

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN
PSICOSOCIOEDUCATIVA**
en la **DESADAPTACIÓN
SOCIAL**

8

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación.
Secretario de la Facultad de Formación del Profesorado.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carne Panchón Iglesias

Professora titular de la Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
Vicerectora d'Administració i Organització, Universitat de Barcelona.
Sotsdirectora del CIIMU Institut d'Infància i Mon Urbà (Barcelona).

Sede de la revista:

Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.

Diciembre 2015. Volumen 8

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por medio alguno ya sea eléctrico, óptico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de la editorial o de los autores.

ejemplar gratuito

Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y
Vivienda. (Gobierno de Canarias).



Consejería de Bienestar Social,
Juventud y Vivienda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Departamento de Educación.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Educación

Universidad de La Laguna. Departamento de
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



Observatori de Salut Mental de Catalunya



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALDUÁN GUERRA, Marino

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANDRÉS PUEYO, Antonio

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

ARREGUI SÁEZ, José Luís

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

BARROSO SANTANA, M^a DE LOS ÁNGELES

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

CARREIRO ESTÉVEZ, Juan

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CASTRO SÁNCHEZ, José Juan

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ESCUELA QUINTERO, Manuel

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del menor infractor

GARCÍA GARCÍA, Luis

(ULL) Universidad de La Laguna

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

LÁZARO APARICIO, Araceli

(OIA) Secretària de l'Observatori dels Drets de la Infància. Generalitat de Catalunya

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

LOSADA LÓPEZ, José Luís

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

MOLERO RUIZ, Josep

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

MOYA i OLLÉ, Josep

(OSAMCAT) Observatori de Salut Mental de Catalunya

QUINTERO VERDUGO, MARIBEL

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

SÁEZ DÍAZ, Guillermo

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana M^a

Jefa de Servicio Técnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(Cabildo de Gran Canaria)

SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

EVALUADORES/AS EXTERNOS

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultat de Psicologia, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

ALGUNAS IDEAS CLAVE SOBRE ÉTICA APLICADA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Jesús Vilar Martín
Gisela Riberas Bargalló
Genoveva Rosa Gregori pág. 11

LA FAMILIA COMO FACTOR DE RIESGO O PROTECCIÓN ANTE EL CONSUMO DE SUSTANCIAS NOCIVAS EN SUS HIJOS

Beatriz del Carmen Falcón Rodríguez pág. 25

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA. LOS CRÉDITOS DE APS EN CENTROS PENITENCIARIOS Y DE SALUD MENTAL

Merche Ríos Hernández pág. 35

LA INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES COMO FACTOR DE RIESGO EN EL CONSUMO DE LAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

Cristina García Cabrera pág. 43

EVALUACIÓN, TRATAMIENTO Y GESTIÓN DEL RIESGO DE DELINCUENTES SEXUALES. PROPUESTAS PARA UNA ACTUALIZACIÓN DEL MODELO

César García Díez
Anna Montes Alcaraz
Carlos Soler Iglesias pág. 53

ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES ÁREAS QUE ACREDITAN EL ABANDONO ESCOLAR

Sara Estrella Vega Olivares pág. 67

EL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL PARA ADOLESCENTES EN COLOMBIA, OPERADORES Y OTRAS CARACTERÍSTICAS, UN ESTUDIO CRÍTICO

Miguel Álvarez-Correa. G..... pág. 81

ALGUNAS IDEAS CLAVE SOBRE ÉTICA APLICADA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Dr. Jesús Vilar Martín;

Profesor y director de publicaciones de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés. URL. Barcelona. jvilar@peretarres.org

Dra. Gisela Riberas Bargalló;

Profesora y directora del Grado en Educación Social de la misma facultad. giberas@peretarres.org

Dra. Genoveva Rosa Gregori

Profesora y vicedecana de Grados de la misma facultad. grosa@peretarres.org

Resumen:

En este artículo se plantea la importancia de la reflexión moral en la Educación Social y se hace un repaso a las cuestiones más relevantes sobre la forma como se está construyendo un discurso propio en esta temática.

A partir de una introducción inicial, se presentan algunas ideas clave que ayudan a entender los aspectos esenciales que desde el punto de vista de los autores conviene tener en cuenta para que la ética adopte realmente el estatus de aplicada, esto es, esté conectada con el día a día de la profesión y realmente sea una ayuda para los profesionales en su quehacer cotidiano.

Palabras clave: *ética aplicada, sensibilidad moral, deontología, complejidad, gestión de conflictos éticos.*

Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la Educación Social

"Reforma ética, reforma de vida, reforma educativa, reforma social son interdependientes y se alimentan las unas a las otras. Aún más: la reforma ética está presente, a la vez implicada e implicadora, en cada una de las otras tres. (...) La reforma ética sólo puede producirse dentro de una polirreforma de la humanidad".

(Morin, 2006:196)

PRESENTACIÓN

En la educación social es imprescindible hablar de cuestiones morales porque, además de la evidencia que siempre hay valores en la educación, como mínimo confluyen los aspectos que se indican a continuación (Vilar, 2013: 63 y ss.).

En primer lugar, se trata de una actividad profesional con una alta carga política. Nunca hay neutralidad, siempre hay una opción de sociedad detrás de cualquier política socio-educativa y siempre hay una interpretación ideológica de los fenómenos que se abordan. Esto es evidente en el caso de la desadaptación social, donde cada una de las grandes teorías explicativas que históricamente se

han ido desarrollando -control, beneficencia, mirada terapéutica, biológica, tecnocrática o crítica- (Panchón, 1998: 79 y ss.) es claramente una opción ideológica.

En segundo lugar, y de forma complementaria con la idea anterior, las distintas posiciones que adoptan las profesiones socioeducativas ponen de manifiesto el carácter interpretativo de la realidad. La realidad no existe de forma objetiva; siempre es una construcción a partir de valores y posicionamientos ideológicos que nacen y se desarrollan en una cultura. Por esta razón hay que hacer explícita la posición desde la que se hace cada una de las lecturas de la realidad. Las profesiones lo hacen mediante el código deontológico y los diferentes textos fundacionales de su actividad. En el caso de la Educación Social, el texto representativo son los Documentos Profesionalizadores” que incluyen la definición de Educación Social, el código deontológico y el catálogo de funciones y competencias (ASEDES, 2007).

En tercer lugar, se trabaja con personas vulnerables en entornos de injusticia social. Tomar conciencia de las desigualdades y de la falta de oportunidades lleva nuevamente a la necesidad de definir un posicionamiento ético e ideológico de referencia desde el que la profesión se acerca a las personas que se atienden en los servicios. Se trata de entender que el cuidado del otro debe trasladarse al terreno de las responsabilidades públicas, ya sean el de las profesiones, el de los servicios o a la comunidad en su conjunto y que ha de superar el espacio privado de las relaciones interpersonales y familiares (Morales; 2012: 234-5). En definitiva, siempre está latente la pregunta sobre a favor de qué y de quién se está porque eso es lo que se refleja posteriormente en cada una de las intervenciones.

Finalmente, todo ello lleva a la aparición de conflictos de valor que se producen en la interacción de las anteriores cuestiones. Si se dan con demasiada frecuencia, aumenta el riesgo moral (Banks, 1997: 34 o se deteriora

la salud moral (Guisán, 1986: 47), por lo que conviene disponer de sistemas para la identificación y gestión de estos conflictos si se quiere minimizar los niveles de estrés en la profesión.

Tomar conciencia sobre los aspectos que acabamos de indicar nos permite afirmar que todo lo que tiene que ver con las cuestiones éticas y morales de la profesión se ha de convertir en un eje central de la acción profesional porque repercute en todas las esferas de la profesionalidad: en la identidad, en la idea de compromiso social, en la tipología de estrategias de intervención, en las fases en los procesos de planificación, en los criterios evaluativos y de toma de decisiones o la gestión de las situaciones de crisis.

La reflexión de los educadores y educadoras sociales sobre los compromisos morales que adquieren como profesión frente a la sociedad ha sido amplia y profunda en los últimos años. Sin necesidad de remontarnos a los debates de los años 80 y 90 sobre el sentido de la Educación Social, basta recordar la trascendencia que tuvo el III Congreso Estatal del educador social y XV Congreso Mundial AIEJI celebrado en junio del 2001 en Barcelona, con el título Ética y calidad en la intervención socioeducativa, o la presentación de los Documentos Profesionalizadores en el 2007 como muestras recientes de pasos efectivos en la reflexión sobre la ética en la profesión. Pero se trata de una temática en la que una vez se empieza a caminar ya no tiene fin, por lo que, valorando en su justa medida los avances conseguidos, hay que plantear nuevos impulsos (Vilar, 2011: 373 y ss; 2013: 77 y ss.). Además, desde nuestro punto de vista, esta reflexión se ha desarrollado de forma desigual en el conjunto del colectivo profesional. Mientras algunos sectores están altamente sensibilizados y están marcando la pauta de hacia dónde hay que ir avanzando, otros todavía están planteándose aspectos básicos que los anteriores hace años que tienen resueltos.

A continuación vamos a presentar en forma de ideas clave que se complementan entre sí los elementos que desde nuestro punto de vista son esenciales para seguir profundizando en las cuestiones éticas en la educación social. Estas ideas son la síntesis de los resultados de las investigaciones que estamos desarrollando desde el año 2012 en una línea de trabajo que hemos definido con el nombre de "Ética, responsabilidad profesional, competencias y técnicas en entornos complejos", así como con otros trabajos previos. Pretendemos mostrar los aspectos en los que la Educación Social ha avanzado en relación a la ética en todos estos años, pero también aquellos en los que conviene seguir trabajando. En cada caso se plantea un interrogante o una situación problemática y a continuación se presentan criterios o argumentaciones para su abordaje. Como puede verse, no se trata de identificar déficits y proponer soluciones, sino de sugerir ejes o propuestas de trabajo para seguir avanzando juntos en las cuestiones éticas de la Educación Social con la finalidad de mejorar la profesión, asegurar un mayor bienestar emocional a los profesionales y atender de forma más justa a las personas beneficiarias de los servicios.

ALGUNAS IDEAS CLAVE SOBRE ÉTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL.

1. ¿Qué sentido tiene hablar de ética en el mundo de las profesiones? ¿Qué aporta de nuevo la ética aplicada a la construcción de la identidad profesional de los/as Educadores/as Sociales?

La ética aplicada es el espacio de confluencia entre el saber de la filosofía moral sobre la bondad, a menudo desvinculado de la vida social, y la necesidad de las profesiones de mostrar de forma honesta el compromiso que adquieren ante la sociedad donde ejercen su actividad. El punto de contacto entre el conocimiento profesional y la reflexión

moral lo encontramos en la ética profesional, que es una forma específica de ética aplicada y hace la mediación entre unos principios éticos generales y unas realidades concretas donde estos se deben utilizar (Hortal, 2002: 29).

Considerar las cuestiones morales en las organizaciones supone claramente una mejora en el ejercicio de las actividades que estas desarrollan ya que la toma de conciencia del compromiso ético adquirido y de las consecuencias que esto tiene en el trato con las personas aporta rigor a la acción y a la vez las hace más creíbles a los ojos de la sociedad (siempre que no sea una operación de marketing dirigida a lavar la imagen corporativa, que también se da a veces). Por otra parte, lejos de ser un valor añadido de carácter periférico, es una cuestión esencial en el proceso de construcción de la identidad profesional. La identidad es un constructo donde confluyen una cultura profesional (una forma de entender el trabajo), una misión (el sentido, lo que se ofrece) y unos valores desde los que se toma posición ante la sociedad de la que se forma parte. Esos tres elementos constituyen la estructura profunda de la profesión que luego se hace explícita, visible y pública (estructura superficial) cuando hablamos de las funciones, formas de organización o lugares donde se ejerce la actividad (Vilar, 2011: 370 y ss.; 2013: 99). Si no se explicitan estos elementos de referencia (que implica tomar conciencia), la profesión está vacía de contenido referencial y eso puede tener consecuencias muy negativas para su consolidación y para su desarrollo, en un tiempo de cambio, de pluralidad y de incertidumbre. No abordar de manera rigurosa esta cuestión implica que la identidad es frágil y se convierte una fuente enorme de tensión para los profesionales.

La dificultad principal es que la ética, la moral, las cuestiones valorativas se perciben como algo importante pero se les atribuye un carácter "etéreo", inconcreto, muy alejado de la práctica profesional, que es cambiante,

acelerada, dinámica. Existe una importante separación entre el pensamiento y la acción moral, entre la reflexión de lo que debería ser y la práctica profesional de lo que finalmente es. Ciertamente, los condicionantes actuales son muy elevados y someten los profesionales a unos niveles insoportables de presión. De todas formas, es un aspecto preocupante la facilidad con la que se asume esta distancia entre los ideales y las acciones. Los profesionales valoran como imprescindible todo lo que tiene que ver con la ética en la profesión, pero reconocen que a menudo hay una gran distancia entre lo que debería ser o se debería hacer -el sentido moral de la acción basado un planteamiento postconvencional que se centra en valores universales-, lo que toca hacer -lo que normativamente es obligatorio hacer desde un punto de vista convencional, sin cuestionar el sentido moral de esa instrucción- y lo que conviene hacer -la acción que en clave preconventional, de supervivencia, finalmente se llevará a cabo para obtener un beneficio o evitar un problema-. El problema principal es encontrar la forma de conectar los principios (lo que debería ser) con la realidad cotidiana (lo que realmente es) e implementar acciones inspiradas en un ideal de justicia postconvencional (Kohlberg, 1989).

2. ¿Es posible eliminar las contradicciones éticas mediante sistemas normativos claros que indiquen cómo actúan en cada situación de conflicto de valor?

La dimensión ética se inspira en la justicia y se sitúa más allá de los criterios normativos, jurídicos y legales, que buscan el orden. Ciertamente, toda norma, todo protocolo, se basa en un ideal inspirado en principios pero su concreción normativa siempre supone un reduccionismo y una simplificación. Evidentemente, la existencia de referentes claros de carácter técnico y jurídico reducen la incertidumbre ante la toma de decisiones pero no la erradican. El conflicto ético aparece pre-

cisamente cuando lo normativo no da una respuesta adecuada a una situación, cuando la aplicación de lo establecido deja al profesional la sensación de no estar actuando de forma correcta, cuando lo racional entra en crisis y la respuesta de más alta probabilidad se percibe insuficiente. Lo ético no puede reducirse a lo jurídico ni a lo imperativo. Siempre se sitúa un paso más allá y por definición cuestiona lo establecido para hacerlo progresar.

En este sentido, tampoco es solución a los problemas éticos de la profesión la aplicación estricta del código deontológico convirtiéndolo en norma, precisamente porque éste debe considerarse en clave aspiracional y orientativa (lo que guía y marca el horizonte de la práctica profesional) y no en clave normativa (lo que es obligatorio hacer). Convertir el código deontológico en una norma es un reduccionismo que anula la reflexión moral pero que no hace desaparecer los conflictos. En palabras de Román (2009: 17), “el código deontológico, como el de valores o buenas prácticas, al no ser un código jurídico, sino moral, no puede imponerse por coacción externa, forzando la conciencia de los individuos que han de asumirlo”.

3. ¿Qué forma ha de adoptar la ética aplicada para responder a las exigencias del mundo actual (dinámico, cambiante, incierto, diverso, heterogéneo) y que realmente no sea una reflexión de salón, sino que realmente forme parte del día a día de la actividad profesional?

Ciertamente, vincular lo ético al día a día de las profesiones no es tarea fácil. La filosofía moral aporta diferentes planteamientos teóricos sobre cómo construir sistemas de referencia moral que faciliten esta conexión. A continuación repasaremos los más importantes.

El modelo deductivo o deductismo (Ferrer y Álvarez, 2005: 96) presupone la existencia de unos principios universales claros que son válidos en sí mismos (hacen coincidir “lo bueno” con “lo correcto”). En este caso, pueden aplicarse en las diferentes situaciones concretas de conflicto de valor que se encuentre el profesional. Desde esta perspectiva, la aplicación de los principios generales en las situaciones o casos específicos consiste en concretar la norma de manera deductiva (Maliandi, 2006: 201), de manera independiente a sus consecuencias (Ferrer y Álvarez, 2005: 109-113). La principal limitación de este planteamiento reside en el hecho que la pluralidad, diversidad y complejidad de circunstancias que se dan en las sociedades actuales supera ampliamente las posibilidades de dar respuesta de estos modelos.

Por oposición al anterior, el ideal inductivo o situacionismo considera que la construcción ética se hace realizando juicios probables en situaciones concretas e individuales, teniendo en cuenta todas las circunstancias del contexto y todos los puntos de vista de las personas afectadas. Las decisiones se tienen que tomar en función de las circunstancias concretas de manera independiente de cuál sea la norma general (Maliandi, 2006: 202). Desde esta perspectiva se niega la posibilidad que haya principios generales aplicables porque su dimensión abstracta no se adecúa al carácter particular de las situaciones morales (Maliandi, 2002: 123-125; 2006: 215-217). Es decir, la bondad de los principios sólo se puede ver en función de su finalidad y de las consecuencias de su aplicación (Ferrer y Álvarez, 2005: 111), También Morin insiste en este punto (2006: 46) cuando constata la “insuficiencia de una moral que ignora el problema de los efectos y consecuencias de sus actos”.

La limitación principal de estos modelos es la dificultad de poder llegar a construir un conjunto de principios de referencia, superar los condicionamientos contextuales y no caer en el relativismo moral donde todo vale.

La hermenéutica crítica se presenta como una alternativa a los modelos anteriores (Cortina, 2003: 24 y ss). Por un lado, supera el ideal deductivo, porque en las sociedades plurales no hay principios con contenidos comunes únicos que permitan ir de los principios generales de las teorías a las reglas aplicadas en situaciones concretas. El punto de partida de esta alternativa es la necesidad de situarse en el contexto histórico, cultural, social.... humano, en definitiva, donde se están dando las dificultades que son objeto de preocupación. A la vez, esta contextualización (la dimensión hermenéutica) no quiere renunciar a definir, construir y disponer de principios generales, porque el objetivo de la ética aplicada no es sólo resolver situaciones sino construir un modelo de referencia. Siguiendo a Hortal (2002: 101), “terminamos de saber qué significan los principios éticos cuando sabemos cómo se traducen, “aplican” o ponen en práctica en determinadas circunstancias. Pero a la vez terminamos de saber y de entender las situaciones que vivimos y en las que tenemos que actuar cuando sabemos relacionar dichas situaciones con determinados principios y no con otros”.

En una actividad de las características de la educación social, directamente vinculada a las personas y al territorio, disponer de principios de referencia es necesario pero no suficiente. No puede construirse la ética del profesional desde un planteamiento deductivo, porque la complejidad de los escenarios donde se mueve supera ampliamente los supuestos que un hipotético marco de referencia cerrado podría imaginar. Por otro lado, no puede conformarse con el relativismo de cada circunstancia porque eso lo sumiría en un mundo sin referencias. Por ello, ha de encontrar la forma de articular sus principios de referencia con los contextos donde debe tenerlos en cuenta, sin perder de vista que contextualizar no es aplicar, adaptar o adecuar. Es reformular y reconstruir, teniendo en consideración el conjunto de circunstancias que confluyen en un escenario determinado y construir una respuesta a medida de aque-

lla situación concreta y única. Las situaciones concretas “no son simple particularización de principios universales, sino lugar de descubrimiento de los principios, valores morales y virtudes propios del ámbito correspondiente” (Cortina, 2003: 26).

A su vez, gracias a la experiencia en los contextos y situaciones concretas, es posible perfeccionar, reformular los principios de referencia. Es decir, “es posible acceder a los principios desde las decisiones concretas en contextos concretos. Por su parte los contextos y decisiones se iluminan a la luz de los principios que están en juego en ellas” (Hortal, 2003:100).

Este es el punto en el que se encuentra actualmente la educación social: dispone de un marco general de referencia (el código deontológico) pero debe construir la forma de vincularlo adecuadamente con los contextos. Se trata de no perder de vista su carácter contextual y situacional (Sáez, 2011:33), pero a la vez, de construir el mecanismo para que todo aquello que aportan los contextos puedan ayudar a redefinir los principios.

4. ¿Tecnificar los procesos, establecer protocolos exhaustivos y claros, en definitiva, convertir la Educación Social en una actividad técnica, puede erradicar la conflictividad moral de la profesión?

Durante años se ha pretendido hacer de la tecnocracia y sus estructuras la posición desde donde esquivar los conflictos de valor, confundiendo de forma interesada objetividad con neutralidad. Era una forma como otra cualquiera de no abordar la conveniencia de construir un sistema ético de referencia en la profesión. Ciertamente, como profundizaremos más adelante, la Educación Social, juntamente con otras profesiones de carácter socioeducativo, se han caracterizado por una clara militancia basada en la voluntad de

cambio y de transformación, pero a menudo desde la fragilidad técnica en las propuestas de intervención. En este sentido, el proceso de tecnificación de estas profesiones ha sido notable y sobre todo necesario para ganar en niveles de precisión y de rigor mediante la aplicación objetiva e imparcial de criterios técnicos. Ahora bien, esto no implica una ausencia de posicionamiento ideológico. Igualmente, insistiremos en el hecho que no hay que confundir la tecnificación, que supone el uso de estrategias lo más precisas y fiables posible en miras a conseguir actuaciones más justas, eficaces y eficientes, con la tecnocratización, que conlleva la mitificación del protocolo y del procedimiento con valor en sí mismos, descuidando la finalidad.

