primer lugar, se le pregunta a B qué le pasó en su condición de cliente, ¿Le resultó interesante la oferta o no y por qué? Se les pregunta ¿cómo definirían la conducta del oferente, que es A? Se instala como tema lo que acontece en los seres humanos si, teniendo ciertas expectativas, se nos hacen ofertas interesantes.

Se repite el ejercicio, pero con cambio de roles:

En este mercado B es quien ofrece y A quien demanda.

Se le solicita en secreto a B que pregunte un poco, pero que luego realice una oferta muy concreta, muy pequeña, por ejemplo: si A responde "busco un sistema de televisión" entonces B le dice "yo tengo uno, pero es en blanco y negro y sin antena, si le gusta bien". B no debe salirse de su oferta, es esa la que hay y punto.

A su vez se orienta a A demandar una mejor oferta, buscando el mejor producto posible, para, finalmente, aceptarla o rechazarla.

Se abre la conversación sobre lo acontecido. Primero se le consulta qué le pasó ahora en su rol de cliente, ¿le pareció bien la manera de ofertar de B? Se le pide definir la manera de ofertar de B. Se vuelve a instalar como tema lo de las ofertas "interesantes" o no, sabiendo que interesante es un juicio, existe una necesidad de conectarse con los deseos del cliente y proponer algo que lo motive y que lo seduzca.

Pausa de 10 minutos

Ofertar:

Individualmente, y durante 10 minutos, cada uno debe reflexionar y listar el cambio que harían en sus ofertas.

Se les solicita que todos realicen una oferta importante para tres sujetos:

PARA MADRE O PADRE	PARA DELEGADO(A) DEL PROGRAMA	PARA ALGUIEN MÁS QUE ELLOS DESEEN

Se recuperan las respuestas. En todo momento el entrenador tensiona a los/las participantes en función de armar ofertas seductoras, de peso para quien las recibe.

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina como se va y luego aplicar pauta de cierre.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

14° SESIÓN

- **Foco Central:** El pedir y los compromisos
- **Propósito:** Que los/las adolescentes o jóvenes visualicen la importancia del pedir asociado a la posibilidad de cumplir sus ofertas en indaguen en sus limitaciones al respecto y trabajen en un plan propio de acción (o de reconciliación simbólica) hacia las víctimas y/o los adultos significativos.

Objetivos específicos:

- Descubrir la importancia de pedir.
- Observar si en sus prácticas ellos son capaces de pedir o no.
- Sensibilizarse frente a la necesidad de reconciliación simbólica ante el daño causado.
- Diseñar un plan que dé cuenta de los compromisos que están dispuestos a cumplir.

Bienvenida

Monitores(as) dan la bienvenida y se conversa brevemente cómo llegan a la sesión. Se entrega pauta de inicio para ser llenada.

Ofertar

El entrenador solicita a los/las participantes que cierren los ojos y se relajen, escuchando una música suave. Luego de unos 5 minutos les pide volver. Les solicita que individualmente elaboren una oferta hacia algún adulto significativo para ellos, tienen 10 minutos para esto. Una vez terminado les requiere que se pongan en parejas.

En cada pareja, durante 15 minutos, A va a exponer a B su oferta y B va a darle su parecer, su aprobación o no, o le va a poner otras exigencias, como si estuviera en el rol de la otra persona. Finalmente, A, con el apoyo de B, va a construir una oferta corta, estableciendo contenidos claros, con fecha de cumplimiento y especificando con qué resultados B se sentiría satisfecho.

Se comparte resumidamente lo trabajado en parejas con todo el grupo. El entrenador solicita cambiar, ahora es B quien expone y A quien juega el rol del adulto significativo, realizando el mismo proceso anterior. Se vuelve a compartir en el grupo.

Se abre una conversación sobre lo que les sucedió y el entrenador pone en la tensión a quien le ofrece, pero que, además, tenga ciertos estándares o condiciones básicas que le den a ese otro ciertas garantías de que se va a cumplir, como fijar con-

tenidos claros, fechas de cumplimiento, resultados a alcanzar. Les deja la pregunta: ¿Qué les pasa con esas exigencias que les hace quien recibe la oferta?, ¿qué les sucedería si ellos fueran realmente los que reciben las ofertas?