Por otra parte, la acción socioeducativa es una actividad profesional que se mueve habitualmente en terrenos de incertidumbre. Aunque haya buenas planificaciones, siempre queda un espacio de imprevisibilidad como consecuencia de la complejidad de las situaciones y de los escenarios donde se trabaja. Nunca habrá control sobre la realidad y por eso Ander-Egg, nos recuerda que “la planificación reduce el azar, pero no lo elimina” (1991: 18). El profesional debe asumir la distancia que se establece entre la simplificación que supone un diseño o un protocolo y la amplitud y diversidad de la realidad en la que éste se ubica.

En realidad, los modelos clásicos de carácter tecnocrático que pretendían formar profesionales actuadores y resolutivos a partir de la fragmentación de la realidad en parcelas cerradas de actuación, presuponiendo que el todo es la suma de las partes y que todo problema tiene su solución, se han manifestado insuficientes en la realidad actual. Esta es una primera evidencia que conviene no perder de vista: las problemáticas que se abordan desde las profesiones socioeducativas no pueden plantearse en términos de problema-solución. Se trata de situaciones complejas que son el resultado de la interacción sistémica de múltiples variables

(Bronfenbrenner, 1987), muchas de ellas no identificables ni controlables, que se pueden hacer evolucionar hacia otros estadios de menor conflictividad y formas de vida más saludables y prosociales, pero no desde una perspectiva de ausencia de problematidad. Por esta razón, hoy en día ya no se discute la necesidad de plantear la acción socioeducativa desde una perspectiva global, transversal, ecológica y sistémica que realmente responda a la complejidad de los escenarios en los que se trabaja. En este caso, hay que pasar a un modelo de profesional crítico, reflexivo e investigador, en la línea de las propuestas de la investigación acción (Schön, 1998; Elliot, 1989; Stenhouse, 1987).

Hay que aceptar que en este tipo de escenarios los éxitos siempre son limitados y a menudo imprecisos, lo que exige al profesional depurar su técnica y aumentar el rigor, aún sabiendo que a menudo su trabajo obtendrá resultados discretos. La exposición frecuente a situaciones estresantes donde no hay resultados positivos puede llevar fácilmente al desánimo y la desesperanza. Cuando el profesional plantea su tarea en términos finalistas y resolutivos, el riesgo de fracaso, de frustración y pérdida del sentido de la tarea es alto porque este enfoque no contempla la incertidumbre y simplifica tanto las problemáticas como las estrategias de abordaje de las mismas.

Sea como sea, la mejora en los procesos técnicos no soluciona los problemas fundamentales de carácter ético y valorativo porque la elección de la estrategia ya es en sí una opción ideológica y política que conviene tener muy en cuenta, de manera que técnica, ciencia valores e ideología siempre van de la mano. En este sentido, es ilustrativa la aportación de Morin cuando nos dice que “el vínculo ciencia/técnica/sociedad/política es evidente. Es evidente, en estas condiciones, que la época en que los juicios de valor no tenían que interferir con la actividad científica está cerrada” (2006. Pág. 77). Por ello, desde nuestro punto de vista, el reto principal

que se plantea actualmente es la adecuada articulación entre ética y técnica, responsabilidad y rigor, conciencia y eficacia porque en toda acción socioeducativa, los valores siempre están presentes (Riberas, Vilar, Rosa, 2014: 366). El rigor y la técnica, más allá de ser una finalidad en sí, son el medio para cumplir adecuadamente el compromiso de la profesión con la sociedad. Por todo ello, es imprescindible capacitar al futuro profesional con criterios claros que le ayuden a actuar ante situaciones éticamente complicadas, sobretodo en una época como la actual de gran diversidad, heterogeneidad y cambios constantes.

5. ¿Tener desarrollada la sensibilidad moral conlleva implícitamente la capacidad de gestionar los conflictos de valor?

Las personas que desarrollan su actividad en profesiones socioeducativas acostumbran a tener una importante sensibilidad hacia las cuestiones sociales, por lo que se les ha atribuido de manera explícita un marcado carácter vocacional. La vocación nos habla de solitud, de voluntad de servicio y de atención a los demás, pero esto no elimina la existencia de contradicciones ni capacita de manera automática para la gestión de los conflictos de valor. Al contrario, una gran sensibilidad hacia todo lo que gira alrededor de la injusticia en el mundo social sin capacidad efectiva para abordar los conflictos que esto genera puede tener como consecuencia que el nivel de malestar personal sea notablemente más alto que en otras actividades profesionales menos “vocacionales”. Esto hace imprescindible que los profesionales deban recibir una formación estructurada sobre las cuestiones éticas en la profesión para asegurar que se hace un tratamiento adecuado.

En realidad, más que de vocación, es conveniente hablar de profesionalidad, que para nosotros es un concepto que integra técnica y actitudes. La profesionalidad es una acción

implicada que se define desde la voluntad de servicio público comprometido con unos valores, pero que está redefinida desde la reflexión y el rigor del conocimiento para que realmente se cumpla el compromiso ético que la profesión ha adquirido con la sociedad (Riberas, Vilar, Rosa, 2014: 368). No puede haber justicia únicamente desde la buena voluntad, como tampoco puede haberla sólo desde la racionalidad del conocimiento: es imprescindible la integración de la voluntad, las virtudes, las emociones, la reflexión y el estudio.

Por esta razón, más allá de los elementos vocacionales que en si son positivos y ayudan a tener una posición moral clara, la educación social debe hablar explícitamente de ética porque lo ético no remite únicamente a la sensibilidad moral sino que implica racionalidad, estrategia de gestión, construcción de patrones de referencia para la toma de decisiones y técnica en los procesos de deliberación. Además, como veremos en el punto siguiente, una profesión es una actividad colectiva, por lo que debe fijar unos mínimos comunes para todas las personas que forman parte de ella, de manera que queden bien articuladas las diferentes sensibilidades (ya sean personales como tendencias teóricas) que confluyen en aquella actividad.

6. ¿Es conveniente disponer de algún sistema de referencia compartido por las personas que se dedican a la Educación Social, para abordar los conflictos de valor de manera sistemática?

A la hora de sistematizar un cierto método o estrategia para gestionar los conflictos de valor, acostumbra a parecer una clara tensión entre la conciencia personal (sistema de valores privado) y las consideraciones vinculadas con otras obligaciones propias del mundo profesional que apuntan a su dimensión pública. Como hemos expuesto a menudo, siempre hay una vivencia subjetiva del con-

flicto de valor pero que haya una vivencia subjetiva no implica que se trate de un problema personal que deba resolverse como una cuestión privada. La Educación Social debe construir un sistema de instrumentos de soporte que permita a los profesionales hacer el paso de una vivencia subjetiva del conflicto a un tratamiento lo más objetivo posible, dentro de las obligaciones colectivas que como actividad tiene hacia la sociedad.

El problema de partida es que se ha supuesto que el sentido moral de cada profesional y su opción política e ideológica serán suficientes para gestionar un conflicto de valor. Es decir: hay una argumentación implícita según la cual los conflictos éticos de la profesión se resuelven como si fueran una cuestión personal de carácter privado y se olvida que las profesiones son actividades de carácter colectivo y público, por lo que el sistema de valor personal es necesario pero no suficiente y que es el conjunto de la profesión que ha de establecer unos mínimos consensuados de carácter colectivo que vayan más allá de la suma de sensibilidades particulares.

El predominio de una cultura profesional individualista, actuadora y aplicacionista en las profesiones socioeducativas ha dificultado comprender el carácter público y colectivo de la profesión. En muchos casos se sigue pensando desde patrones personales, como si se tratara de cuestiones privadas. Evidentemente, deben respetarse los estilos personales pero esto no puede llevar a proyectos particulares.

Hay que tener presente que la profesión se da en cuatro niveles simultáneos (Vilar, 2013: 156): en el más amplio, está el colectivo profesional y en este nivel el objetivo que se persigue es tener conciencia de profesión (saber a qué profesión se pertenece). En el segundo nivel, la profesión siempre se ejerce en un ámbito específico con unas problemáticas concretas; aquí el objetivo es desarrollar el sentimiento de especialidad y construir conocimiento para su abordaje. En tercer lugar, la profesión siempre se ejerce en una

institución y en un territorio concreto; aquí se persigue como objetivo tener conciencia de equipo. Nótese que en estos dos niveles ya estamos hablando de interprofesionalidad porque el abordaje tanto desde el ámbito como desde la institución o servicio implica siempre el concurso de otros profesionales. En este caso es imprescindible retomar la idea de complejidad sistémica y trabajo cooperativo: los conflictos de valor son un claro ejemplo de este tipo de situaciones y requieren la creación de conocimiento (no sirven las recetas cerradas) que ha de abordarse desde la interdisciplinariedad y la interprofesionalidad.

Finalmente, la profesión tiene siempre una vivencia personal e íntima, pero hay que evitar el error de considerar la práctica profesional como una actividad exclusivamente privada.

Insistiremos que la vivencia de profesión siempre se da de forma simultánea en estos cuatro niveles, por lo que, aunque siempre haya una vivencia personal (la que se produce en el cuarto nivel), ésta se está dando en el contexto público que representa la actividad profesional. Esto exige no perder de vista que han de existir mecanismos de soporte de carácter público y colectivo, que pueden ser propios de la profesión o interdisciplinarios, pero siempre públicos y han de darse en los cuatro niveles. Evidentemente, el nivel institucional es donde más actividad habrá porque es el espacio de aparición y gestión de los conflictos en equipo. Ahora bien, igualmente ha de haber actividad en el primer nivel (la profesión que reflexiona y da criterios de actuación a los miembros de su comunidad), el segundo nivel (los profesionales que agrupados por ámbitos construyen conocimiento técnico para el mejor abordaje de las problemáticas propias de cada uno de ellos) y el cuarto nivel (el profesional que aprende de su experiencia personal).

Como puede verse el gran reto que se plantea es el de disponer de un dispositivo que permita objetivar la toma de decisiones

ante los conflictos de valor y generar conocimiento que revierta en el conjunto de la profesión (Vilar 2013: 155). Este dispositivo orientador ha de descansar en dos grandes ejes: por un lado, un método, un sistema y unos espacios de discusión; por otro, contenidos específicos sobre los conflictos que ayuden a tomar decisiones.

7. ¿Debería haber una estructura formal para el abordaje de los conflictos de valor?

Si aceptamos que la ética profesional es una cuestión colectiva y pública más allá de que siempre haya una vivencia personal y subjetiva, aceptaremos también la conveniencia de que existan mecanismos y estructuras que ayuden a objetivar la toma de decisiones y así evitar el malestar y el estrés que provoca la soledad a la que se ve abocado el profesional cuando se enfrenta a un conflicto de valor.

Desde un plano más operativo, hay que construir un dispositivo que reduzca las dificultades en el procedimiento de gestión de los conflictos de valor: identificación, análisis de los elementos en conflicto, uso de materiales de referencia para su valoración, anticipación de consecuencias, toma de decisiones, evaluación.... Como puede verse, estamos hablando de la dimensión procedimental o formal de la ética, esto es, la estructuración de mecanismos y espacios sistematizados de debate. Sin método ni estructura, las discusiones en los equipos (y ahora todavía más cuando hablamos de las redes socioeducativas) pueden llegar a ser inacabables. No perdamos de vista que el objetivo es tomar decisiones lo más justas y efectivas posible sin dilatar los procesos de forma innecesaria, sobre todo cuando la decisión afecta la vida de las personas a quien se atiende, por lo que las cuestiones formales son tan importantes como el contenido sobre lo que se discute.

8. ¿Se podrían hacer una cierta anticipación sobre las principales cuestiones controvertidas o fuentes de tensión moral en el ejercicio de la educación social? ¿Esto tendría alguna utilidad?

Ya hemos indicado en las líneas precedentes el carácter contextual de la Educación social. Los escenarios donde se desarrolla la práctica profesional son muy diversos, como diversas son las casuísticas ante las que se encuentran los profesionales, por lo que no es factible intentar construir un listado de situaciones con sus respectivas respuestas. Ahora bien, si que es posible identificar grandes familias o agrupaciones de temáticas que generan tensión moral cuando éstas conectan directamente con los principios y normas del código deontológico y puede ser de utilidad hacerlo porque, aunque no se puedan dar soluciones, si se pueden definir criterios para hacer coherente la posición que se define en el código deontológico y las respuestas contextuales que se han de construir en cada caso. Las investigaciones que hasta ahora hemos desarrollado nos indican que son tres los grandes grupos de problemáticas morales: en primer lugar, todo aquello que tiene que ver con la misión y el encargo profesional; en segundo lugar, todo lo que tiene que ver con la relación interpersonal con las personas atendidas; finalmente, la tercera gran fuente de tensión es todo aquello que tiene que ver con la relación interprofesional. En estas líneas no podemos extendernos sobre estas cuestiones pero podemos avanzar que estos tres grandes grupos de conflictos nos han permitido construir un sistema de categorías que ahora estamos desarrollando en una investigación específica.

Si nos remitimos a la multidimensionalidad de la identidad profesional que venimos comentando (la profesión, el ámbito, el servicio en el territorio y la vivencia personal), la idea que sugerimos es que en cada uno de estos niveles han de generarse criterios orientativos en forma de materiales de refe-

rencia que ayuden a la toma de decisiones. En síntesis: entre dar una solución, que sería caer en los modelos deductivos de los valores absolutos o no tener referencias, que sería caer en los planteamientos inductivos y relativistas, sugerimos la conveniencia de establecer criterios y guías concretas que ayuden a tomar decisiones (Vilar, 2013: 161).

9. ¿Cómo debe ser la formación de los profesionales en relación a las cuestiones éticas de su actividad? ¿Qué tipo de competencias se deben contemplar?

Hay un amplio consenso en la bibliografía académica sobre la necesidad de capacitar éticamente los profesionales que tienen que desarrollar su tarea en un mundo plural, incierto y complejo. Si tradicionalmente se incidía sobre todo en los aspectos conceptuales (la capacitación científica y técnica) y procedimentales (el uso operativo del conocimiento), actualmente se insiste mucho en los aspectos valorativos (la conciencia moral para dilucidar la bondad de las decisiones que se han de tomar) y en la dimensión afectiva y relacional (la inteligencia emocional para gestionar adecuadamente las tensiones afectivas). Todos estos elementos han de ser tenidos en cuenta para llegar a ser competente en unos escenarios en los que la toma de decisiones está siempre presente y implica poner en juego de forma integrada los elementos conceptuales, procedimentales, éticos y emocionales. El volumen de textos académicos que hacen referencia a estas cuestiones es abundante, por lo que a continuación únicamente presentamos una pequeña muestra de ellos. Así, por ejemplo, Pèrrenoud (2004: 121 y ss.), en la propuesta de 10 competencias básicas para los profesionales de la educación, insiste en la necesidad de capacitar para afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Gardner (2008: 16) en la teoría de las cinco mentes pone el énfasis en el desarrollo de la mente ética, que hace referencia a la reflexión sobre las actitudes

a partir de la cuales una persona desarrolla los diferentes roles que le toca ejercer en su vida cotidiana, de manera que trasciende los intereses personales ya que se preocupa por contribuir a la creación de un buen entorno. Morin (2003: 36) nos habla de potenciar la ética de la comprensión y, más adelante (2003: 38), de la ética del género humano. Hansen (2002: 50-52) insiste en la idea de sensibilidad moral como un constructo integrado por la reflexión moral, la predisposición, la presencia y la coherencia. En otro orden de cosas, Van Manen (1998; 2003) pone el énfasis en el tono y el tacto pedagógico o Bisquerra y Pérez (2007) insisten en cinco bloques que organizan en la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

Cómo puede verse, la cuestión de la complejidad y la amplitud sobre las competencias necesarias para una adecuada gestión de los conflictos de valor es amplia y extensa. A partir de las referencias anteriores, consideramos que las competencias fundamentales que han de contemplarse en la formación de profesionales han de ser (Vilar, 2013: 182):

- Mirada analítica y prospectiva desde criterios de complejidad sobre los escenarios donde pueden aparecer conflictos de valor.
- Conocimiento teórico básico sobre filosofía moral para la participación activa en la construcción de la ética aplicada de la profesión.
- Sentido moral, conciencia y sensibilidad respecto al compromiso moral que se adquiere en el ejercicio profesional.
- Actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor.
- Conocimiento y uso responsable del conjunto de instrumentos de referencia para el tratamiento y el análisis de los dilemas morales.
- Capacidad resolutoria para gestionar de forma efectiva y reflexionada los dilemas morales.

- Autoconocimiento de las capacidades y limitaciones personales para gestionar adecuadamente las posibles vivencias extremas del ejercicio profesional.
- Madurez, atoregulación y animosidad para sobreponerse a las adversidades de la práctica profesional sin renunciar al deber ni al sentido moral.

10. ¿Únicamente es responsabilidad de los profesionales el desarrollo de la ética de la profesión, o debe implicar a otros agentes?

Para acabar este artículo, plantearemos algunos interrogantes finales sobre cómo ha de continuar la construcción de la ética en las profesiones. De forma independiente, cada profesión (en este caso, la Educación Social) ha de seguir reflexionando y produciendo conocimiento sobre su posicionamiento moral y la forma de gestionar los conflictos que este conlleva. Si la sociedad es dinámica, también han de serlo las profesiones para poder mantener un diálogo fluido que les permita entender qué pueden ofrecer en cada momento, sin perder el horizonte que define cada una de sus identidades. Ahora bien, las problemáticas que aborda la Educación Social (y cada una de las diferentes profesiones socioeducativas) son un problema de la sociedad en su conjunto, por lo que el trabajo sobre la moralidad de las actuaciones ha de ir más allá de lo que haga una profesión en concreto porque claramente la supera.

Aunque parezca una obviedad, insistiremos en que el desarrollo de nuevos horizontes para el tratamiento de los conflictos éticos en el campo socioeducativo ha de poner el foco realmente en la persona atendida. Hasta ahora esto ha sido más o menos así, pero hay que convenir que la mirada está puesta desde cada una de las profesiones, lo que inevitablemente plantea una mirada centrada en la perspectiva del profesional que se define frente a los demás. Dicho de otra forma: la reflexión sobre la ética y su vinculación con

la identidad profesional es necesaria pero, sin renunciar a ella, hay que superarla para hablar de la ética de la atención a las personas, más allá de quien aporte esta atención. Hoy en día la atención se ofrece cada vez más desde redes interprofesionales que incluyen también administraciones y empresas, por lo que ya no puede plantearse únicamente en clave de profesión.

Aunque todavía hay mucho que avanzar y que construir sobre la idea de trabajo en red, la interprofesionalidad y la transprofesionalidad, sugerimos algunos retos que afectan a las profesiones, a la universidad, a los agentes contratadores o proveedores de servicios y a las administraciones (Vilar, 2013: 178; 186-186):

- Los propios profesionales y sus estructuras organizativas han de definir de forma estricta el sentido de su actividad y ejercerla con rigor. En este caso, más allá de que cada profesión tenga su código deontológico, habrá que empezar a pensar también en códigos deontológicos interprofesionales centrados en las problemáticas y no tanto en las profesiones. También será conveniente crear comités de ética interprofesionales que orienten a los equipos de tratamiento, que son plurales. Esto no excluye que cada colegio profesional pueda tener un comité de ética que ayude a definir criterios de referencia, pero la gestión efectiva de los conflictos inevitablemente camina hacia la interdisciplinariedad.
- La universidad, que es responsable de una formación inicial y permanente sólida, de calidad, vinculada a las necesidades reales del sector y de la ciudadanía, no puede vivir de espaldas a lo que pasa en la sociedad y a lo que necesitan los profesionales, los contratadores/proveedores de servicios y las administraciones. Se impone generar investigación aplicada de carácter colaborativo entre todos estos agentes con el objetivo de construir sistemas razonables de atención a las personas, posibles de

implementar, eficaces y eficientes y que contemplen los costes personales de los profesionales que los han de aplicar.

- Los agentes contratadores y/o proveedores de servicios han de crear las condiciones laborales adecuadas para poder desarrollar la actividad profesional de forma satisfactoria dentro de los parámetros éticos establecidos dentro de los códigos deontológicos de los profesionales o de un hipotético código interprofesional o pacto marco entre todos los agentes. La responsabilidad social corporativa es un tema con un gran potencial de desarrollo que conviene explorar por la doble dimensión que adopta: por una parte, como muestra de justicia hacia las personas atendidas y la sociedad y, por otra, hacia los empleados y personas incorporadas en los equipos. Ya no se trata de aportar recursos económicos únicamente: se trata de aportarlos desde una filosofía real, visible y evaluable de cómo tratar a las personas.
- Las administraciones han de construir políticas sociales valientes y decididas y han de determinar los marcos económicos y jurídicos que permitan una implementación efectiva de las leyes para asegurar una auténtica transformación social corresponsable.

Cada uno de estos agentes ha de movilizar elementos que permitan trabajar de forma cooperativa y dialogada para avanzar de forma simultánea en una dirección común. A todos ellos hay que exigirles responsabilidad, sentido autocrítico y, sobretodo, voluntad de trabajo cooperativo y de construcción conjunta. Todos somos corresponsables ante la misión común de prestar una buena atención a la ciudadanía.

Como hemos indicado al principio de este artículo, nuestro objetivo ha sido sobre todo plantear líneas de reflexión. Como puede verse, la ética profesional en la Educación Social y en el conjunto de profesiones socioeducativas todavía tiene mucho camino por recorrer.

BIBLIOGRAFÍA.

- Ander-Egg, E. (1991). Introducción a la planificación. Madrid: Siglo XXI de España Editores, SA.
- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asedes.
- Banks, S. (1997). Ética y valores en el trabajo social. Barcelona: Paidós
- Bisquerra, R. y Pérez, N., Las competencias emocionales, Revista Educación XXI, ISSN: 1575-0345 (en línea), nº 10, 2007. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>. Acceso: 8 de septiembre (2014).
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós
- Cortina, A. (2003). "El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica y transnacional". A Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.
- Elliot, J. (1989). Práctica, recerca i teoria en educació. Vic: Eumo Editorial.
- Gardner H. (2008). Las cinco mentes del futuro. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Ferrer, J.; Álvarez, J. (2005). Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la ética contemporánea. Bilbao: Universidad Pontificia de Comillas i Desclée de Brouwer.
- Guisán, E. (1986). Razón y pasión en ética. Barcelona: Antropos
- Hansen, D. (2002). Explorando el corazón moral de la enseñanza. Barcelona: Idea Universitaria.
- Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.
- Hortal, A. (2003). Ética aplicada y conocimiento moral. A Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista (pp. 91-119). Madrid: Tecnos.
- Kolhberg, L. (1989). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En Turiel, E.; Enesco, I.; Linaza, J.; El mundo social en la mente infantil (pp.71-100). Madrid: Alianza Psicología.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. A Revista Iberoamericana de Educación, 29 (pp. 105-128). Madrid: OEI.
- Maliandi, R. (2006). Ética: dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología. Buenos Aires: Ed. BiblosMorales, P. (2012), "El cuidado como expresión de lo humano". En Dilemata, nº 9, 225-248.
- Morin, E. (2006): El método. Vol.6 Ética. Madrid: Cátedra.
- Panchón, C. (1998). Manual de pedagogía de la inadaptación social. Barcelona: Dulac.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Riberas, G.; Vilar, J.; Rosa, G. (2014). "La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva". En Contenidos especializados en la enseñanza superior. Madrid: Visión Libros. P. 363-385.
- Román, B. (2009). Ètica en els serveis socials. Professions i organitzacions. Papers d'acció social n. 7. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció social i Ciutadania
- Sáez, J.; Campillo, M. (2011). "Por una ética situacional en educación social". En Pedagogía social. Revista interuniversitaria, 19, pp 13-36.
- Schön, D (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Vilar, J., (2011). "La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales". En Planella, J.; Moyano, S., Voces de la educación social. Barcelona: Editorial UOC. P. 367-381
- Vilar, J. (2013). Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional. Barcelona: Editorial UOC.

LA FAMILIA COMO FACTOR DE RIESGO O PROTECCIÓN ANTE EL CONSUMO DE SUSTANCIAS NOCIVAS EN SUS HIJOS

Beatriz del Carmen Falcón Rodríguez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

Resumen:

Este estudio sigue las líneas de trabajo de Rodrigo y Palacios (2008), Del Fresno y Pérez (2012) y Negreiros (2013) entre otros autores. El objetivo inicial de dicha investigación es conocer la relación familiar y los posibles factores de riesgo o protección derivadas de la misma en relación al consumo de sustancias nocivas en sus hijos. En cuanto a los resultados obtenidos se puede sonsacar que los adolescentes encuestados en su gran mayoría poseen mayores factores de protección que de riesgo, es decir que no existe un contacto directo con sustancias nocivas proveniente de una mala relación o una falta de factores de protección proveniente de sus correspondientes progenitores. Además en relación a ello, se debe de hacer constancia de que no existe ninguna diferenciación significativa entre ambos centros educativos escogidos para la ejecución de dicho estudio de investigación, es decir que tanto en el centro educativo concertado, como en el público los resultados han sido positivos.

Palabras clave: Consumo de drogas, familia en situación de riesgo psicosocial, factores de riesgo y factores de protección.

1. INTRODUCCIÓN

La familia es el primer núcleo de convivencia del niño y el contexto más importante para su desarrollo personal, emocional y social según Luján (2011). Por ello, es el principal agente de socialización del menor en el cual se transmiten las principales normas y valores de la sociedad. Además, es a través de la interacción continua de los jóvenes con la familia lo que contribuye a la configuración de su personalidad y donde aprenderá los patrones de conducta que le permitirán adaptarse en mayor o menor medida a la sociedad.

Otra definición a tener en cuenta es la propuesta por Rodrigo y Palacios (2008), con-

sideran la familia como “*la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y de dependencia*”.

Considerando lo anteriormente expuesto se debe de tener presente además los cambios sucedidos con el transcurso del tiempo en dicha institución tan importante, la familia. Se tiene conocimiento de que no existe una única forma familiar posible y válida y además han sucedido otra serie de

cambios como podrían ser: la incorporación de la mujer al mundo laboral, la Ley del divorcio de 1981 o el movimiento feminista. Por tanto, hoy las personas ya no tienen que vivir en familias, sino quieren vivir en familias, haciéndolo no por necesidad, sino por libre elección personal, considerando su máximo interés tener una buena vida familiar (Gil Calvo, 2005).

Independientemente del tipo de familia en el que se encuentre inserto el adolescente, es decir: monoparental, nuclear, familia reconstituida... Se puede dar el caso de ser una familia en situación de riesgo psicosocial, entendiendo por ello y tal como dice Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez (2005), aquellas en "las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor pero sin alcanzar la gravedad que justifique un desamparo".

Tener presente que existen diversas características que dan a conocer si la familia en cuestión se encuentra en situación de riesgo psicosocial o no, se citarán algunas de éstas teniendo en cuenta las investigaciones de Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez (2005) y Álvarez, Hidalgo, Jiménez, Lorence y Sánchez (2010):

- Precariedad económica y laboral.
- Grupos familiares grandes, encabezados por madres solteras.
- Dependencia de los Servicios Social.
- Etc...

Con conocimiento de todo lo anteriormente expuesto, ya se tiene constancia de que el papel de la familia es fundamental para que el menor establezca su personalidad y se acate a las normas y reglas prescritas por la sociedad. Por tanto, el papel de la familia también será fundamental en cuanto al consumo de sustancias nocivas de sus hijos

se refiere y es que, una crianza disfuncional predecirá un posible consumo de sustancias nocivas (Negreiros, 2013).

A todo lo dispuesto con anterioridad hay que sumarle los factores de riesgo o de protección que posee el menor en cuestión. Comenzando con los factores de riesgo se debe de hacer constancia de que existe una serie de factores que influirán de forma decisiva en el funcionamiento familiar, estos son:

- Las relaciones afectivas entre padres e hijos.
- Las prácticas educativas ejercidas por las figuras parentales.
- La influencia de los padres como modelos de comportamiento.

De estos tres factores citados con anterioridad, se resalta el segundo, pues según Vielva, Pantoja y Abeijón (2001), se encuentran suficientes evidencias para dar por sentado que las variables control, disciplina o estilo educativo parental están ligadas a la aparición de conductas fuera de lo legalmente establecido, en este caso en concreto se hace referencia concretamente al consumo de sustancias nocivas.

Considerando los factores de protección, contrarios a los factores señalados con anterioridad, se debe de considerar de que se espera que un adolescente reduzca sus factores de riesgo, reforzando los factores de protección provenientes de su núcleo familiar, que es uno de los cuales les proporcionará mayor respaldo, apoyo y confianza (Lloret Irlles, Espada Sánchez, Cabrera Perona y Burkhort, 2013).

Además, la no existencia de una comunicación abierta y permanente entre ambos protagonistas deriva en el conocimiento, información y construcción de criterios en base a la opinión e ideas que posea otro adolescente, otro igual (Del Fresno y Pérez, 2012).

Para dar por zanjado los factores de protección y por tanto uno de los apartados centrales de dicha investigación, pues como

se puede apreciar en los análisis de los resultados cuantitativos los adolescentes seleccionados para llevar a cabo dicho estudio poseen mayores factores de protección que de riesgo, señalar que éstos son los referidos a los esfuerzos que realiza el propio sujeto para integrarse en la comunidad, así como las oportunidades y refuerzos que obtiene de la misma.

En conclusión, el papel de la familia es fundamental ante la conducta de consumo de sustancias nocivas en los adolescentes, pues es la primera institución en la que se instaura el mismo y es a través de ella donde inicialmente aprende acerca de todo lo que le rodea. Por dicho motivo, es esencial que en el núcleo familiar existan mayores factores de protección que de riesgo, pues estos evitarán o reducirán de forma notoria la posibilidad de conductas transgresoras en el menor, refiriéndose en este caso en concreto al consumo de sustancias nocivas.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras analizar el contenido expuesto en el marco teórico se ha propuesto los siguientes objetivos:

- Analizar los indicadores de riesgo y de protección en las dos muestras de estudio.
- Detectar los factores subyacentes de protección y de riesgo en la familia.
- Contrastar las diferencias o similitudes de dichos factores en los grupos de estudio.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Para llevar a cabo dicho estudio de investigación se ha seleccionado previamente dos Centros Educativos, los cuales fueron seleccionados principalmente por su alto nivel de voluntariedad e interés por la temática de la presente investigación.

Se seleccionó un Centro Educativo Concertado y un Centro Educativo Público con

la premisa de poder hallar entre ellos diferencias significativas entre los adolescentes encuestados. Además, para ser más concisos de esos Centros Educativos, se ha seleccionado los cursos de 3º y 4º de la E.S.O pues son los cursos superiores y corresponden con el intervalo de edad en la que los adolescentes pueden tener un primer contacto o un consumo inicial con las sustancias nocivas que es el tema que atañe dicha línea de investigación.

La muestra está conformada por un total de 152 alumnos, de entre los cuales 78 pertenecen al Centro Educativo Concertado y 74 al Centro Educativo Público. De entre los alumnos seleccionados destacar que en el Centro Educativo Concertado 38 son chicos frente a una pequeña diferencia de 40 chicas, mientras que en el Centro Educativo Público la muestra es de 48 chicos y 26 chicas. Denotándose por tanto de ello una similitud entre los sexos existentes en el colegio concertado, mientras que en el Centro Educativo Público se puede denotar una diferencia de sexos, siendo encuestados casi el doble de chicos que de chicas.

Tabla 1. Características de los/as participantes de tipo sociodemográfico.

	PÚBLICO	CONCERTADO
EDAD		
13	9,5	10,3
14	32,4	50,0
15	29,7	38,5
16	18,9	1,3
17	9,5	0
TOTAL	74	78
SEXO		
CHICOS	64,9%	48,7%
CHICAS	35,1%	51,3%
CURSO		
3º	55,4%	53,8%
4º	44,6%	46,2%

3.2. Instrumento

Para poder llevar a cabo dicho estudio de investigación se ha utilizado como herramienta para sonsacar los datos necesarios un Cuestionario “ad hoc” denominado Cuestionario Familia, Hijos y Drogas (CUFAHIDRO), el cual se ha pasado a los alumnos correspondientes a los cursos de 3º y 4º de los Centros Educativos ya mencionados en el apartado anterior.

Además, se ha seleccionado dicho instrumento o herramienta, pues resulta ser una forma no muy costosa de investigación que permite llegar a un mayor número de participantes y facilita la información.

En este caso en concreto el Cuestionario utilizado para sonsacar información a los adolescentes acerca de su familia como factor de riesgo o protección ante el consumo de sustancias nocivas de los mismos, está conformado por 2 partes. Una parte inicial en la que el alumno encuestado deberá constatar su edad, género, curso escolar y si se encuentra cursando el mismo en un Centro educativo público o un Centro educativo concertado y una segunda parte, conformada por una batería de preguntas. En total son 23 preguntas formuladas de forma afirmativa y sencilla para facilitar la respuesta a los alumnos, que sólo deberán seleccionar para la respuesta de la misma un número que oscilará entre el 1 y el 5.

Para dar por finalizado dicho apartado es importante tener en cuenta que algunos de los ítems estudiados en dicho estudio de investigación se encuentran señalados con un asterisco, ello significa que poseen una direccionalidad contraria, por tanto los valores más altos serían negativos, mientras que los valores más bajos serían interpretados como positivos.

3.3. Resultados

El análisis de los datos se ha llevado a cabo con el programa SPSS.19 para Windows, uti-

lizando como variable independiente edad, sexo, nivel escolar en el que se encuentra y tipo de colegio (concertado o público). Se realizaron una serie de análisis (Análisis descriptivo, análisis factorial y prueba de independencia). Además, se debe señalar que las variables dependientes utilizadas han sido los factores de cada una de las escalas.

Se encuentra necesario conocer esas variables independientes para posterior al estudio de investigación establecer comparativas entre un alumnado y otro. Realmente lo que se pretende con dicha investigación es decir, su finalidad es conocer si existen diferencias significativas en cuanto al consumo de sustancias nocivas se refiere entre un colegio público y uno concertado y además, intentar entrever si la familia se establece como un factor de riesgo o protección hacia ese consumo.

Por tanto lo más relevante a conocer con dicho estudio de investigación son las diferencias significativas que se han podido denotar con el estudio de los resultados, por ello a continuación se expondrán una serie de tablas explicativas en las que constará una diferenciación entre las respuestas obtenidas en el colegio público y en el colegio concertado. También se debe hacer hincapié en que sólo se mostrarán las comparativas en las que las diferencias sean más significativas, las más relevantes de la investigación objeto de estudio.

• Análisis Descriptivo

Exponemos los datos más relevantes.

Tabla 2. ÍTEM 14* ¿Aceptas el consumo de drogas como algo positivo porque lo ves reflejado en tus familiares?

	PÚBLICO	CONCERTADO
1,00	89,2	100,0
2,00	9,5	
4,00	1,4	

Tal y como aparece reflejado en la tabla anterior, los alumnos encuestados pertene-

cientes al colegio público poseen respuestas más dispares es decir, no se concentran unánimemente como los del colegio concertado en su respuesta. De ello se denota que mientras unos tienen claro que no ven el consumo de drogas como algo positivo por verlo reflejado en sus familiares, los otros consideran de cierto modo que ese consumo es algo más normalizado y por tanto en cierta medida también lo aceptan como algo positivo.

Tabla 3. ÍTEM 17*. ¿Piensas que una falta de control por parte de los progenitores va ligado al consumo de drogas de sus hijos?

	PÚBLICO	CONCERTADO
1,00	37,8	19,2
2,00	18,9	16,7
3,00	17,8	23,1
4,00	9,5	17,9
5,00	16,2	

También uno de los ítems a considerar en esta investigación es la falta de control parental, concepto que se debe de tener en gran consideración en cuanto al consumo de sustancias nocivas se refiere pues, puede darse el caso de que los progenitores establezcan un papel de apoyo hacia sus hijos o todo lo contrario. En este caso el alumnado perteneciente al colegio público considera que una falta de control por parte de los progenitores no va ligada al consumo de sustancias nocivas mientras que en el otro centro educativo, creen en su mayoría lo contrario.

Tabla 4. ÍTEM 19. Influye el estilo educativo utilizado por los padres en el consumo de drogas.

	PÚBLICO	CONCERTADO
1,00	28,4	12,8
2,00	12,2	3,8
3,00	21,8	24,4
4,00	24,3	25,8
5,00	13,5	33,3

Esta cuestión está bastante relacionada con la mencionada anteriormente pues, dependiendo del estilo educativo utilizado por los progenitores para con la educación de sus hijos, éstos ejercerán mayor o menor control hacia sus hijos. Teniendo lo anteriormente explicado en cuenta se puede apreciar claramente como hay una gran diferenciación entre un centro y otro ya que, mientras en el colegio público piensan en su gran mayoría que el control ejercido por los padres no influye en el consumo de sustancias nocivas, en el colegio concertado consideran que sí, que éste influye notoriamente en dicho consumo.

Tabla 5. ÍTEM 23*. La actitud y conducta de los padres ante las drogas influirá en el consumo de sus hijos.

	PÚBLICO	CONCERTADO
1,00	13,5	5,1
2,00	5,4	10,3
3,00	32,4	21,8
4,00	28,4	24,4
5,00	20,3	38,5

Otro de los ítems a destacar por las diferencias significativas son sacadas a la hora de estudiar los resultados es el que hace referencia a la conducta y actitud de los progenitores ante las drogas. Obviamente también era de reseñar el mismo no sólo porque se haya obtenido diferencias significativas a la hora de establecer la comparativa entre un centro y otro, sino porque dependerá en gran medida el consumo de sustancias nocivas en los hijos del modo de actuar que poseen sus padres o progenitores frente a las mismas.

Atendiendo a la tabla anteriormente expuesta se puede visualizar como en el caso del colegio público los chicos y chicas encuestadas opinan que dicha actitud y conducta de los progenitores para con las sustancias nocivas no influirá en su posible posterior consumo al igual que los chicos y chicas encuestados en el colegio concertado.

- Análisis Factorial**

Tabla 6. Fiabilidad.

Fiabilidad	
Cronbach's Alpha	N of Items
,541	23

Tal y como se hace constancia en la tabla anteriormente expuesta, el Alfa de Cronbach del cuestionario utilizado para dicho estudio de investigación es de 0,541. Por tanto de ello, se traduce que el cuestionario utilizado para tal fin es fiable, ya que, mientras más se acerque al valor de 1, más fiabilidad poseerá el instrumento de investigación utilizado.

Además, en dicha tabla también se puede observar el número total de ítems, en este caso 23 cuestiones resueltas por los alumnos seleccionados para la muestra, utilizados como herramienta para la investigación pertinente.

Tabla 7. Test de KMO y Bartlett.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,639
Aprox Chi- Square	753,188
Bartlett's Test of Sphericity Df	253
Sig	,000

Teniendo presente la tabla anteriormente expuesta, se puede diferenciar dos aspectos a tener en cuenta en la investigación objeto d estudio, dado que el primero es el test KMO y el segundo la prueba de Esfericidad de Barlett.

En primer lugar, el KMO, relaciona los coeficientes de correlación observados entre las variables, obteniendo un alto valor cuanto más se acerca al valor 1. En este caso se ha obtenido una puntuación de 0'639 por lo tanto se aproxima al valor 1.

Por otro lado, se encuentra la prueba de Esfericidad de Barlett, la cual se encarga de evaluar la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas en dicho estudio de investigación. En el presente caso, la sig-

nificación es de 0'000 por lo cual el modelo es significativo y se puede aplicar el análisis factorial, ya que, en la prueba de Esfericidad de Barlett si el valor es menor de 0'05 es significativa.

Tabla 8. Tabla resumen de los Factores.

Factor I	Atención familiar
Dentro de este Factor en cuestión se encuentran los ítems 10-9-7 y 14, pues los mismos están relacionados con el concepto de atención familiar	
Factor II	Estilo educativo parental
En relación a este Factor referido al estilo educativo parental, se encuentran los ítems 23-17-19-18-20 pues los mismos en mayor o menor medida tienen relación con dicho concepto	
Factor III	Consumo de drogas
En cuanto al Factor correspondiente al consumo de drogas se puede apreciar que los ítems que hacen referencia al mismo son el 12 y el 11	
Factor IV	Dependencia familiar
Se hace constancia de que los ítems relacionados con el concepto definido en líneas anteriores serían el 4 y el 2	
Factor V	Reflejo del comportamiento familiar
Se entiende que los ítems relacionados con este Factor en concreto que hace referencia al reflejo del comportamiento familiar serían el 21 y el 22	
Factor VI	Sentimiento familiar
Teniendo presente el Factor definido en líneas anteriores y teniendo presente la tabla anterior a la misma, se puede observar como los ítems agrupados para este factor corresponden al 8-1 y 3	
Factor VII	Importancia familiar
En relación al concepto de importancia familiar, se debe de tener presente que los ítems agrupados para dicho concepto serían el 6-5 y 15	
Factor VIII	llegalidad de consumo
Considerando el concepto definido con anterioridad y teniendo presente la tabla anteriormente expuesta se puede observar como los ítems agrupados para dicho Factor serían el 13 y el 16	

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo inicial del presente trabajo ha sido analizar a la familia como posible factor de riesgo o protección ante el consumo de sustancias nocivas en sus hijos, en concreto, dicho estudio se ha llevado a cabo analizando a los alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria del Centro Educativo Público y el Centro Educativo Concertado. Estos alumnos han sido escogidos puesto que, se encuentran en la edad de la adolescencia, etapa crucial en la que los mismos tienen sus primeros contactos o ya han tenido contacto con el tema que abarca dicha línea de investigación, el consumo de sustancias nocivas. Además, se debe de hacer constancia que la herramienta utilizada para extrapolar los datos de esta investigación se ha basado prioritariamente en la familia y la relación de los encuestados con la misma, ya que, se considera la familia como el primer núcleo de socialización del menor y por tanto, la que marcará en gran medida las posteriores actuaciones del menor, protegiéndolo o situándolo en situación de riesgo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se debe ser consciente de algunos factores que aumentan o disminuyen esos factores de protección o de riesgo existente. A continuación se expondrá algunos de los más destacados en relación a esta línea de trabajo.