Pedir

El entrenador les solicita pensar sobre ¿cuál es la oferta que le harían a alguna de sus víctimas?, y que durante 10 minutos piensen individualmente sobre ¿qué necesitaría pedir, y a quién, para concretar esa oferta a la víctima?

Una vez vencido el plazo entregan sus respuestas y se pide un voluntario para exponer lo trabajado. En torno de ese trabajo se retoma la conversación sobre lo relevante del aprender a pedir y los problemas que trae el no saber hacerlo.

Se les solicita responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles serían las promesas que yo haría, y a quiénes, en función de modificar mi comportamiento?

Se establece un listado de las mismas, dejándolas a la vista de todos los jóvenes.

Luego, se les solicita responder a la siguiente pregunta: ¿Cuales serian las promesas que yo haría, y a quienes, en función de modificar mi comportamiento? Se establece un listado de las mismas, dejándola a vista de todos los/las participantes.

Pausa de 10 minutos

Plan de acción:

El entrenador convoca al grupo y realiza con ellos un ejercicio de relajación para retomar el trabajo. A partir de los elementos por cada uno trabajado, el entrenador solicita los reportes y va construyendo un esquema con ellos, donde van respondiendo preguntas como:

- ¿Qué Cambiar?
- ¿Con qué acciones?
- ¿En qué plazos?
- ¿A quién voy a pedir ayuda?
- ¿Quién me va a controlar que cumpla?

Una vez concluido este trabajo el entrenador les pregunta: ¿Cuál sería la acción simbólica de reconciliación por el daño causado? Y ¿qué están dispuestos a com-

prometer? Les solicita proceder a armar un nuevo plan específico relativo a estos compromisos.

A partir de este trabajo el entrenador vuelve a poner la tensión en lo que implica cumplir o no un compromiso, en la imagen que yo mismo tengo de mí y en la imagen que los otros tienen de mí, por ende, de qué manera esto afecta o favorece la propia identidad y el propio desarrollo. Finalmente se compromete a traer en la próxima sesión este plan en una hoja, para entregarlo a cada uno, al mismo tiempo se compromete pasárselos a los responsables del taller, para los efectos del Plan de Intervención Individual y para la relación de esta medida con el juez.

Tarea

Los/las adolescentes o jóvenes deben responder la siguiente pregunta ¿Cuáles son los principales aprendizajes en estos meses de trabajo?

Antes de aplicar la pauta de cierre se explicita lo realizado en la sesión, buscando cerrar adecuadamente el trabajo. Se le solicita una palabra que defina cómo se va y luego aplicar pauta de cierre.

APUNTES:

HERRAMIENTA DE TRABAJO

15° SESIÓN

- **Foco:** Evaluación del proceso vivido

Objetivos para los/las adolescentes o jóvenes:

- Visualizar las diferencias que se han producido en ellos(as) desde el momento de inicio de las sesiones hasta el momento de cierre.
- Reconocer los elementos trabajados que les resultan más útiles en función de reflexionar sobre sí.
- Evaluar a cada uno de los participantes, incluyendo al entrenador, apoyos y a otros.

Objetivos para los/las monitores(as):

- Poner a los/las adolescentes o jóvenes en la tensión de visualizar sus inicios y su final en el trabajo grupal.
- Confrontar a los/las adolescentes o jovenes con las emociones que han visualizado en ellos en este proceso.
- Ordenar y monitorear los compromisos contraídos por los/las adolescentes o jóvenes.
- Tensionar una evaluación cruzada de todos los presentes, incluido en monitor, apoyos y de los/las adolescentes o jóvenes.

Bienvenida

Los/las Monitores(as) dan la bienvenida y comienzan aplicando el ¿Cómo llegó?, como en cualquiera de las sesiones anteriores.

Recuperando tarea:

La tarea consistía en responder a la pregunta: ¿Cuáles son los principales aprendizajes en estos meses de trabajo?

Se les señala que por esta vez la tarea se va a integrar al conjunto del proceso de trabajo, en ésta, la última sesión.

Evaluación:

El/la monitor(a) pone a disposición de los integrantes, todo el material trabajado en los papelógrafo, haciendo con ellos una especie de exposición, donde cada uno puede visualizar sus opiniones y aportes. Esta exposición asemeja una suerte de línea de tiempo, donde lo trabajado por los/las adolescentes o jóvenes sigue un camino de inicio a fin.