La atención familiar se debe de tener presente pues engloba todo tipo de acciones que tengan relación con el cuidado y atenciones que los progenitores muestran a sus hijos, incluyendo por tanto la atención a las necesidades básicas del menor, el control parental y la comunicación entre padres e hijos. Es obvio que a mayor atención y protección por parte de los progenitores hacia sus hijos, éstos poseerán menores posibilidades de consumo de drogas.

En cuanto al estilo educativo también considerar que es un factor bastante relevante ya que, dependerá en gran medida el consumo de sustancias nocivas en los menores en fun-

ción del estilo educativo utilizado por sus padres. Vielva, Pantoja y Abejón (2001), afirman que se encuentran suficientes evidencias para dar por sentado que la variable control, disciplina o estilo educativo parental están ligadas a la aparición de conductas fuera de lo legalmente establecido. Igualmente son los propios menores encuestados, alumnos de los centros ya citados con anterioridad los que consideran que necesitan dichas variables para que su comportamiento no difiera de lo socialmente considerado como normal.

Prosiguiendo con el tema central de dicha investigación, es decir el consumo de sustancias nocivas en los adolescentes, es vital conocer que tras el análisis de los resultados se tiene conocimiento de que la mayoría de los encuestados no son consumidores o no han consumido sustancias nocivas. Además a ello hay que sumarle la importancia del aprendizaje que adquieren los adolescentes frente al consumo de sustancias proveniente de sus propios progenitores, figuras con una gran relevancia para los mismos pues supone su primera fuente de socialización y de una manera u otra guían el comportamiento del menor.

Aun así, esta importancia no se vió del todo reflejada en los datos de los cuestionarios, pues los chicos son algo imparciales en cuanto a este tema se refiere. Pero se sigue sosteniendo igualmente dicha importancia pues existe una relación sobretodo en el desorden de consumo de drogas ilícito paterno en la adultez temprana, con el consumo posterior de sustancias nocivas en los hijos de dichos progenitores (Bailey y otros, 2013).

Para ir concluyendo con este apartado referente a la valoración y conclusiones de dicha línea de investigación comentar que el análisis de los datos ha referido que los alumnos seleccionados para llevar a cabo dicho estudio no se encuentran primeramente en situación de riesgo, pues las respuestas a las cuestiones así lo demuestran. Demuestran que se encuentran dentro de unos parámetros de normalidad existiendo como es obvio algunas excepciones a la regla, pero en gene-

ral los adolescentes encuestados no poseen relación o no han poseído relación con sustancias nocivas y lo que es más importante aún, pues es el fundamento de dicha línea de investigación, sus progenitores se establecen como factores de protección ante los mismos. Como ya se tenía conocimiento, dicho estudio se ha llevado a cabo en adolescentes los cuales deben de afrontar uno de los momentos críticos en el desarrollo de su personalidad (Segado, 2011), físico y sociabilidad (Del Fresno, 2011) se ven también afectados por fenómenos globales como es su relación con las drogas.

Concluir solamente constatando que la familia se debe de tener en gran consideración pues existe una evidencia en torno al papel de la misma, como uno de los agentes moduladores de las conductas de riesgo de sus hijos (Lloret Irlés; Espada Sánchez, Cabrera Perona, y Burkhort, 2013). Por el motivo expuesto en la línea anterior se ha tenido tan en cuenta a la familia en dicho estudio de investigación, pues se puede convertir en un factor de riesgo o protección para el menor adolescente en el tema que abarca este estudio, el consumo de sustancias nocivas. Sin embargo, también concluir que en este caso los resultados han sido positivos, deduciéndose de ello que los alumnos encuestados no poseen o poseen de forma irrelevante un consumo de sustancias nocivas y que además, sus relaciones familiares son positivas y no pueden ser consideradas como de riesgo.

REFERENCIAS

- Álvarez, S., Hidalgo, M^o., Jiménez, L., Lorence, B. y Sánchez, J. (2010). Perfil psicosocial de familias en situación de riesgo. Un estudio de necesidades con usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios por razones de preservación familiar. *Anales de psicología*, 26(2), 378-389.
- Bailey, J., Hill, K., Guttmanova, K., Oesterle, S., Hawkins, J., Catalano, R. y McMahon, R. (2013). The Association between Parent Early Adult Drug Use Disorder and Later Observed Parenting Practices and Child Behavior Problems: Testing Alternative Models. *Developmental Psychology*, 49(5), 887-899.
- Del Fresno, M. (2011). Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI. Consumo, ocio, cultura, tecnología e hijos. Madrid: Trotta.
- Del Fresno, M. y Pérez, R. (2012). Adolescentes y drogas: La deconstrucción de la percepción del riesgo en el metarrelato grupal. *Revista de Estudios de Juventud* (97), 56-60.
- Gil Calvo, E. (2005): Evolución de la familia en el último siglo y perspectivas de futuro. En Kñallinsky, E.; Machargo, J.; Martín J.C.; Medina, Oscar y Rodríguez, J. (Coords.). *Fortalezas y debilidades en una sociedad en cambio*. X Congreso Internacional de Educación Familiar. Las Palmas de Gran Canaria: Edita Radio ECCA.
- Lloret Irlés, D., Espada Sánchez J., Cabrera Perona, V. y Burkhort, G. (2013). Family prevention of drug use in Europe: a critical review of EDDRA programs. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Luján, I. (2011). Análisis Evolutivo-Educativo en contextos de diversidad familiar. La familia como contexto de desarrollar personal y social. Manuscrito no publicado, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Correa, A. y Rodríguez, G. (2005). Evaluación del programa apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial. Universidad de La Laguna: Fundación Radio Eccla.
- Negreiros, J. (2013). Participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependencias: una revisión bibliográfica empírica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* (21), 39-65.
- Rodrigo y Palacios, J. (2008). Familia y desarrollo humano. Psicología y educación. Madrid: Ed. Alianza.
- Segado, S. (2011). Nuevas tendencias en Trabajo Social con Familias: una propuesta para la práctica desde el empowerment. Madrid: Trotta.
- Vielva, I., Pantoja, L. y Abejón, J. (2001). Las familias y sus adolescentes ante las drogas. El funcionamiento de la familia con hijos de comportamiento no problemático, consumidores y no consumidores de drogas. Avances en drogodependencias. Bilbao: Universidad de Deusto.

ANEXO 1.

CUESTIONARIO: FAMILIA, HIJOS Y DROGAS (CUFAHIDRO)
 Edad: Sexo: M/ F/ Curso: Público: /Concertado:

Este cuestionario es anónimo y confidencial.

Al terminar se introducirá en un sobre, al cual sólo tendrán acceso los investigadores.

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

1.	Posees un fuerte sentimiento de pertenencia a tu familia	1	2	3	4	5
2.	Existen relaciones de intimidad en tu familia	1	2	3	4	5
3.	Se dan relaciones de reciprocidad en tu familia	1	2	3	4	5
4.	Posees cierta dependencia a tu familia	1	2	3	4	5
5.	Identificas a tu familia como una de las primeras instituciones sociales	1	2	3	4	5
6.	Consideras a tu familia el contexto más importante para el desarrollo personal, emocional y social	1	2	3	4	5
7.	En tu familia tus padres ejercen una tendencia al abandono de sus responsabilidades	1	2	3	4	5
8.	Tu comportamiento es el reflejo de la influencia de tu familia	1	2	3	4	5
9.	Piensas que existe una falta de comunicación entre tus padres y tú	1	2	3	4	5
10.	Consideras que se da una falta de atención por parte de tus padres	1	2	3	4	5
11.	En alguna ocasión has consumido drogas	1	2	3	4	5
12.	En la actualidad eres consumidor de drogas	1	2	3	4	5
13.	Ves el consumo de drogas como una escapatoria de las percepción negativa de tus relaciones familiares	1	2	3	4	5
14.	Aceptas el consumo de drogas como algo positivo porque lo ves reflejado en tus familiares	1	2	3	4	5
15.	Te han inculcado que el consumo de drogas no es un acto fuera de lo legalmente establecido	1	2	3	4	5
16.	El consumo de drogas por parte de tus padres te enseña a que este consumo es legal	1	2	3	4	5
17.	Piensas que una falta de control por parte de los progenitores va ligado al consumo de drogas de sus hijos	1	2	3	4	5
18.	Crees que la disciplina es necesaria para que los hijos no deriven en un consumo de drogas legales o ilegales	1	2	3	4	5
19.	Influye el estilo educativo utilizado por los padres en el consumo de drogas	1	2	3	4	5
20.	Existe menor probabilidad de consumo de drogas en los hijos cuando los padres poseen una buena relación afectiva y de apego con sus hijos	1	2	3	4	5
21.	El aprendizaje que adquiere un joven ante el consumo de drogas puede provenir de la enseñanza de sus padres	1	2	3	4	5
22.	Una buena relación familiar y una disciplina adecuada previene el consumo de drogas legales e ilegales	1	2	3	4	5
23.	La actitud y conducta de los padres ante las drogas influirá en el consumo de sus hijos	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES:

Gracias por su colaboración

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA LOS CRÉDITOS DE APS EN CENTROS PENITENCIARIOS Y DE SALUD MENTAL

Merche Ríos Hernández

Profesora de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (mercherios@ub.edu)

Resumen:

En el presente artículo se sintetiza un Programa de Aprendizaje Servicio (APS) que vincula a la Universidad de Barcelona (UB) con centros penitenciarios y de salud mental de Barcelona y Nicaragua.

Partimos de la premisa de que el saber no se genera sólo en el aula, por lo que un grupo de estudiantes de la UB se desplazan a los citados centros, ya sea de forma regular o puntual, con el objetivo de favorecer mediante un taller de Educación Física (EF) la socialización de personas privadas de libertad o que presentan problemas de salud mental.

Como experiencia docente universitaria supone una apuesta por una metodología participativa que fomenta la reflexión y la investigación cooperativa desde el compromiso social en un marco de servicio a la comunidad.

Palabras clave: *Educación Física, aprendizaje servicio, centros penitenciarios, centros de salud mental, Universidad*

“Son muchas cosas aprendidas ... la responsabilidad ante un grupo, saber trabajar en equipo, desarrollar el sentido crítico, la imaginación, ser autónomos, saber tener confianza en uno mismo, sentirse seguro, saber escuchar y expresar sentimientos, entre otras muchas cosas. Aprendizajes de todo tipo, a nivel de conocimientos, procedimientos y actitudes”

(Ana N., alumna del Grado de Educación Social).”

INTRODUCCIÓN

Desde hace 22 años, mediante la asignatura “Deporte y Juego” -optativa de los estudios de Grado de Educación Social de la UB-, además de diversas asignaturas troncales vinculadas con la formación de Maestros de Educación Física y de Educación Especial de la UB, los créditos de libre elección en Educación Física -actualmente reconocidos bajo la denominación de créditos de Aprendizaje Servicio-, y desde el programa de cooperación internacional “Educar y socializar a colectivos en situación de riesgo de exclusión social en Nicaragua¹”, pretendemos que el alumnado entre en contacto con dos realidades sociales específicas y de difícil acceso, gracias a la organización de los Encuentros Socio-deportivos. Encuentros que se realizan con personas internas en centros penitenciarios y con personas que presentan problemas de salud mental, tratados en un centro de salud mental o en un módulo psiquiátrico de un centro penitenciario.

La primera precisión que debemos hacer es terminológica. Si bien el nombre de “Encuentro Socio deportivo” ha hecho fortuna y ya forma parte tanto de la cultura de nuestra Facultad, el nombre que creemos más adecuado, en función del tipo de actividades que se organizan, es “Encuentro lúdico-motor”, puesto que la intervención se basa en el juego motor. El componente socializador del juego facilita mucho más que la práctica deportiva las interrelaciones entre los alumnos y las personas con problemas de salud mental e internos, dado el componente competitivo de ésta última.

Se contemplan dos fases: en la primera son los internos y las personas con problemas de

salud mental los que visitan por separado el Campus Mundet de la UB; la segunda corresponde a los Encuentros Socio-deportivos en los centros de intervención socioeducativa.

Estos Encuentros consisten en facilitar la comunicación de un grupo de internos de centros penitenciarios y de personas con problemas de salud mental con alumnos de la Universidad de Barcelona (UB), organizando grupos paritarios entre internos o personas con problemas de salud mental y alumnos y alumnas, compartiendo ambos colectivos la práctica de juegos motores desde una situación de igualdad. Cuando se han finalizado los juegos motores y las relaciones entre ambos grupos son más fluidas, el espacio del aperitivo intensifica la interrelación. El proceso termina con una visita al centro de referencia. Posteriormente se hacen reuniones de valoración y de evaluación con los alumnos, los profesionales del centro y el profesorado de la UB.

La celebración de estos Encuentros quiere romper con la idea preconcebida y estigmatizadora que acompañan a los centros de salud mental y a los establecimientos penitenciarios. El gran objetivo a conseguir es ver y vivir la realidad de dos colectivos humanos que también requieren intervención socioeducativa, y abrir las expectativas de nuestros y nuestras alumnas hacia una nueva vía de intervención profesional. Este tipo de actividades suponen un camino directo al trabajo de campo y la interdisciplinariedad entre las diversas áreas que interactúan en el tratamiento del colectivo de personas con problemas de salud mental y el de los internos privados de libertad. El proceso implica que los propios profesionales de los centros (educadores) se desplacen para impartir una conferencia introductoria al alumnado (donde se contextualiza y se describe tanto la población como el medio), la presentación de la propuesta de los alumnos en el propio centro (con lo que supone para un estudiante participar en el diseño de una actividad desde su inicio hasta su materialización) y la preparación de las sesiones en el espacio en que van

1 Programa desarrollado en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua –León y coordinado por las profesoras de la UB Dra. Carme Panchón y la autora de este artículo, desde el año 2003 hasta la actualidad. Esta actividad formativa ha estado siendo reconocida con 6 créditos de libre elección por la UB durante estos años. Para más información consultar las memorias realizadas por Panchón y Ríos desde 2003 hasta 2013.

a desarrollarse, con la interrelación que implica entre todo el equipo de tratamiento. Cabe subrayar que en los últimos 5 años tanto en el módulo psiquiátrico del centro preventivo de hombres de *La Modelo* como en el centro penitenciario de hombres *Quatre Camins*, son los internos los responsables de diseñar/impartir y organizar las actividades lúdico motrices para nuestro alumnado cuando se desplazan a ambos centros.

Creemos que este proceso ofrece a nuestro alumnado una experiencia única y de gran valor en su formación. Que los y las alumnas hagan la propuesta de las dos acciones, que los internos de dos de los centros penitenciarios sean los responsables de la jornada a compartir con el alumnado universitario y que, paralelamente, sea el propio Campus universitario de la UB el que acoge un grupo de internos y de personas con problemas de salud mental, consolida un proceso que tiene una segunda consecuencia inherente: el beneficio para estos dos colectivos, que tienen como principal fuente de satisfacción sentirse respetados y no utilizados en un contexto como el universitario, *a priori* tan diametralmente opuesto a un centro de salud mental y a un centro penitenciario

Dado que la experiencia se consolidó tras 10 años de práctica, desde el curso 2003-2004 se creyó oportuno avanzar cualitativamente en el proyecto aumentando la frecuencia de la intervención mediante la presencia regular de diversos grupos de alumnos que se desplazan a los centros de intervención, concretamente al módulo psiquiátrico del Centro Penitenciario de Hombres de Barcelona *La Modelo* de Barcelona, al Centro Penitenciario de Hombres *Quatre Camins* (La Roca del Vallés) y al centro de día de la Asociación AREP (centrada en la rehabilitación de personas con problemas de salud mental), una jornada a la semana durante todo el año .

Estos proyectos se llevan a cabo en estrecha colaboración con la Dirección General de Servicios Penitenciarios de la *Generalitat de Catalunya*, la Federación Salud Mental de *Catalunya* y, en el caso de Nicaragua, con la Uni-

versidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León (UNAN-León). Requieren un trabajo colaborativo y colegiado entre el profesorado universitario, los educadores y profesores de Educación Física de los centros de intervención, el alumnado de la Universidad de Barcelona y también, del alumnado de la UNAN-León en el contexto de Nicaragua.

Pasamos a considerar los objetivos y contenidos de los talleres (reconocidos por créditos de Aprendizaje Servicio en "Educación Física e Intervención Socioeducativa") para, posteriormente, detenemos en la valoración realizada por los agentes implicados en la experiencia.

OBJETIVOS

El planteamiento de la experiencia se inscribe plenamente en el Aprendizaje Servicio, ya que los objetivos para el alumnado universitario son:

- Conocer y analizar técnicas y estrategias de dinamización de grupo y de animación mediante la Educación Física.
- Analizar de manera crítica y constructiva la privación de libertad, desarrollando un marco de reflexión sobre la delincuencia y las medidas penales de privación de libertad, así como sobre las personas con problemas de salud mental, sus efectos y la institucionalización, adquiriendo cambios de actitud y compromiso hacia estos colectivos.
- Diseñar y poner en práctica sesiones de socialización mediante la práctica de educación física en las que interactúen los alumnos participantes con los internos de centros penitenciarios y con las personas con problemas de salud mental, colaborando en el proceso de reinserción, de reeducación y de rehabilitación de ambos colectivos.
- Adquirir actitudes favorables dirigidas a una concepción educativa que valore la Educación Física como un importante re-

curso pedagógico de intervención socio-educativa.

Los objetivos que nos planteamos para los internos y personas con problemas de salud mental participantes:

- Mejorar la calidad de vida de los internos y personas con problemas de salud mental, favoreciendo su proceso de rehabilitación y reinserción social, despertando y fomentando sus capacidades cognitivas, motrices, emocionales y sociales e incentivando la comunicación y la expresión.
- Reducir y compensar los efectos discapacitantes que conllevan tanto el trastorno mental como la privación de libertad.
- Fomentar la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades, mediante el empoderamiento, desarrollando el potencial de capacidades.
- Mantener la vinculación de los internos y personas con problemas de salud mental con la comunidad, abriendo vasos comunicantes con el exterior.
- Facilitar la adaptación al entorno, desarrollando la autonomía para que tanto los internos como las personas con problemas de salud mental sean capaces de vivir en comunidad.

En síntesis, se combinan procesos de aprendizaje por parte del alumnado universitario y se ofrece en paralelo un servicio a la comunidad, de tal manera que los participantes se forman ya la vez participan como agentes socializadores, con el objetivo de colaborar en la socialización de ambos sectores sociales.

DINÁMICA DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Tal y como hemos comentado en párrafos anteriores, a raíz de la experiencia de los Encuentros Socio deportivos desde el año 2003 hasta la actualidad, el alumnado de la UB se

desplaza una vez a la semana a lo largo del curso escolar a los centros penitenciarios y de salud mental, tutorizado por la profesora de referencia (autora de este artículo) y los profesores de Educación Física o educadores de los centros de intervención.

La dinámica general de cada sesión en los tres centros de intervención² es la siguiente:

- De 9 a 11 h: **espacio de los juegos motores**, impartidos tanto por alumnos como por los internos o personas con problemas de salud mental, en función del centro de intervención, juegos que son compartidos por ambos colectivos. **Juntos, alumnos universitarios e usuarios, conforman el grupo de aprendizaje.**
- De 11 a 11.45 h: **espacio de diálogo**. Uno de los internos o personas con problemática de salud mental pregunta al grupo y a los dinamizadores de los juegos en concreto, cómo se han sentido. También se pregunta cuál es la valoración que se hace de la sesión y se analizan los juegos realizados desde un punto de vista educativo. A continuación se trabaja conjuntamente en el diseño de la siguiente sesión, distribuyéndose los roles de dinamizador de los juegos y el de liderazgo de la sesión tanto entre el alumnado universitario como entre los internos o personas con problemas de salud mental.
- De 11.45 a 12.15 h: **espacio del aperitivo**. Durante media hora se da paso a la conversación relajada entre ambos colectivos (alumnado universitario y usuarios), acompañada de comida y de bebida. Este espacio consideramos que es de indiscutible valor para desarrollar las habilidades sociales de todo el grupo.

2 Módulo psiquiátrico del Centro Penitenciario de Hombres de Barcelona *La Modelo* de Barcelona, Centro Penitenciario de Hombres *Quatre Camins* (La Roca del Vallés) y centro de día de la Asociación AREP (centrada en la rehabilitación de personas con problemas de salud mental).

- De 12.15 a 13 h: **espacio de formación:** se invita a una persona del exterior, o bien un alumno, un interno o persona con problemas de salud mental, que expone un tema de interés sociocultural. Asimismo, un interno o persona con problemas de salud mental asume el rol de moderador, distribuyendo el orden de palabras solicitadas.

Una vez despedidos los internos, la última hora de la jornada (de 13 a 14 h) consiste en un seminario con los estudiantes, la profesora de la Universidad, y el educador o profesores de Educación Física del centro penitenciario o de salud mental. En este seminario se analiza el comportamiento, la motivación y la socialización de los internos y personas con problemas de salud mental, se habla sobre la resolución de conflictos, la reflexión didáctica y el rol docente, entre otros temas de interés para el alumnado. En base a las reflexiones comunes, los y las alumnas deben elaborar un diario de campo donde se analiza cada sesión.

Este espacio de reflexión y de investigación entre iguales –en el que la profesora universitaria o bien los profesores de Educación Física o educadores de los centros, actúan como mediadores en los procesos de aprendizaje del alumnado– facilita la generación de conocimiento y potencia el desarrollo de habilidades sociales. Sin obviar que este ambiente de aprendizaje promueve relaciones de afecto y de confianza en el grupo y favorece las relaciones interpersonales.

Desde esta perspectiva de aprendizaje cooperativo se facilita la complicidad en la toma de decisiones, una estrategia que promueve la participación colaborativa que constituye un incentivo para animar a los participantes del grupo a enseñarse (compartir) mutuamente. Un diálogo interactivo donde la relación docente y discente son maneras de observar una misma totalidad.

LOS APRENDIZAJES Y EL SERVICIO

Por parte de los internos de centros penitenciarios y personas con trastorno mental:

Si nos detenemos más concretamente en la valoración de los internos del módulo psiquiátrico del centro penitenciario La Modelo, éstos afirman que han aprendido a: relacionarse y hablar en público, apreciar la amistad, tener más relación con los compañeros, incrementar su capacidad de liderar, suavizar la tensión de la persona que no nos conoce, ser menos competitivos, asumir y saber delegar responsabilidades, escuchar y prestar atención, tutorizar a los compañeros internos que asuman la explicación de los juegos.

Opinan, además, que favorece la mejora personal y los aprendizajes mencionados anteriormente. Y añaden que se gana en autoestima y en valoración de uno mismo, dado que se observan los progresos propios y los de los demás compañeros.

También valoran muy positivamente poder compartir la toma de decisiones con el alumnado universitario, porque son conscientes de la horizontalidad que impregna la actividad: “no hay diferencias entre unos y otros”, “asumen responsabilidades conjuntamente”, “al sentirse ellos implicados yo también me siento”. Consideran que han desarrollado la capacidad de organizar: “el hecho de que estemos en psiquiatría no implica que no seamos responsables”. Y supone, además, una vuelta a la capacidad de decisión, “aquí se nos da todo hecho y poco a poco esto va calando”, “no me limito a la cola de la medicación. Me siento útil”. Asimismo, valoran el proceso democrático en la toma de decisiones: “en la cárcel estás sometido a una norma, pero aquí (se refiere al espacio con el alumnado universitario) las decisiones son tomadas libremente y no impuestas, puedes elegir y lo mejor de todo es que estamos en igualdad de condiciones con los del exterior”.

Sigue la valoración, reflexionando posteriormente como valoran “el traslado de la cotidianidad en el interior” después de las dinámicas compartidas con los estudiantes universitarios:

- Supone “una entrada de aire fresco”, “sinceridad, espontaneidad”, “sentirse valorado y no mirado por encima del hombro”, “el alumnado nos transmiten sus inquietudes que son diferentes a las nuestras”.
- Consideran que la presencia del alumnado es fundamental en esta experiencia ya que “les ha dado seguridad en los juegos”, “que hay sociedad en la calle que se interesa por el psiquiátrico, porque no somos seres extraños, les importamos”, “les aporta alegría, amistad y poder tener conversación de cualquier tema”, “confianza y esperanza en que uno se puede recuperar”, “les ayuda a salir de la rutina”.

Por último, reconocen paralelamente que esta experiencia es una estrategia muy válida para la formación del estudiante universitario: “creo que es muy buena oportunidad para los estudiantes para que eliminen estereotipos y prejuicios, así como poder trabajar en un entorno real como es el departamento de psiquiatría de esta prisión” (palabras de Juan, interno del módulo psiquiátrico).

Por parte del alumnado universitario

En la valoración que realiza el alumnado participante, destaca que la experiencia es muy positiva, ya que pueden conocer una realidad a menudo estigmatizada socialmente y que es de muy difícil acceso. Por otra parte, valoran conocer un ámbito de actuación profesional que hasta el momento les era lejano y casi desconocido.

Otras valoraciones que hacen de la experiencia son:

- Han descubierto que la Educación Física es un buen recurso de intervención social, y han aprendido a adaptarse al colectivo de referencia y a trabajar las dinámicas de

grupos, adecuándose a los diversos niveles cognitivos y motrices de los internos y a las limitaciones espaciales.

- Subrayan que el crédito ha sido una oportunidad para conocer recursos propios de intervención socioeducativa.
- Comentan la importancia de haber podido medir los efectos de la actividad compartida en el grupo de internos, reconociendo la importancia de la socialización.
- Valoran además, el conocimiento del trastorno mental y de sus efectos, así como los de la medicación. Saber tratar a las personas con problemas de salud mental como adultos, sin caer en el infantilismo.
- Dan mucha importancia a haber aprendido a trabajar en equipo, no sólo con los compañeros de otras disciplinas sino con la profesora de la Universidad y el educador del centro.
- Han elaborado un marco de reflexión individual y grupal que ha permitido reflexionar sobre la justicia social y la igualdad de oportunidades.
- Otro aspecto a destacar es que coinciden en la ruptura con los prejuicios, con el miedo inicial por desconocimiento, aprendiendo a ver a la persona más allá de su trastorno o del hecho de ser un “convicto”, reconociendo el derecho a la reeducación y disponer de una segunda oportunidad.
- Como futuros educadores, valoran su vivencia como positiva, por haber podido liderar la explicación de los juegos motores (a imagen de los internos y personas con problemas de salud mental), lo que les ha proporcionado seguridad y autoconfianza de cara a su futuro profesional. Asimismo reconocen la importancia del trabajo de programación previo a la intervención, los valores de la paciencia y de saber valorar los pequeños avances. Dicen haber crecido tanto como futuro educador y como persona, desarrollando la capacidad de empatía.

- Añaden que han aprendido que un educador debe observar constantemente, tener capacidad de diagnóstico efectivo, saber encontrar una intervención adecuada para cada situación, gestionar la resolución de conflictos y ser flexible. Consideran que han desarrollado la capacidad de poner límites con los internos y de confiar en la potencialidad y la capacidad de las personas. También consideran que han mejorado su capacidad de toma de decisiones a todos los niveles, sobre todo en la intervención directa con los internos y personas con problemas de salud mental. Y señalan, además, que han adquirido la capacidad de expresarse verbalmente en público.
- Valoran la adquisición del desarrollo de las habilidades sociales como futuros educadores, ya que consideran que éstos deben ser buenos gestores de las habilidades sociales en tanto que son competencias para la vida, fundamentales para establecer una red de relaciones saludables. Asimismo, afirman haber aumentado su capacidad de comunicación y de asertividad, de escucha activa, de aceptar la frustración, de saber mostrar afecto, de disfrutar del sentido del humor y de aceptar una negativa y una crítica.

Para finalizar, comentar que reconocen el valor de la metodología de aprendizaje-servicio en su itinerario académico y personal, habiendo descubierto una nueva manera de relacionarse con los compañeros de estudios, fuera del ambiente tradicional del aula. Así, consideran que se ha facilitado una mayor comunicación entre la Universidad y la sociedad en el sentido más amplio, sintiéndose satisfechos por haber colaborado con los objetivos generales del programa.

EN CONCLUSIÓN

La peculiaridad de los centros penitenciarios o de salud mental permite que el alumnado pueda tener un primer contacto con ambas realidades y que sus aprendizajes

mediante la Educación Física impliquen un alto nivel de significación. No se trata sólo de plantear un diseño teórico, sino que la puesta en práctica favorece una implicación directa, donde la reflexión con base a la acción se convierte en el eje fundamental de la intervención educativa.

Uno de nuestros objetivos, además de los ya comentados, es provocar un cambio en el alumnado. Un cambio de actitud respecto a colectivos poco conocidos y, a veces, con la dificultad añadida de la visión estigmatizadora que de ellos ofrecen los medios de comunicación, una visión sesgada por lo noticiable. Ayudarles a replantear prejuicios, a cuestionar el origen de unas ideas establecidas por un “sentido común” distorsionador. Desde este punto de vista, consideramos que es muy positivo que el alumnado conozca de cerca estas realidades sociales, a menudo envueltas en una nube de prejuicios y de ideas que poco o nada tienen que ver con la realidad. Alejar el estereotipo de *manicomio* o de *cárcel*, ver la realidad de unos centros que puedan motivarles a dirigir su futuro profesional, es también uno de los objetivos inherentes al planteamiento general de estas experiencias.

Creemos que otro valor de estas experiencias radica en el hecho de haber compartido situaciones que van más allá de una simple visita, incómoda desde todos los puntos de vista. Vivenciar, intercambiar, realizar actividades culturales, lúdicas y motrices, todos juntos, puede crear muchos más puntos de contacto que pueden favorecer cambios de actitud, siempre positivos.

Es decir, insistir en la importancia de tener la oportunidad de aproximarse a una realidad social de difícil acceso y que, gracias a estos encuentros socio-deportivos semanales, se posibilite a un importante número de alumnos su conocimiento directo, y a la vez colaborar con el proceso de reinserción y rehabilitación de los internos y personas con problemas de salud mental mediante esta

interesante posibilidad de incremento de su socialización.

Hasta el momento, han participado de esta actividad un total aproximado de 5.500 alumnos de la UB, principalmente de las Facultades de Formación del Profesorado, de Pedagogía (actualmente Facultad de Educación) y, de Psicología y de Derecho.

La visión del alumnado como objeto pasivo no puede fundamentar la universidad del siglo XXI. Con ello no se quiere dar a entender que los métodos aquí presentados sean mejores o peores que otros. Lo que se plantea es que han demostrado ser útiles en el ámbito donde se han aplicado y en la forma como se ha descrito. Y que también pueden ser útiles para los futuros profesionales que serán nuestros alumnos. Futuros educadores y, por tanto, implicados sin duda en la evolución social.

La Universidad actual no puede limitarse a reproducir y a mantener el *status quo*, sino que debe ser un instrumento de transformación social, colaborando activamente en la erradicación de las desigualdades sociales, apostando en definitiva por una sociedad más justa con todos y todas.

BIBLIOGRAFIA

- Panchón, C. i Ríos, M. (2003-2013). Memorias del programa "Educar y socializar a colectivos en riesgo de exclusión social en Nicaragua: centros penitenciarios, centros de salud mental y personas con discapacidad. Barcelona (documentos inéditos)
- Ríos, M. (2004). La Educación Física en los establecimientos penitenciarios de Cataluña *Tándem*, nº 15, pp. 69-82. Barcelona: Graó
- Ríos, M. (2005). Educación física adaptada a pacientes con trastorno mental severo: un programa de formación, acción, investigación y de cooperación en Nicaragua. En *Actas del I Congreso internacional y XXIII nacional de Educación Física: en respuesta a la demanda social de la actividad física*. Jaén :Universidad de Jaén e Instituto Andaluz del Deporte.
- Ríos, M. (2008). L'educació física en l'educació social: una experiència d'aprenentatge servei. En Martínez, M. (ed). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats* (pp. 113-128). Barcelona: Octaedro
- Ríos, M. (2009). La Educación Física Adaptada a pacientes con trastorno mental severo: una experiencia de Aprendizaje Servicio. *Tándem*, n. 29 · pp. 79 -90 Barcelona: Graó
- Ríos, M. (2010). Memoria 2014 del programa "Intervenció socioeducativa mitjançant l'Educació Física en el Mòdul Psiquiàtric del Centre Penitenciari d'Hommes de Barcelona (La Model): Barcelona (documento inédito)

LA INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES COMO FACTOR DE RIESGO EN EL CONSUMO DE LAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

Cristina García Cabrera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

Resumen:

El presente estudio sigue las líneas de trabajo de Armas Hernández (2004); Botvin y Griffin (2007); Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias y Martín Babarro (2013); así como, Pellejero y Grijalvo (2007), entre otros autores. Gracias a dichas líneas de trabajo se han podido estudiar los siguientes objetivos: Analizar los indicadores de riesgo y protección en las dos muestras de estudio utilizadas; Detectar los factores subyacentes de protección y de riesgo para el grupo de iguales y Contrastar las diferencias o similitudes de dichos factores subyacentes tanto en los chicos como en las chicas que componen el estudio. Además, los resultados obtenidos giran en torno a la mayor influencia del grupo de iguales como factor de riesgo en el consumo de las sustancias psicoactivas en el Centro Educativo Público.

Palabras clave: *Grupo de iguales, factores de riesgo, factores de protección, consumo de drogas.*

1. INTRODUCCIÓN

El grupo de iguales presenta y ha presentado a lo largo de la historia un papel de gran importancia en la etapa de la adolescencia, en función de ello cobra importancia explicar que siempre ha existido el fenómeno del consumo y adicción a las drogas, dichas sustancias psicoactivas han constituido una preocupación general en todo el mundo; sin embargo, ha sido durante los últimos veinte años cuando el consumo de las mismas ha adquirido proporciones desmesuradas en todos los países, convirtiéndose por ello en uno de los problemas socio-sanitarios de mayor magnitud en la sociedad que impera.

La evolución experimentada en los patrones de consumo de drogas entre los adolescentes, fuertemente vinculados a los hábitos de ocio y grupo de iguales, justifica el nivel de alarma social actual. Por ello, en los últi-

mos años, se han estudiado en profundidad diferentes factores de riesgo y protección y se han propuesto diversos modelos teóricos explicativos del consumo de drogas (Varela, Marsillas, Isorna y Rial, 2013).

El tema en el que se basa la presente investigación cobra gran trascendencia, dado que el consumo de drogas es uno de los fenómenos sociales que mayor interés ha despertado entre los investigadores, políticos, legisladores y medios de comunicación de masas a lo largo de los últimos años (Armas Hernández, 2004).

Según Goldman (1981, citado en Armas Hernández, 2004, p.21), el análisis de esta conducta presenta una larga tradición y ha generado un conjunto importante de datos empíricos que han permitido avanzar en su comprensión. Sin embargo, el consumo de

drogas no ha podido ser “explicado” en su totalidad, dado que se trata de un fenómeno pluriforme y complejo en el que interviene una enorme variedad de factores “potencialmente causales”.

Uno de dichos factores hace referencia a la adolescencia, etapa de la vida caracterizada principalmente por tres dimensiones de carácter significativo: la familia, el grupo de iguales y el Centro Educativo.

En cuanto a dicho grupo de iguales, tema principal del presente estudio, resulta importante explicar que se puede definir como un grupo social compuesto por personas de edad y posición social similar y con intereses comunes. Para un niño sus iguales pueden ser sus vecinos o amigos de juegos, más adelante se tienen compañeros de colegio, deporte, etc. Posteriormente compañeros de carrera o de trabajo (Cardenal de la Nuez y Grimaldi Rey, 2006, p.82).

Siguiendo la línea de párrafos anteriores cobra importancia explicar que existe una serie de factores que se constituyen como factores de riesgo en el consumo de sustancias psicoactivas, de los cuales se pueden destacar: los medios de comunicación de masas, la autoestima, los modelos de consumo dentro del grupo de iguales, la dependencia del grupo, las relaciones con grupos cuyas actitudes y/o actividades sean favorables al consumo de drogas, la disponibilidad de drogas, las actitudes familiares favorables al consumo, la historia familiar de conducta antisocial, etc. (Murillo Castro, 2013).

En base a ello, resulta importante destacar que a pesar de que muchos adolescentes que se encuentran en una situación familiar desestructurada o en una situación escolar negativa no consumen, se ha demostrado que sin embargo, los adolescentes con una disfunción familiar severa presentan valores de alta dependencia hacia sustancias psicoactivas, presentando altas tasas de repetición de curso (Zurita Ortega y Álvaro González, 2014).

Además de la adolescencia, existe una serie importante de factores de riesgo relacionados con el ámbito educativo, los cuales se encuentran íntimamente relacionados con las conductas adictivas (Pellejero y Grijalvo, 2007): un estilo educativo rígido y autoritario; fracaso escolar; bajo grado de compromiso con el Centro Educativo; conflictividad y conducta antisocial en el medio escolar; así como el consumo de sustancias psicoactivas en el medio escolar.

Las escuelas deben constituir un lugar de seguridad donde el aprendizaje y enseñanza se desarrolle de manera óptima, libre de cualquier tipo de violencia, es por ello que el “Bullying”, también conocido como violencia interpersonal, constituye un problema necesario de erradicar a base de políticas educativas preventivas de calidad (Robbers, Kemp y Truman, 2013).

Dicho fenómeno “Bullying”, se refiere a una acción en la que un individuo es agredido o intimidado por otro/s individuos convirtiéndose en víctima incapacitada para defenderse por sí misma (Armas Hernández, 2004).

Por otro lado, al igual que existen factores de riesgo, se da lugar una serie de factores de protección en el consumo de sustancias psicoactivas, de los cuales se pueden destacar: intervenciones sanitarias y sociales como prevención, reducción de daños, tratamiento y reinserción social; así como el cumplimiento de la legislación sobre drogas, principalmente a través de la policía, el sistema de aduanas y la administración judicial, con el objetivo fundamental de reducir la disponibilidad de drogas (Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías, 2013).

Tal y como afirman Pellejero y Grijalvo (2007), los factores de protección respecto al ámbito escolar pueden ser: un estilo educativo democrático y participativo; predominio de un estilo educativo normativo y negociador; escuelas que promuevan valores como solidaridad, integración y logros personales; un rendimiento académico normal; implica-

ción de los alumnos en actividades desarrolladas por el Centro Educativo; así como, una buena adaptación escolar.

Antes de finalizar el presente apartado, se considera necesario mencionar la importancia que presenta la prevención en las drogodependencias, ya que tal y como afirma National Institute of Drug Abuse (2003), las investigaciones sobre las adicciones han reconocido a la prevención universal como la mejor alternativa para combatir el consumo de drogas en el mundo, constituyéndose por tanto en un gran factor de protección.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En base a lo expuesto en el apartado anterior, se han propuesto una serie de objetivos principales, los cuales se pueden resumir tal y como se expone a continuación:

- Analizar los indicadores de riesgo y protección en las dos muestras de estudio utilizadas.
- Detectar los factores subyacentes de protección y de riesgo para el grupo de iguales.
- Contrastar las diferencias o similitudes de dichos factores subyacentes tanto en los chicos como en las chicas que componen el estudio.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Para comenzar, cobra importancia explicar que los Centros Educativos que han sido participantes, fueron seleccionados principalmente por su alto nivel de voluntariedad e interés por la temática que ocupa la presente investigación.

En base a ello, se ha optado por seleccionar un Centro Educativo Público, y un Centro Educativo Concertado, con el objetivo de

conocer así si existen diferencias entre dichas variables.

Por otro lado, también cobra importancia destacar que la muestra seleccionada está formada en su totalidad por 194 alumnos, siendo de estos 103 alumnos pertenecientes al Centro Educativo Público y 91 pertenecientes al Concertado.

Por otro lado, se puede afirmar que la muestra estudiada está compuesta mayoritariamente por chicas, más concretamente 114, frente a los 80 chicos; y que además, la media de edad de los participantes es de 15 años en cuanto al Centro Educativo Público y es de 14 años con respecto al Concertado; por todo ello, se puede afirmar que la mayoría de los participantes pertenecen a la etapa de la vida que corresponde a la adolescencia, etapa analizada en la presente investigación debido a la importancia que adquiere en la temática que se ocupa.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos, necesarios en el desarrollo de la investigación, ha sido el CUESTIONARIO GRUPO DE IGUALES Y CONSUMO DE DROGAS (CUGRUICODRO), instrumento elaborado "ad hoc".

Además de ello, es importante explicar que dicho cuestionario constan de 25 ítems, los cuales pretenden evaluar principalmente la influencia que posee el grupo de iguales en cuanto al consumo de drogas legales e ilegales, y que se trata de un instrumento escalar, el cual va de 1 a 5 (ver Anexo).

Para finalizar, se destaca la importancia de especificar que los ítems 3, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, los cuales aparecen con un asterisco, poseen una direccionalidad contraria, es decir se presentan de manera contraria del resto de tablas expuestas, puesto que los valores positivos (4 y 5) presentes en las tablas sin el asterisco, pasan a ser valores negativos en las que sí se puede

observar dicho asterisco; y en cuanto a los valores negativos (1 y 2), se puede afirmar que se da lugar a la misma situación, pasando por tanto a convertirse en positivos en las tablas donde se presenten los ítems con el ya nombrado asterisco.

3.3. Resultados

Los resultados de la presente investigación se llevaron a cabo con el programa SPSS.19 para Windows, utilizando como variable independiente edad, sexo, curso y tipo de centro. Además de ello, se han llevado a cabo una serie de análisis:

- A.- Análisis descriptivo
- B.- Análisis factorial
- C.- Prueba independencia

A.-ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Para el presente análisis, se han seleccionado aquellos ítems que ofrecen la información de mayor relevancia en relación a todo aquello explicado en el Marco Teórico de la presente investigación.

Tabla 1. Ítem 7. *Has sentido algún tipo de presión por parte de tus amigos para hacer algo que no querías en ese momento.

ÍTEM 7*	Centro Público		Centro Concertado	
	F	%	F	%
1,00	85	82,5	83	91,2
2,00	12	11,7	6	6,6
3,00	5	4,9	1	1,1
4,00	1	1,0	1	1,1
Total	103	100%	91	100%

En función de la tabla anterior se puede afirmar que, tanto en el Centro Educativo Público como Concertado, existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas que no han sentido algún tipo de presión para hacer algo que no querían hacer en el momento en sí, deduciéndose de ello que se han obtenido

de la presente tabla unos resultados con connotaciones positivas.

Tabla 2. Ítem 8. *Te has involucrado en actividades ilegales debido a la influencia de tu grupo de amigos.

ÍTEM 8*	Centro Público		Centro Concertado	
	F	%	F	%
1,00	86	83,5	81	89,0
2,00	8	7,8	7	7,7
3,00	7	6,8	1	1,1
4,00	2	1,9	1	1,1
5,00			1	1,1
Total	103	100%	91	100%

En base a los datos expuestos en la tabla anterior, se puede observar que en los dos Centros Educativos tomados en cuenta en el presente estudio, la muestra utilizada presenta casi la totalidad de los porcentajes en los valores con connotaciones positivas, es decir, la muestra estudiada no se ha involucrado en actividades ilegales debido a la influencia del grupo de iguales.

Tabla 3. Ítem 9 Te sientes aceptado y respetado por tus amigos.

ÍTEM 9	Centro Público		Centro Concertado	
	F	%	F	%
1,00	3	2,9	1	1,1
2,00	3	2,9	2	2,2
3,00	6	5,8	2	2,2
4,00	21	20,4	20	22,0
5,00	70	68,0	66	72,5
Total	103	100%	91	100%

En base a la presente tabla, los alumnos de los Centros Educativos tomados en cuenta para la investigación presentan un alto porcentaje en los valores que tienen connotaciones positivas, es decir la mayoría de la muestra se siente aceptada y respetada por

su grupo de iguales. Aunque es necesario tener en cuenta que, a pesar de constituirse como una minoría, existen alumnos que han optado por valores con connotaciones negativas deduciéndose de ello que los mismos no se sienten respetados por sus amigos

Tabla 4. Ítem 14. *El sufrir acoso por parte de mis compañeros me puede llevar a consumir algún tipo de droga legal o ilegal.

ÍTEM 14*	Centro Público		Centro Concertado	
	F	%	F	%
1,00	35	34,0	45	49,5
2,00	10	9,7	13	14,3
3,00	29	28,2	14	15,3
4,00	21	20,4	13	14,3
5,00	8	7,8	6	6,6
Total	103	100%	91	100%

En función de la tabla anterior, se puede observar que existe una variedad de elección de porcentajes en ambos Centros Educativos, a pesar de ello se puede afirmar que la mayoría de la muestra seleccionada ha optado por valores con connotaciones positivas, más concretamente un 71,9% de la misma, por tanto dicho porcentaje de alumnos no piensan que sufrir acoso por parte de sus compañeros les puedan llevar a consumir algún tipo de droga legal o ilegal.

Tabla 5. Ítem 15. El apoyo y comprensión de la familia son una ayuda para decir NO a las drogas.

ÍTEM 15	Centro Público		Centro Concertado	
	F	%	F	%
1,00	6	5,8	4	4,4
2,00	5	4,9	3	3,3
3,00	11	10,7	4	4,4
4,00	19	18,4	14	15,4
5,00	62	60,2	66	72,5
Total	103	100%	91	100%

Teniendo en cuenta los datos expuestos en la tabla anterior, se puede observar que existe una casi unanimidad de alumnos de la muestra tomada en cuenta para la investigación que han optado por valores que presentan connotaciones positivas, es decir que la muestra de ambos Centros Educativos consideran que el apoyo y comprensión de la familia son una ayuda para decir NO a las drogas. Tabla 6. Ítem 22. *La fiesta y diversión con tus amigos está relacionado con el consumo de drogas legales o ilegales.

ÍTEM 22*	Centro Público		Centro Concertado	
	F	%	F	%
1,00	52	50,5	51	56,0
2,00	21	20,4	22	24,2
3,00	17	16,5	10	11,0
4,00	8	7,8	5	5,5
5,00	5	4,9	3	3,3
Total	103	100%	91	100%

Estudiando los datos expuestos anteriormente, se puede observar que existe una casi unanimidad de alumnos seleccionados para la muestra, más concretamente un 87,4% de dichos alumnos del Centro Educativo Público y un 91,2% del Centro Concertado, que han optado por aquellos valores que presentan connotaciones positivas.

Por tanto, en función de todo lo explicado en el párrafo anterior, se puede deducir que dicha muestra no creen que la fiesta y diversión con sus amigos esté relacionado con el consumo de drogas legales o ilegales

B. ANÁLISIS FACTORIAL

Tabla 7. Fiabilidad. Fiabilidad

Cronbach's Alpha	N of Items
,652	25

Analizando la tabla anteriormente expuesta, cobra gran importancia afirmar que las encuestas utilizadas como herramienta de estudio en la presente investigación, presentan un valor de Alfa de Cronbach de 0,6, es decir que las 25 ítems contestados por los alumnos seleccionados para la muestra y presentados en dichos cuestionarios presentan fiabilidad, ya que dicho Alfa de Cronbach va adquiriendo mayor fiabilidad a medida que asciende del valor 0,5 al valor 1.

Tabla 8. Test de KMO y Bartlett.

Test de KMO y Bartlett		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,688
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	966,052
	df	300
	Sig.	,000

Examinando la tabla anterior, se destacan dos Test bien diferenciados pero que comparten algo en común, la importancia que adquieren en la presente investigación. En cuanto al Test KMO, su importancia se deriva de relacionar los coeficientes de correlación observados entre las variables, obteniéndose por tanto un alto valor cuánto más se aproxima al valor 1; en este caso, es 0,688 el valor que se presenta en la ya nombrada tabla, esto es, se puede considerar alta la relación existente entre dichas variables escogidas para llevar a cabo la investigación.

En segundo lugar, haciendo referencia al Test de Bartlett, el cual pretende principalmente evaluar la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas, cobra importancia su presencia en el presente Análisis Factorial, dado que dicho análisis se podrá utilizar cuando se acepte la Hipótesis Nula (H0).

En base a lo anteriormente explicado, atendiendo a la tabla anterior, se destaca la

significación, la cual es de 0,000, ya que con ello se verifica que se acepta la Hipótesis Nula, puesto que el Test de Bartlett afirma que si dicha significación o p-valor es menor que 0,05, se acepta la misma, pudiéndose aplicar por tanto en función del cuestionario llevado a cabo para la presente investigación, el análisis factorial.

En base a todo lo expuesto, se puede deducir que el instrumento utilizado en la presente investigación, es válido para llevar a cabo un análisis factorial.

Además de ello, cobra importancia explicar que a continuación se resaltan los factores que reúnen a los ítems presentes en el cuestionario, con el objetivo de agruparlos asignándoles a cada uno de dichos factores un concepto que los describan:

Tabla 10. Tabla resumen de los Factores.

Factor I	"Formas de consumo"
El presente factor engloba cuatro ítems: el 3, 6, 21 y 22, cuyos factores rotados son 0,616, 0,471, 0,783 y 0,459, respectivamente.	
Factor II	"Influencia del entorno"
El presente factor engloba cinco ítems: el 9, 13, 14, 16 y 18, cuyos factores rotados son 0,300, 0,605, 0,756, 0,340 y 0,348, respectivamente.	
Factor III	"Concepción drogas legales"
El presente factor engloba tres ítems: el 1, 2 y 5, cuyos factores rotados son 0,682, 0,856 y 0,256.	
Factor IV	"Influencia grupo de iguales"
El presente factor engloba dos ítems: el 7 y 8, cuyos factores rotados son 0,962 y 0,490.	
Factor V	"Labor preventiva institución escolar"
El presente factor engloba dos ítems: el 10 y 11, cuyos factores rotados son 0,987 y 0,395.	
Factor VI	"Factores de riesgo"
El presente factor engloba tres ítems: el 12, 19 y 25, cuyos factores rotados son 0,771, 0,282 y 0,183, respectivamente.	

Factor VII	“Percepción consumo drogas”
El factor VII engloba dos ítems: el 4,17 y edad, cuyos factores rotados son 0'310, 0'216 y 0'632.	
Factor VIII	“Factores de protección”
El factor engloba tres ítems: el 15, 23 y 24, cuyos factores rotados son 0'512, 0'449 y 0'348.	

C. T-STUDENT MUESTRAS INDEPENDIENTES

Tabla 11. Tabla resumen Factores para la Prueba Levene.

Tabla resumen Factores para la Prueba Levene			
	Sexo	F	Sig.
FI	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		
FII	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		
FIII	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		
FIV	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		
FV	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		
FVI	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		
FVII	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		
FVIII	Chico	No se presentan diferencias significativas	
	Chica		

La presente tabla muestra una tabla resumen de los ocho factores correspondientes a los ítems ya analizados con anterioridad.

Para comenzar, tal como se puede ver en el comienzo de dicha tabla, se ha llevado a cabo la prueba de Levene para la igualdad de

varianzas para cada Factor, la cual indica la posibilidad de suponer o no suponer varianzas iguales. Así, si la probabilidad asociada a dicho estadístico Levene es mayor que 0'05, se entiende que las varianzas son iguales, y si es menor que 0'05, las varianzas son distintas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para comenzar, se puede manifestar que para poder estudiar los objetivos mencionados anteriormente, el instrumento utilizado en la investigación se ha compuesto de veinticinco ítems, los cuales se destacan atendiendo a la comparativa Centro Educativo Público-Centro Educativo Concertado.

Por ello, a continuación se expondrán aquellos Factores de mayor relevancia para la discusión de la presente investigación.

En primer lugar, se destaca el Factor I, cuyos ítems son el 3, 6, 21 y 22, los cuales se agrupan con las líneas de la investigación de la FAD (2014), el cual expone que muchos de los adolescentes que consumen drogas, tanto legales como ilegales, lo hacen con el objetivo principal de obtener algún tipo de placer o bienestar, afirmación que no defienden en este caso los alumnos seleccionados para la muestra en su mayoría. En base a ello, se puede manifestar que los resultados obtenidos son, en general, positivos.

En segundo lugar, constituyéndose como uno de los factores más trascendentes atendiendo al marco teórico de la presente investigación, el cual analiza principalmente al grupo de iguales y a la familia como factores de riesgo en el consumo de las drogodependencias, se destaca del Factor II, los ítems 9, 14, 16 y 18, los cuales se agrupan con las líneas de la investigación de los autores Pellejero y Grijalvo (2007), aquellos que defienden la influencia del grupo de iguales en la problemática de las drogodependencias.

Por otro lado, en cuanto a los ítems 16 y 18, un considerable número de los alumnos encuestados, tanto del Centro Educativo Pú-

blico como Concertado, coinciden en opinar que la permisividad de los padres puede influir negativamente en dichos alumnos, así como en opinar que una familia donde los padres consuman drogas legales o ilegales puede influir en que estos puedan repetir la misma conducta.

Por ello, se puede concluir los apartados referentes al Factor II, afirmando que, tal y como se ha analizado en la presente investigación, el grupo de iguales y la familia se pueden constituir tanto como posibles factores de riesgo como de protección en la vida de un adolescente, derivándose de tal situación la confirmación de que ambas variables poseen una gran importancia para dichos adolescentes.

En tercer lugar, se da importancia al Factor IV, el cual engloba los ítems 7 y 8, los cuales se agrupan con las líneas de la investigación del autor Murillo Castro (2013), quien expone la presión que ejerce el grupo de iguales en los adolescentes en el consumo de sustancias nocivas.

Atendiendo a dichos ítems, se puede afirmar que, tanto en el Centro Educativo Público como en el Concertado, se puede contemplar unos porcentajes muy altos, superiores al 90%, de alumnos de los seleccionados para la muestra que opinan que no han sufrido influencia o algún tipo de presión por parte del grupo de iguales, pudiéndose concluir que, al contrario de lo que se expone en la presente investigación, el grupo de iguales no actúa, en tanta proporción como se pensaba, como un factor de riesgo en el consumo de las drogodependencias, en la etapa de la adolescencia.

En quinto lugar, haciendo referencia al Factor V, cuyos ítems se corresponden con el 10 y el 11, los cuales se agrupan con las líneas de la investigación de los autores Pellejero y Grijalvo (2007), dado que estos analizan la importancia que adquiere el Centro Educativo en la etapa de la adolescencia.

En base a ello, la labor preventiva que las instituciones escolares han desarrollado, acerca de la problemática de las drogodependencias, es considerada suficiente por un alto porcentaje de los alumnos pertenecientes al Centro Educativo Concertado, con un total de 89'1%. En cambio, los alumnos pertenecientes al Centro Público presentan un porcentaje considerablemente menor, más concretamente un 66%, en opinar que dicha información resulta suficiente; pudiéndose deducir de ello por tanto, una mayor demanda de información acerca de las drogodependencias.

En cuanto a los ítems pertenecientes al Factor VI, se destacan el 12 y el 19, ya que gran parte de los alumnos encuestados, tanto del Centro Educativo Público como del Concertado, coinciden en considerar que la existencia de indicadores negativos en la familia puede llevar a un fracaso escolar, así como en considerar que la misma presenta mayor influencia que los amigos en el consumo de drogas legales e ilegales.

Asimismo, resulta necesario mencionar que los ítems explicados en el párrafo anterior se agrupan con las líneas de la investigación de Armas Hernández (2004), el cual sostiene la existencia de una relación estrecha y de gran importancia entre el fracaso escolar de los adolescentes y la presencia de indicadores negativos en la familia y en la escuela.

Para finalizar el estudio de los resultados de mayor trascendencia del instrumento de investigación utilizado, se destaca el Factor VIII, puesto que se puede observar casi una unanimidad, tanto en el Centro Educativo Público como en el Concertado, en cuanto al ítems 15, el cual se ha desbancado con porcentajes superiores al 90% en ambos centros; pudiéndose deducir que casi la totalidad de los alumnos encuestados, opinan que el apoyo y comprensión de la familia son una ayuda para decir NO a las drogas.

Atendiendo a lo citado con anterioridad, se considera vital incidir en la idea de que, a

pesar de que el instrumento utilizado en la presente investigación esté sesgado, cobra gran importancia atender a la individualidad de cada uno de los casos considerados más relevantes, tal y como se ha hecho en párrafos anteriores, puesto que resulta preocupante que, aunque sea una minoría, existan alumnos que se encuentren en situaciones estresantes, ya sea por la influencia del grupo de iguales como por la de las familias, relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas. Para ello, se hace necesaria la participación de los profesionales pertenecientes a los Centros Educativos en cuestión, haciéndose así una petición de atención a esa minoría con la que se puede prevenir mediante actividades de sensibilización o campañas informativas, aunque sea grupalmente al constituirse dicho instrumento como confidencial.

REFERENCIAS

- Armas Hernández, M. (2004). Hacia la Intervención Socioeducativa. En el proceso de la indaptación social. Barcelona: Dulac edicions.
- Botvin, G. y Griffin, K. (2007). School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use. *International Review of Psychiatry*, 19, 607–615.
- Cardenal de la Nuez, M. E. y Grimaldi Rey, D. (2006). Sociología. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Planificación y Calidad.
- Cid Monckton, P. y Pedro, L. (2011). Factores familiares protectores y de riesgo relacionados al consumo de drogas en adolescentes. *Latino-Am. Enfermagem*, 19, 738-45.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista Educación* (362), 348-379.
- FAD (2014). Información sobre sustancias. Recuperado el 21 de Julio de 2014, de <http://www.fad.es/sustancias>.
- Murillo Castro, L. (2013). El policonsumo de las drogas ilícitas en los adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (24), 1-14.
- National Institute of Drug Abuse (NIDA) (2003). Preventing drug use among children and adolescents. A research based guide for parents, educators and community leaders. Second Edition. Maryland: National Institute of Drug Abuse and National Institute of Health.
- Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2013). Informe europeo sobre drogas. Tendencias y novedades. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Pellejero, J. M. y Grijalvo, F. (2007). Intervención en drogodependencias. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Planificación y Calidad.
- Robers, S., Kemp, J. y Truman, J. (2013). Indicators of School Crime and Safety: 2012. *Bureau of Justice Statistics* (39), 1-190.
- Varela, J., Marsillas, S., Isorna, M. y Rial, A. (2013). Attitudes, perceptions and available money explaining drug consumption in adolescents. *Health and Addictions*, 13 (1), 67-78.
- Zurita Ortega, F. y Alvaro González, J. I. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Revista Salud y Drogas*, 14 (1), 59-70.

ANEXO I

CUESTIONARIO CUGRUICODRO - GRUPO DE IGUALES Y CONSUMO DE DROGAS

EDAD: SEXO: HOMBRE/ MUJER

CURSO: COLEGIO: PÚBLICO/ CONCERTADO

Este cuestionario es anónimo y confidencial.

Al terminar, se introducirá en un sobre que se cerrará y estará disponible tan sólo para los investigadores.

NADA/NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	BASTANTE/CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

1.	Has considerado que el alcohol es una droga	1	2	3	4	5
2.	Has considerado que el tabaco es una droga	1	2	3	4	5
3.	En algún momento de tu vida, has pensado consumir algún tipo de droga legal o ilegal	1	2	3	4	5
4.	En el caso de que hayas consumido o lo hayas pensado hacer, valorarías sentirte mal por haber pensado en ello	1	2	3	4	5
5.	En la etapa en la que te encuentras actualmente, consideras que es una etapa de la vida de mayor riesgo de consumo	1	2	3	4	5
6.	El grupo de amigos al que perteneces consume o ha consumido algún tipo de droga legal o ilegal	1	2	3	4	5
7.	Has sentido algún tipo de presión por parte de tus amigos para hacer algo que no querías en ese momento	1	2	3	4	5
8.	Te has involucrado en actividades ilegales debido a la influencia de tu grupo de amigos	1	2	3	4	5
9.	Te sientes aceptado y respetado por tus amigos	1	2	3	4	5
10.	Tu Colegio o Instituto da información suficiente acerca de las drogas	1	2	3	4	5
11.	Me ayuda a prevenir el consumo de drogas el trabajo que lleva a cabo la institución escolar	1	2	3	4	5
12.	La existencia de indicadores negativos en la familia y en la institución escolar puede llevar al fracaso escolar	1	2	3	4	5
13.	El abandono de la escuela me puede llevar a un indebido consumo de drogas	1	2	3	4	5
14.	El sufrir acoso por parte de mis compañeros me puede llevar a consumir algún tipo de droga legal o ilegal	1	2	3	4	5
15.	El apoyo y comprensión de la familia son una ayuda para decir NO a las drogas	1	2	3	4	5
16.	La permisividad de mis padres me puede influir negativamente	1	2	3	4	5
17.	Has observado algún tipo de consumo de drogas legales o ilegales en tu familia	1	2	3	4	5
18.	Una familia donde los padres consuman drogas legales o ilegales puede influir en que los hijos puedan repetir la misma conducta	1	2	3	4	5
19.	Consideras que la familia tiene mayor influencia que los amigos en el consumo de drogas legales e ilegales	1	2	3	4	5
20.	El consumo de drogas legales e ilegales está relacionado a la pertenencia de una banda callejera	1	2	3	4	5
21.	En algún momento, estando sola, has pensado en probar algún tipo de droga con el objetivo de obtener alegría/placer	1	2	3	4	5
22.	La fiesta y diversión con tus amigos está relacionado con el consumo de drogas legales o ilegales	1	2	3	4	5
23.	Es una norma en tu vida el esforzarte para superar las dificultades con una alta autoestima	1	2	3	4	5
24.	En el consumo de drogas ilegales percibes riesgos si consumes	1	2	3	4	5
25.	En el consumo de drogas legales percibes ventajas si consumes	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES:

.....
 Muchas gracias por tu colaboración

EVALUACIÓN, TRATAMIENTO Y GESTIÓN DEL RIESGO DE DELINCUENTES SEXUALES. PROPUESTAS PARA UNA ACTUALIZACIÓN DEL MODELO

César García Díez
Anna Montes Alcaraz
Carlos Soler Iglesias

Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya

Resumen:

En España, hace veinte años que se lleva a cabo un programa de tratamiento para los penados por delitos de agresión o abuso sexual. Este programa, si bien ha demostrado su eficacia para reducir la reincidencia en este tipo de delito, requiere una actualización teniendo en cuenta las limitaciones encontradas en la práctica y en la investigación reciente. En 2006, se inició una línea de investigación, en el contexto de los Servicios Penitenciarios de Cataluña, que permite obtener conclusiones valiosas para la actualización del modelo de intervención. A raíz de dicha investigación, se presentan en este trabajo propuestas para una evaluación más vinculada a las necesidades individuales de los internos, un modelo más flexible de tratamiento que tenga en cuenta las distintas etapas en el cumplimiento de la condena y distintos itinerarios para diferentes perfiles de agresores, y protocolos de intervención directamente orientados a la reintegración de estos sujetos. Se describe finalmente la reciente adaptación en Cataluña del programa Círculos de Apoyo y Responsabilidad como una de las alternativas de integración social y de gestión del riesgo basadas en la Comunidad.

Palabras clave: *Delincentes sexuales, prevención de la reincidencia, reinserción social, Círculos de Apoyo y Responsabilidad*

INTRODUCCIÓN

En octubre de 2013, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos derogó la denominada Doctrina Parot, una interpretación del Código Penal que, a la práctica, alargaba la duración de la pena a los condenados por terrorismo y otros delitos violentos graves. Esta resolución dio lugar a que en los últimos meses de aquel año salieran en libertad antes de lo esperado alrededor de un centenar de presos con la consiguiente alarma social y revuelo en los medios de comunicación.

Entre los autores de delitos violentos que se beneficiaron de la decisión del Tribunal de

Estrasburgo despertó especial preocupación el grupo de los que habían sido condenados por delitos sexuales. De siempre, este tipo de delincuencia ha alarmado a la sociedad en la gran mayoría de los países. Tiene que ver con ello lo incomprensible de estos actos, especialmente cuando las víctimas son menores, el enorme daño que provocan tanto en las víctimas como su entorno, y la persistencia de algunos de los autores de estos delitos, que repiten las agresiones incluso después de haber pasado por prisión como si su voluntad no pudiera interrumpir estos ciclos de violencia.

En este sentido, en noviembre de 2013, un reconocido psicólogo, en sus declaraciones a los medios de comunicación, calificaba a este tipo de agresores como “ladrones del honor y depredadores de la dignidad humana con una probabilidad muy alta de reincidencia”. Según su opinión “dejarles en la calle sin más es una bomba de relojería”.

Las instituciones responsables de la seguridad pública han tratado de dar respuesta a este problema con medidas que incluyen el endurecimiento de las penas, el desarrollo de programas de tratamiento en prisión o medidas estrictas de control después del cumplimiento de la condena (Soler y García, 2013). Un ejemplo reciente de esta preocupación en nuestro entorno fue la convocatoria por parte de la Conselleria de Justicia de la Generalitat de Catalunya de un grupo de expertos con el encargo de elaborar propuestas para la prevención de la reincidencia en delitos graves (VVAA, 2009).

Por otra parte, durante los últimos veinte años, la investigación científica ha dedicado un enorme esfuerzo a la explicación de este tipo de delincuencia y al desarrollo de intervenciones eficaces para prevenir la reincidencia. Aunque una revisión exhaustiva de la literatura excede los propósitos de este trabajo, cabe destacar los avances en el estudio de los factores de riesgo (Hanson y Brussiere, 1998; Hanson y Harris, 1998; Hanson y Morton-Bourgeon, 2004; Harris y Hanson, 2004); programas de tratamiento (Yates, 2013) y el desarrollo de nuevos modelos teóricos (Ward y Beech, 2006).

Los programas de tratamiento en prisión para delincuentes sexuales comenzaron a aplicarse en España a mediados de los años 90 siguiendo los avances de la investigación y las aplicaciones que se estaban llevando a cabo en algunos países de Norteamérica y Europa. El programa de Control de la Agresión Sexual (SAC) se implementó en los sistemas penitenciarios dependientes del Ministerio del Interior y de la Generalitat de Catalunya a partir de la adaptación que rea-

lizaron Garrido y Beneyto (1996) del modelo de tratamiento más relevante en aquel momento. En el año 2006, un equipo de técnicos de instituciones penitenciarias publicó el manual de aplicación adaptado a la práctica penitenciaria (Ministerio del Interior, 2006).

En Cataluña, se llevó a cabo en 2005 una evaluación de la eficacia del programa SAC aplicado en el centro penitenciario de Brians1 en Barcelona (Redondo, Navarro et al., 2005). Se pudo comprobar que mientras que un 6% de los internos que habían participado en el programa volvían a reincidir después de haber sido puestos en libertad, esta proporción era significativamente mayor en el caso de los que no habían hecho tratamiento: un 32%.

Así pues, tanto en Cataluña como en el resto de España, existe un programa de tratamiento para agresores sexuales que cuenta con cierta evidencia de que reduce las probabilidades de reincidencia de los sujetos a los que se les aplica. No obstante, tanto el contenido de la intervención como el modelo en el que esta basado responden a un enfoque que se mantiene inalterable durante las dos últimas décadas sólo con ligeras actualizaciones, sin que se haya revisado en profundidad a la luz de la experiencia práctica y la investigación de los últimos años.

El programa SAC se desarrolló a partir del modelo de Prevención de Recaídas (PR), originariamente concebido para el mantenimiento de la abstinencia en el tratamiento de las adicciones (Marlatt y Gordon, 1985) y posteriormente adaptado para su aplicación con delincuentes sexuales (Laws, 1989). En el campo de las adicciones, el modelo respondía a la necesidad de ayudar a los clientes a mantener los cambios conductuales logrados con el tratamiento, anticipando y afrontando los problemas de la recaída. Se trataba por tanto de un programa de seguimiento complementario a los programas de deshabituación. En el caso de la violencia sexual, la PR se convirtió en el componente principal

tanto del tratamiento como del seguimiento posterior.

Los programas de Prevención de Recaídas para delincuentes sexuales incluyen módulos dirigidos a reducir las justificaciones del delito (mecanismos de defensa) y las distorsiones cognitivas del agresor respecto a su conducta delictiva, a mejorar su conciencia emocional y empatía con la víctima, a la mejor comprensión de la sexualidad humana en las relaciones interpersonales, a la modificación del impulso sexual y al desarrollo de un estilo de vida positivo, además de la prevención de recaídas.

Como hemos visto, éste ha sido el modelo preponderante en los países occidentales durante los últimos años con buenos resultados para la reducción de la reincidencia. Sin embargo, algunos de los autores que contribuyeron a su desarrollo han señalado importantes limitaciones que requieren una revisión del modelo para poder seguir avanzando en este campo (Laws, 2003). También la ya larga experiencia en su aplicación en nuestro contexto nos ha hecho ver algunas deficiencias que deben ser superadas. A continuación, señalamos algunas de las más importantes:

- El núcleo de los programas es la prevención de recaídas, es decir ayudar a los sujetos a evitar aquellos precursores que pueden conducir al acercamiento a una víctima y disminuir su autocontrol. Ello supone que los participantes inician el programa asumiendo su responsabilidad en el delito y suficientemente motivados para emprender el esfuerzo que implica un cambio en su forma de enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana una vez accedan a la libertad (Laws, 2003). Sin embargo, los sujetos a los que va dirigido el programa en prisión cuentan con un largo bagaje de justificación y negación de su responsabilidad que han aprendido durante el tiempo que han estado delinquiriendo, durante el proceso penal y durante el cumplimiento de la condena. Por otra parte, sabemos que la motiva-

ción para cambiar una conducta tan problemática como ésta dista mucho de ser un proceso lineal, más bien es un proceso complejo que pasa por diferentes estados, con avances y retrocesos. Las personas en esta situación frecuentemente se muestran ambivalentes respecto a su disposición a hacer los cambios necesarios y sus expectativas de conseguirlo. Por ello, es necesario que los tratamientos tengan en consideración esta complejidad y la aborden de forma específica (Miller y Rollnick, 1991; Proshaska, Diclemente y Norcross, 1992).

- El programa SAC cuenta con una serie de componentes estructurados en sesiones y módulos (mecanismos de defensa, conciencia emocional, etc.) que son comunes para todos los internos que han sido condenados por delitos de abusos o agresión sexual, independientemente de su perfil criminológico y sus necesidades específicas. De acuerdo con Richard Laws (Laws et al., 2000): "Durante demasiado tiempo hemos fingido, sabiendo que no era así, que todos los delincuentes sexuales seguían un único proceso o ruta del delito. Esto debe afectar a la manera en que las necesidades de tratamiento han sido determinadas y abordadas, lo cual a su vez puede haber afectado a la eficacia".
- Como hemos podido ver, los programas se centran principalmente en todo aquello que el sujeto tiene que aprender y hacer para evitar un nuevo delito, pero falta un mayor desarrollo de intervenciones que le ayuden a emprender su vida en el momento de vuelta a la libertad con la expectativa de alcanzar un nivel razonable de bienestar personal además de mantenerse alejado del delito.

Los internos se enfrentan a la vuelta al medio social en una situación en la que son muy conscientes del largo periodo de condena cumplido, del rechazo social que supone la condición de excarcelado por un delito sexual, y en la que las condiciones propias de la

vida en libertad – que habían sido aparcadas durante el internamiento – están pendientes de ser resueltas. En este contexto, factores como las relaciones íntimas, el apoyo social, la estabilidad laboral, cambios cognitivos, un buen nivel de expectativas por parte de otros respecto a su capacidad de progreso personal y ser capaz de romper los vínculos con el pasado delictivo, han mostrado tener una influencia decisiva en aquellos individuos que desisten del delito (Laws y Ward, 2011). Ello muestra la relevancia que tiene para la prevención de la reincidencia que el tratamiento cuente con elementos dirigidos a potenciar los recursos y motivación necesarios para emprender una vida social satisfactoria además de la prevención de recaídas.

- La última de las limitaciones tiene relación con lo expuesto en el punto anterior: la parte más estructurada del programa SAC es la que se lleva a cabo en el contexto de la prisión de régimen ordinario, principalmente en un formato de actividad grupal y de apoyo individual a ésta. Si bien es cierto que los programas se complementan con salidas programadas de la prisión y con apoyo y supervisión profesional en régimen abierto o libertad condicional, a nuestro juicio, queda mucho todavía por hacer para contar con un modelo estructurado de intervención adaptado al contexto de transición entre la prisión y la vuelta a la libertad. Un modelo en el que tanto los elementos de la prevención de recaídas como los factores clave para la desistencia estén contemplados en la intervención, adaptados a un formato en el que una parte importante de la vida de la persona transcurre fuera de la institución y en el que juegan un papel clave los recursos sociales formales e informales que existen en el contexto comunitario.

En este trabajo se presentan algunos conocimientos obtenidos de la investigación llevada a cabo en el contexto de las prisiones de Cataluña durante los últimos años. De ellos se pueden obtener propuestas de

mejora del modelo de intervención que den respuesta a las limitaciones descritas anteriormente.

LA INVESTIGACIÓN EN CATALUÑA

En 2006, un equipo de profesionales de los Servicios Penitenciarios iniciamos una serie de investigaciones que tenían como propósito ampliar el conocimiento sobre los factores de riesgo de reincidencia de los delincuentes sexuales, los procesos que interviene en ella y las alternativas más prometedoras para promover la desistencia (Soler y García, 2007; Soler y García, 2009; Soler y García, 2013). En estos trabajos, además de realizar una revisión de la investigación precedente, se llevaron a cabo estudios cuantitativos y cualitativos de grupos de internos condenados por estos delitos y se estudió el programa Circles of Support and Accountability (Círculos de Apoyo y Responsabilidad) para la reintegración social de delincuentes sexuales de alto riesgo de reincidencia que se estaba aplicando en Norteamérica y Europa desde 1995 para su posterior adaptación a nuestro contexto.

El trabajo realizado nos ha permitido conocer con mayor precisión las tasas de reincidencia y los factores de riesgo más prominentes en nuestro contexto. También se ha analizado cómo interactúan los diferentes factores internos y externos de riesgo en el proceso que se desencadena cuando un individuo vuelve a delinquir. Se apuntan diferentes perfiles de delincuentes con necesidades diferenciadas de intervención a partir del estudio del proceso del delito. Se estudian también los factores que inciden en la desistencia de los sujetos que no vuelven a reincidir. Por último, se ha adaptado a nuestro contexto un programa para la reintegración que ofrece buenos resultados en su aplicación en otros países.

A continuación se presentan algunas propuestas para la evaluación y el tratamiento de los agresores sexuales que pueden servir para actualizar el modelo de intervención.

Finalmente se describe el programa Círculos de Apoyo y Responsabilidad y su aplicación en Cataluña desde 2013. Este programa presenta una de las posibles líneas de intervención adaptada al contexto comunitario basada en el marco de referencia de las teorías de la desistencia.

LA EVALUACIÓN DE LOS DELINCUENTES SEXUALES

Como ya se ha comentado, el programa SAC tiene una estructura común para todos los participantes. Es cierto que en algunos casos se han hecho versiones abreviadas para internos de riesgo bajo y también se han hecho algunas adaptaciones específicas respecto a los módulos en los que participa el sujeto según las características de este, a criterio del equipo que lleva a cabo la intervención. Sin embargo, el programa no cuenta con un procedimiento estructurado para evaluar las necesidades de tratamiento de cada sujeto y adaptar los objetivos y contenidos de la intervención a estas necesidades. Es necesario, por ello, desarrollar un protocolo de evaluación que permita determinar los factores de riesgo específicos que deben ser abordados durante el programa (Andrews y Bonta, 2003).

El procedimiento de evaluación más habitual en los programas de tratamiento en este campo se basa principalmente en autoinformes o en escalas de valoración que determinan las características o déficits estables del sujeto o aquellos que están presentes en el momento actual. Tomando por ejemplo el factor 7 de la escala de evaluación de riesgo de violencia sexual SVR-20 (Boer, Hart et al. 1997): Problemas en las relaciones sentimentales de pareja, vemos que el criterio para determinar la presencia del factor es "Evidencia de que el individuo ha fracasado en establecer y mantener relaciones íntimas estables". Para otros factores, por ejemplo el factor 18: Actitudes que apoyan o consienten los delitos sexuales, el criterio es que el sujeto mantenga en la actualidad este tipo de actitudes.

Este enfoque es útil, sin duda, para evaluar factores de riesgo estables o que están presentes en el momento en que se lleva a cabo la evaluación, que es habitualmente durante el cumplimiento de la condena en prisión. Sin embargo, se podría mejorar el valor heurístico y predictivo de la evaluación si se detectan aquellos factores de riesgo que jugaron un papel determinante en el momento del delito y que pueden, por tanto, ser relevantes en un escenario de riesgo futuro cuando el sujeto se vuelva a encontrar en el medio social.

En nuestra investigación evaluamos estos factores a través del análisis del proceso del delito. Basándonos en investigaciones que han seguido este enfoque (Polaschek et al., 2001; Polaschek y Hudson, 2004), analizamos la interacción entre procesos cognitivos, emocionales, de conducta, motivacionales, sociales y situacionales tal como se había desarrollado en 5 fases temporales:

1. Antecedentes; corresponde al mes previo a la comisión del delito.
2. Antecedentes inmediatos; el día de la comisión del delito. Se evalúan todos los elementos importantes que aparecen durante ese día hasta el momento en que el agresor ve por primera vez a la víctima.
3. Aproximación; se evalúa la interacción entre el sujeto y la víctima hasta el momento en que se produce el delito.
4. Agresión; incluye todos los elementos que aparecen mientras se produce el delito.
5. Postagresión; se evalúan las respuestas del sujeto durante el momento posterior al delito y los días siguientes.

Siguiendo este método, se obtuvieron 198 variables agrupadas en 17 categorías que permitieron conocer los factores más relevantes para cada sujeto en el proceso del delito tales como el apoyo social, acontecimientos vitales de estrés, sexualidad desviada, planificación encubierta del delito, estados emocionales o mecanismos de defensa entre otras. Para una descripción completa

del método y las variables de análisis ver: (Soler y García, 2009).

Este enfoque permite evaluar la configuración específica de antecedentes, procesos psicológicos y de interacción con el entorno que caracteriza la actividad delictiva de cada individuo. Con ello se complementa la evaluación de características más estables en el sujeto y se puede llegar a describir el perfil individual de riesgo directamente relacionado con las necesidades de tratamiento.

Una de las aportaciones más interesantes de las investigaciones sobre el proceso del delito es la obtención de distintos perfiles de agresores sexuales según la ruta específica que siguen en la comisión del delito. En nuestra investigación hallamos tres perfiles diferenciados que se corresponden en gran medida con los obtenidos en otros trabajos. De forma resumida serían los siguientes:

Perfil A: Sujetos que buscan la mejora de un estado positivo.

En estos individuos, la agresión sexual no parece tener relación con sus estados afectivos ni con déficits en autocontrol, ya que su estado de ánimo es, en general, positivo. La principal motivación del delito es obtener una gratificación sexual. Los pensamientos, creencias y actitudes sirven para desactivar las barreras internas que podrían inhibir la acción de abusar sexualmente de otra persona. Así, manifiestan un juicio distorsionado sobre la legitimidad de su conducta y de las intenciones y la responsabilidad de la víctima en el delito. En consecuencia, la mayoría niega haber cometido un delito y presenta un gran despliegue de mecanismos de defensa. Uno de los sujetos evaluados reconoció haber mantenido relaciones sexuales con su hija, pero negaba haber tenido conciencia de estar haciendo algo malo y haberle causado algún daño.

Perfil B. Tratan de escapar de un estado de ánimo negativo.

Todos los que forman parte de este grupo cuentan con un bagaje de malestar emocio-

nal intenso y persistente. La mayoría presenta rasgos desviados en la sexualidad. De hecho, cuando aumenta su malestar emocional se incrementan también las conductas y fantasías sexuales de riesgo. En estos casos, la sexualidad cumple una función reguladora de las emociones, tal como sucede con el consumo de sustancias en el caso de las adicciones. Probablemente por ello, una mayoría admite que no tiene control del impulso y de su conducta sexual.

En los días anteriores a la comisión del delito manifiestan actividades, fantasías y pensamientos que cumplen una función de ensayo (planificación encubierta). El día que cometen el delito, sienten un intenso malestar afectivo, principalmente de tipo depresivo. Así, la principal gratificación obtenida durante la agresión es de tipo emocional más que sexual. Muchos hablan de euforia, de sentimiento de dominio y control de la situación o de descarga de la tensión.

Perfil C. Buscan compensar el daño percibido

Lo más característico de este perfil es la presencia de acontecimientos (conflictos interpersonales, problemas económicos, enfermedades, etc.) que son percibidos como una amenaza al equilibrio y bienestar personal. En el momento de los hechos, el estrés producido por su interacción con el entorno se ha reconvertido en ira. Así, la víctima, durante la agresión sexual es el objeto en el que se descargan estos sentimientos. El hecho de reconocer la gravedad del acto cometido hace que mantengan un juicio negativo respecto a ellos mismos como autores de una conducta reprobable. De esta forma, los mecanismos de defensa persiguen atenuar esta autovaloración negativa.

Esta agrupación no es una clasificación cerrada. Es posible que ulteriores investigaciones descubran perfiles diferentes e incluso que haya sujetos que muestren rasgos propios de diferentes perfiles. Lo más importante del método propuesto es que permite obtener información sobre los factores

de riesgo dinámicos a través del análisis del proceso del delito y no tanto de la autoevaluación (autoinformes) que hace cada sujeto. La principal diferencia radica en que no se pregunta al agresor respecto a sus problemas de adaptación (control de la ira, por ejemplo) sino que se le pide que recuerde el período en que cometió el delito, describa su situación personal en aquel momento y cómo interactuaba con su entorno (con quién se relacionaba, cómo se sentía, qué cosas le preocupaban, qué hacía para resolver los problemas, para sentirse mejor...). Es a partir de esta información que se infieren los procesos psicológicos, sociales y situacionales que conforman los factores de riesgo.

Dos dificultades importantes para llevar a cabo esta tarea son la frecuente tendencia a la simulación de este tipo de población en prisión y que depende de su capacidad para recordar hechos pasados. Para paliar lo más posible estas fuentes de sesgo, se diseñó una entrevista semiestructurada tomando algunos de los procedimientos que ofrece la técnica de la entrevista cognitiva (Fisher y Geiselman, 1992) que se desarrolló en el ámbito policial y forense con el objetivo de minimizar el efecto de la simulación y potenciar la capacidad para recordar de los entrevistados.

El análisis del proceso del delito no sólo es importante para evaluar las necesidades de tratamiento, sino que proporciona información clave para la elaboración del Plan de Prevención de Recaídas, que es uno de los contenidos importantes del programa SAC. Con ello se puede obtener una descripción de la secuencia de procesos internos y externos precursores del delito que es específica para cada individuo, que no tiene porqué ajustarse al esquema estándar que propone el modelo de PR, aspecto éste que ha sido una de sus limitaciones según los críticos.

EL TRATAMIENTO

En la actualidad, uno de los principios más sólidos respecto al tratamiento de la con-

ducta delictiva es el Principio de Necesidad (Andrews y Bonta, 2003). Se refiere a la importancia que tiene que, para cada sujeto, el programa vaya dirigido específicamente a los factores de riesgo que presenta, las llamadas Necesidades Criminogénicas. De este modo, los programas más eficaces son aquellos que tratan de forma diferenciada a distintos grupos de delinquentes según las necesidades que presentan.

Así, uno de los retos pendientes de la rehabilitación en el contexto penal es encontrar un método adecuado para vincular los objetivos del tratamiento a las necesidades de cada interno más allá de las grandes tipologías delictivas. Las propuestas presentadas anteriormente pueden abrir un camino para el desarrollo del programa SAC que lo haga más flexible de forma que ofrezca diferentes itinerarios para sujetos con distintas necesidades.

Hemos visto que existe un grupo de delinquentes que se sienten satisfechos con sus condiciones de vida y que buscan, a través de la agresión sexual, una gratificación sin que importen las intenciones o el sufrimiento de la víctima. En este caso estarían indicadas intervenciones motivacionales, basadas en la reestructuración cognitiva de sus creencias y en módulos intensivos dirigidos a desarrollar la empatía y la conciencia moral.

Sin embargo existe otro perfil de sujetos que manifiestan un intenso malestar emocional con estados afectivos depresivos y que se muestran incompetentes para relacionarse con su entorno. Utilizan la actividad sexual desviada como el principal mecanismo para regular sus estados de ánimo. Es evidente que requieren intervenciones dirigidas a mejorar su competencia psicossocial, además de módulos de reestructuración cognitiva y autocontrol emocional que les ayuden a mejorar sus estados depresivos y su autoconcepto. Dado que la sexualidad desviada e intensa es uno de los factores más presentes en este grupo, el módulo específico de control del impulso sexual estaría indicado para

estos casos. Hemos visto que también llevan a cabo una planificación encubierta de las sucesivas aproximaciones a una víctima y a escenarios de riesgo. Por ello, el tratamiento debería contar con un módulo de prevención de recaídas más intensivo que en el resto, en el que se profundice en la conciencia del ciclo del delito y en las competencias para evitarlo.

En el último grupo (perfil C) se da un ciclo de conflictos con su entorno – frustración – rabia – agresión. Los programas de control de la ira y de resolución de problemas interpersonales deberían ser la prioridad en estos casos.

Existen, además muchos otros factores, como la Sexualización (Lussier et al., 2007), adicciones, conducta antisocial o falta de apoyo social, que son transversales a los perfiles anteriores, pero que no aparecen en todos los sujetos y para los que se deberían implementar módulos de tratamiento que seguirían sólo aquellos internos con estas necesidades.

La prevención de recaídas sigue siendo una parte de la intervención válida y necesaria para la gran mayoría de los casos independientemente de su perfil. Una mejora en el programa de tratamiento ha de pasar por la revisión del objetivo, del momento y de la forma de aplicar esta técnica. De acuerdo con su concepción inicial en el campo de las adicciones, su objetivo es el del mantenimiento del cambio y la prevención de los fallos que conducen a una nueva agresión. Por ello, aunque la PR se debería iniciar en las fases avanzadas del programa dentro de la prisión, tendría que continuar, incluso con mayor intensidad, durante las salidas de permiso, el régimen abierto y la libertad condicional.

El programa SAC debería abarcar todo el proceso de cumplimiento de la condena con diferentes configuraciones adaptadas a las distintas fases de ésta. Así, proponemos de forma provisional cuatro fases diferenciadas teniendo en cuenta la larga duración de las penas por este tipo de delitos y también

los modelos más recientes sobre el proceso de desistencia de los delincuentes sexuales (Göbbels, Ward y Willis, 2012):

1. Adquisición de competencias básicas. Se iniciaría en el momento en que el interno es condenado y comenzaría con una primera evaluación para detectar los factores de riesgo más importantes y otras necesidades que pueden ser abordadas en programas comunes con otros grupos de la población penitenciaria. Así, en esta fase del plan individual de tratamiento (PIT) se abordarían factores que han estado presentes en el delito como son el control de la ira, el razonamiento moral o la formación académica, pero que también aparecen en otras tipologías delictivas. Esta fase estaría centrada también en actividades que facilitan la vida en internamiento, evitan la parte más negativa de la institucionalización y preparan al interno para programas de más alta exigencia, como el trabajo, o actividades deportivas o culturales.
2. Tratamiento específico. En este momento, se requiere una actualización de la evaluación más centrada en el proceso del delito y la prevención de recaídas, acompañada de un abordaje motivacional que prepare al interno para participar en un PIT que contempla objetivos y actividades relacionados con los factores de riesgo más específicos. Con este fin es necesario adaptar un protocolo de intervención motivacional a partir de las técnicas propuestas por Miller y Rollnick (1991) y otros modelos de intervención en esta línea. Los módulos comprendidos en esta fase tienen un contenido directamente relacionado con el tratamiento de la agresión sexual (empatía con la víctima, control del impulso sexual,...), pero que no serían comunes para todos los internos que participan en el programa SAC. Así cada interno participaría en unos u otros dependiendo de su perfil de riesgo individual, sus características y otros condicionantes. Al

mismo tiempo, seguirían participando en algunas de las actividades de la fase anterior según sus necesidades individuales.

3. Preparación para la reintegración. Esta fase comienza cuando se han alcanzado progresos en la anterior y se acerca el momento para el inicio de los contactos con el exterior mediante permisos o salidas programadas. La evaluación en esta fase ha de servir para actualizar el plan de prevención de recaídas de cada individuo. Por ello, la parte más teórica del módulo de PR debería haber comenzado en la fase anterior y tendría continuidad en ésta con contenidos cada vez más individualizados y contrastados con las salidas al exterior. La fase de preparación para la reintegración tiene también un objetivo primordial: iniciar los contactos con los dispositivos de tratamiento y supervisión que continuarán la gestión del caso en semilibertad (régimen abierto y libertad condicional), reforzar los vínculos con las redes de apoyo familiar y social con que cuenta el individuo, y actualizar la evaluación de riesgo con la información que proporcionan las salidas y los contactos con su red social. El concepto de gestión de riesgo implica que la ausencia de apoyo social como factor de riesgo en un sujeto determinado, más que ser un indicador para una valoración negativa de las salidas o del paso a la fase siguiente, ha de ser el impulsor para potenciar recursos alternativos de apoyo y planificar modalidades de acceso a la semilibertad con condiciones de supervisión intensiva, como es el caso del programa Círculos de Apoyo y Responsabilidad que se describe más adelante. En relación a este concepto, cabe valorar otras medidas de gestión del riesgo adaptadas para factores específicos evaluados en cada individuo. Es el caso de los programas de inhibición del impulso sexual con apoyo farmacológico, por ejemplo. En aquellos casos en que esté presente una marcada presencia de parafilias o la dificultad para controlar los impulsos, la conducta y fan-

tasías sexuales (véase el trabajo de Lussier et al., 2007, para una descripción más detallada de este proceso y su impacto en la violencia sexual), sería en esta fase, el momento de evaluar la conveniencia de incluir al interno en este tipo de tratamiento como complemento de otros componentes de su PIT.

4. Consolidación de la reintegración. Es la fase de semilibertad que comienza con el régimen abierto y sigue durante la libertad condicional. Aquí no están, ni mucho menos, alcanzados todos los objetivos del tratamiento. Más bien, constituye un período crítico en el que, con el reinicio del contacto regular con el medio social, se intensifican algunos de los factores de riesgo y aparecen otros nuevos que deben ser abordados. El plan de prevención de recaídas supervisado por un profesional es uno de los ejes principales del tratamiento en este contexto. También aparecen necesidades (adiciones, inserción laboral, dificultades en habilidades sociales, etc.) que pueden ser tratadas en recursos externos a la prisión, o en algunos casos mediante talleres especializados realizados por profesionales penitenciarios. Como ya se mencionó anteriormente, no se puede enfocar la intervención desde el punto exclusivo de la prevención de recaídas, haciendo sólo énfasis en todo aquello que el sujeto debe evitar. Especialmente en este momento, los penados se enfrentan a una nueva etapa que supone importantes retos y amenazas a su autoconcepto y a su encaje en el medio social. Deben construir una nueva vida en la que es tan importante el equilibrio y bienestar personal como evitar una nueva vuelta a la prisión. El modelo de Vidas Satisfactorias (Ward y Gannon, 2006; Willis et al., 2012) proporciona un marco de referencia muy valioso para afrontar esta cuestión. En esta línea, al interno se le propone trabajar su Plan de Vida Satisfactoria junto con el plan de prevención de recaídas, abriendo así una perspectiva de logro y mejora para el

proceso de reintegración y no sólo un enfoque de control.

EL PROGRAMA CÍRCULOS DE APOYO Y RESPONSABILIDAD

rutina.

(Del fr. routine, de route, ruta).

1. f. Costumbre inveterada, hábito adquirido de hacer las cosas por mera práctica y sin razonarlas.
2. f. Inform. Secuencia invariable de instrucciones que forma parte de un programa y se puede utilizar repetidamente.

Muchas veces oímos hablar de cuanto nos afecta la rutina, como hace mella en nosotros repetir día tras día lo mismo y poco pensamos en los beneficios de tener, cuanto menos, actividades estructuradas que den contenido a nuestro cotidiano, y en muchas ocasiones incluso sentido.

Pensemos por ejemplo qué sería de nosotros si no tuviéramos horario, si cada día al levantarnos pudiéramos disponer de 24 horas sin organizar, libres de ocupar sin más.

Cuando se hace en verano y durante un mes se agradece: nadie está poniendo en tela de juicio las vacaciones.

Pero, es posible vivir de vacaciones todo el año?

Suena extraño pero la respuesta es no.

Ahora intentemos imaginar que hemos estado un tiempo fuera del mundo, que no hemos girado a su ritmo y que llega el momento de subir a él de nuevo. Lo primero que se siente es vértigo. Subir a un coche en marcha da miedo, por lento que vaya.

Pero éste estar fuera del mundo también es relativo.

Cuando alguien pasa mucho tiempo en coma y luego tiene que volver a lo de antes, lo tiene complicado. Deberá no sólo recuperar el tiempo perdido sino además hacerlo a muchas revoluciones para superar aquello y adaptarse a la situación nueva.

En cualquier caso, nadie le culpará por no estar al nivel, al fin y al cabo estar en coma no es una decisión tomada y a poco que conozcamos a la persona, sentiremos más lástima que ganas de exigirle.

Pues bien, y si lo de estar fuera del mundo fuera durante digamos no menos de 6 años y el motivo fuera el cumplimiento de una pena de prisión?

Y si la condena fuera por un delito contra la libertad sexual?

Casi seguro que muchos habéis pasado de la cara de pena del pobre ausente en coma al ceño fruncido por el depravado violador.

Pues así es de crudo en realidad: ninguno de los dos puede por él mismo volver a estar incluido normalmente entre nosotros, ser uno más de la comunidad, pero está claro que a uno vamos a darle la mano y a otro la espalda. Y en esta tesitura de a quién se debe ayudar más a crear rutinas, siendo conscientes de a quién se ayuda menos, nace CerclesCat, y mi interés por formar parte de él.

A. M. Miembro del equipo CerclesCat

Durante nuestra investigación (Soler y García, 2009), quisimos conocer, respecto a aquellos sujetos que no habían vuelto a reincidir, los cambios que se habían producido en su vida que habían influido en su proceso de desistencia. Vimos que la mayor parte de los cambios se dan en los contenidos de riesgo de la sexualidad, las relaciones interpersonales (relaciones de pareja y un mayor apoyo social), la evitación de actividades de riesgo y un menor nivel de estrés emocional. Cuando nos preguntábamos cómo se podrían potenciar estos y otros aspectos en el marco de un programa, supimos de la existencia de Circles of Support and Accountability, que se estaba implementando en varios países de Europa gracias a un proyecto europeo. En 2012 fuimos invitados a participar en una segunda parte de este proyecto. A continuación describimos el programa y su implementación en Cataluña.

El Programa CerclesCat o Círculos de Apoyo y Responsabilidad (en su traducción al castellano de Circles of Support and Accountability o CoSA), es una alternativa pragmática para la prevención de la reincidencia de los delincuentes sexuales que aún este objetivo con el de la reinserción de dichos penados en la sociedad de la que salieron.

Comenzó en Canadá a mediados de los años 90, a partir de la iniciativa puntual de acogida de Charlie, un delincuente de alto riesgo que salía en libertad definitiva después de cumplir 7 años de condena sin haber pasado por ninguna medida puente entre la prisión y la comunidad. Un pastor menonita reunió a un grupo de voluntarios para dar apoyo a la reinserción de Charlie y evitar que reincidiera. Posteriormente se pusieron en marcha otras experiencias parecidas, todas con buenos resultados, lo que despertó el interés de autoridades y de la comunidad académica.

Actualmente se cuenta con un modelo CoSA definido y aplicaciones del mismo no sólo en Canadá, sino también en EEUU, Reino Unido, Holanda, Bélgica, Letonia, Bulgaria y España (Höing, Duke y Völm, 2015). Asimismo, se han hecho evaluaciones que demuestran la efectividad de CoSA para la reducción de la reincidencia, y su rentabilidad coste – beneficio.

La intervención consiste en que mediante la supervisión de un coordinador, un grupo de voluntarios acompaña a un delincuente sexual de alto riesgo (al que llamaremos a partir de ahora Miembro Central o MC) en el proceso de reinserción social. El Círculo realiza una triple función: da apoyo al proceso de reinserción y ayuda al MC en las dificultades en las que se pueda encontrar durante este periodo; mantener los objetivos establecidos por el tratamiento y asegurar que se mantenga la responsabilidad del MC ante las autoridades y la comunidad con el fin de evitar situaciones de riesgo de reincidencia.

Para poder desarrollar estas funciones hay una coordinación constante entre el Círculo,

los responsables de tratamiento y las instituciones de supervisión y control (servicios de libertad condicional y policial principalmente), todas estas instituciones y recursos constituyen el Círculo Externo, según la terminología de CoSA.

Por todo lo expuesto, es fácil entender que el activo principal de CerclesCat sean los voluntarios. Éstos tienen la misión de prestar apoyo al MC durante su proceso de reintegración y a la vez de velar por que se mantenga responsable de su conducta y alejado de situaciones del delito. Para ello, es fundamental que sean capaces de establecer un vínculo con el MC, equilibrado entre los polos de aceptación personal y actitud crítica ante el delito o las conductas y actitudes que le puedan poner en riesgo de reincidencia. Entre las características requeridas del grupo de voluntarios que forman parte de un círculo destaca su diversidad respecto a edad, sexo, formación, actitudes, intereses y recursos personales. También es fundamental su competencia para manejar relaciones interpersonales complejas.

Por ello, son fundamentales los procesos de captación, selección, formación y supervisión de éstos. La formación se lleva a cabo por parte de los coordinadores e incluye un seminario selectivo en el que se trabajan aspectos básicos sobre el contexto penitenciario, el tratamiento y gestión del riesgo con delincuentes sexuales y los protocolos y procedimientos de funcionamiento de los Círculos. En este seminario se abordan las actitudes, aspectos emocionales y motivacionales así como las competencias básicas que entran en juego en el proceso de un círculo. A medida que avanza el círculo, surgen necesidades formativas que se cubren ofreciendo a los voluntarios formación continuada en relación a los contenidos que ellos mismos demandan.

El proceso de selección de los MC se hace teniendo presente aspectos como que el penado por un delito sexual se encuentre en un proceso “real” de reintegración (eso es, en ré-

gimen abierto o cercano a éste); que evidencie un alto nivel de necesidades en relación al capital humano y social; que haya superado favorablemente el programa SAC; que reconozca el delito y manifieste motivación por el cambio; que cuente con un plan de prevención de recaídas; que se haya valorado un riesgo entre moderado y alto de reincidencia; y por último, pero primordial, que quiera participar en Círculos de forma voluntaria.

Cabe destacar que quedan excluidas como posibles MC aquellas personas con rasgos de psicopatía/TAP y déficits cognitivos, puesto que eso imposibilitaría que pudieran cumplir algunos de los requisitos antes nombrados.

De forma muy resumida, un círculo funciona mediante:

- Reuniones periódicas entre el grupo de voluntarios y el MC. A una parte de ellas asiste el coordinador. En éstas se abordan los logros y dificultades que aparecen en el día a día del MC en la comunidad, y el Plan de Prevención de Recaídas en la práctica cotidiana.
- Apoyo moral e instrumental en el proceso de reincorporación al medio social. Tanto en las reuniones como en otros contactos telefónicos o presenciales fuera de las sesiones, los voluntarios recogen las preocupaciones del MC respecto a la vida cotidiana y le ayudan a enfrentarse a situaciones difíciles para él, como buscar trabajo, pedir información sobre actividades de tiempo libre o todo aquello que resulta nuevo y complicado para una persona que ha pasado largos años de internamiento y cuenta con poco apoyo social. A la vez, le confrontan con aquellas actitudes o actividades que pueden aumentar el riesgo o que indican que no se hace suficientemente responsable de su vida.
- Actividades sociales. Fuera de las sesiones, todo el grupo, incluido el MC, organiza actividades sociales como excursiones, actividades de ocio o encuentros informa-

les que sirven para que el MC desarrolle competencias necesarias para la vida en libertad y también para construir un vínculo más personal entre los miembros del círculo.

- El coordinador supervisa tanto la actividad del grupo, como la de cada voluntario y la evolución del MC mediante entrevistas y asistencia a una parte de las reuniones. Los voluntarios tienen el compromiso de informar al coordinador mediante actas o llamadas u otros medios de todos los contactos mantenidos con el MC y el contenido de estos.
- Cada trimestre, los voluntarios conjuntamente con el coordinador evalúan la evolución del MC mediante una escala de evaluación de riesgo dinámico, específicamente diseñada para el programa.
- El coordinador mantiene también contactos periódicos con los equipos que forman el Círculo Externo con el fin de intercambiar información sobre los progresos y aspectos de riesgo mostrados por el MC y planificar actuaciones coordinadas.

Hasta la fecha se conocen cuatro evaluaciones de la eficacia del programa llevadas a cabo en Canadá, Estados Unidos y Reino Unido <; Wilson et al., 2005; Wilson et al., 2009; Eliot y Beech, 2012; Duwe, 2012). En todas ellas se pudieron constatar reducciones en las tasas de reincidencia de los participantes en el programa respecto al grupo de comparación de hasta el 80%. También se pudo demostrar que la inversión en este tipo de intervenciones reduce los costes de la gestión de este tipo de población entre el 18 y el 80%.

En este sentido vale la pena destacar también un estudio reciente llevado a cabo en Holanda en el que se utilizó metodología cualitativa para conocer los cambios que se producían en el MC durante la participación en el programa. Analizando 21 círculos llevados a cabo en Reino Unido y Holanda, constataron mejoras en el MC relativas a la autorregulación, habilidades sociales y de relación, perspectiva vital y autoconcepto.

En Cataluña, en verano de 2013 se inició la primera campaña de captación de voluntarios para el programa y en noviembre del mismo año se pusieron en marcha los tres primeros Círculos de Apoyo y Responsabilidad. Desde entonces, más de 150 personas se han interesado en participar como voluntarios, se ha formado a 50 de ellos, de los que 27 están en activo y 24 actualmente participando en uno de los 4 círculos actualmente en funcionamiento. El programa comenzó con 3 pilotos en el marco del proyecto europeo Circles4EU y actualmente continúa en desarrollo mediante la colaboración entre la Direcció General de Serveis Penitenciaris y entidades del tercer sector.

Éste no es un programa para un gran colectivo de sujetos, aunque esperamos aumentar el número actual, debido a que responde a las necesidades de sólo una parte de los penados por delitos sexuales y está indicado para aquellos que presentan un nivel de riesgo medio – alto. Pero constituye una muestra de como se puede articular una intervención comunitaria, capaz de gestionar el riesgo a la vez que promover la integración social. De ella se pueden obtener enseñanzas útiles para otras intervenciones con perfiles diferentes, que den continuidad al tratamiento penitenciario en semilibertad.

REFERENCIAS

- Andrews, D. A. y Bonta, J. (2003). *The Psychology of Criminal Conduct*. 3ª ed. Cincinnati: Anderson Publishing Co.
- Boer, D. P.; Hart, S.; Kropp, P. R.; Webster, Ch. D. *Sexual Risk Violence 20*. Psychological Assessment Resources, Inc., 1997.
- Duwe, G. (2012). Can Circles of Support and Accountability (COSA) work in the United States? Preliminary results from a randomized experiment in Minnesota. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*. 25 (2), 143–165
- Elliot, I., Beech, A. (2012). A U.K. cost-benefit analysis of Circles of Support and Accountability interventions. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*. 25(3) 211–229.
- Fisher, R. P., & Geiselman, R. E. (1992). *Memory enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Garrido, V.; Beneyto, M. J. (1996). *El control de la agresión sexual. Un programa para el tratamiento de delincuentes sexuales en prisión y en la comunidad*. Valencia: Editorial Cristobal Serrano Villalba.
- Göbbels, S.; Ward, T.; Willis, G. M. (2012). An integrative theory of desistance from sex offending. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 453–462.
- Hanson, R. K; Harris, J. R. (1998). *Dynamic predictors of sexual recidivism*. Corrections Research. Department of the Solicitor General Canada. [En línea]. <http://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/dnmc-prdctrs-sxl/dnmc-prdctrs-sxl-eng.pdf>
- Hanson, R. K; Morton-Bourgon, K. (2004). *Predictors of sexual recidivism: an updated meta-analysis*. Ottawa, Ontario: Solicitor General Canada. [En línea]. <https://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/2004-02-