Les solicita durante 15 minutos recorran lo trabajado, lo propio y lo de los otros, leyendo, tomando notas, utilizando el material como un insumo para evaluar lo que les ha pasado a cada uno de ellos y al grupo.

El monitor les aporta a cada uno la hoja de Evaluación 1 (ver Material Pedagógico) y les solicita a los/las usuarios(as) que en no más de 10 minutos respondan las preguntas allí contenidas, tomando en cuenta lo leído, lo recordado, etc. Una vez terminado este trabajo les pide pegar las respuestas en el papelógrafo que marca el cierre (titulado Encuentro 20). A continuación, les entrega otra hoja, la Evaluación 2, y les solicita repetir la operación, pero ahora referido al presente.

Luego se les pide pegar también el papel.

El/la monitor(a) procede a repartir, para todos, pequeños papeles donde cada uno pueda escribir una frase y su nombre. Les pide que revisen todas las evaluaciones de los otros, que escriban en el papel pequeño un juicio respecto a la respuesta que leen y la peguen al costado de la misma. En el fondo se trata de que los otros que lo vieron llegar y que hoy comparten el cierre emitan un juicio sobre cada una de las respuestas dadas por todos los integrantes, así, por ejemplo, un joven puede decirle a otro: "Yo creo que en realidad tú llegaste emitiendo juicios, como…", o "tu estado de ánimo al llegar yo lo consideraba…". A este ejercicio el monitor le da 15 minutos. Todo este material se deja pegado y se les pide a los jóvenes que en los próximos 5 minutos lo lean, revisen y compartan opiniones.

A continuación, les solicita repetir el ejercicio en relación a las evaluaciones 3 y 4, donde cada uno procede a observar el inicio y el cierre del grupo como tal. Se realiza, para estos efectos, el mismo trámite anterior, pero obviando el paso final de evaluaciones cruzadas.

Una vez finalizado este trabajo elentrenador ejecuta con adolescentes o jóvenes un ejercicio de confianza o algún ejercicio más lúdicos que relaje el ambiente.

El/la monitor(a) les solicita que todos se sienten, en círculo, instalándose él/ella al centro. Cada uno de los/las adolescentes o jóvenes debe proceder a realizar un juicio negativo y uno positivo respecto de cómo vio al entrenador al inicio del taller. Estos juicios los anotan ellos o ellas en un panel y se lo leen al entrenador, procediendo luego a pegarlo en su ropa. A continuación, se repite la ronda de juicios, pero esta vez escribiendo y emitiendo juicios respecto a cómo ven al en-

trenador al cierre del taller, de igual manera lo leen y lo pegan en su cuerpo. El monitor agradece a todos sus juicios y les solicita permanecer en el círculo. Consulta sobre quién quiere decir algunas palabras de despedida al cierre de este taller. Posteriormente les pide ponerse de pie con el objeto de realizar un último ejercicio de grupo. En aquella posición se toman de las manos y caminan hacia el centro, mientras emiten un grito final, el ejercicio lo repiten tres veces elevando al máximo el tono. Luego se les pide pasar al ágape.

APUNTES:

Corporación OPCIÓN

Por los derechos de los niños y niñas

OPCIÓN es una Corporación privada sin fines de lucro, fundada en 1990, con el objetivo de proteger y defender los derechos de niños, niñas y adolescentes, y diseñar propuestas para mejorar la calidad y eficacia de las políticas públicas.

Brinda atención directa de reparación a niños y niñas, que viven situaciones de violencia, maltrato, abuso sexual, explotación sexual comercial, abandono, trabajo infantil, y a adolescentes que han infringido la ley, en programas socio-educativos para su reinserción social.

Realiza estudios sobre legislación, políticas públicas e institucionalidad y elabora propuestas que pone a disposición de distintas entidades gubernamentales, comisiones parlamentarias y organismos internacionales. Cuenta con Estatus Consultivo Especial ante el Consejo Económico y Social (ECOSOC) de la Organización de Naciones Unidas, lo que le permite aportar y evaluar el cumplimiento por parte del estado de Chile de los acuerdos internacionales en el ámbito de la infancia y adolescencia.

Para más información, visítenos en www.opcion.cl

MADI-AJ: MANUAL DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE COMETEN INFRACCIONES A LA LEY PENAL

9 789568 112325

SENAME
Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
Gobierno de Chile

OPCIÓN
POR LOS DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS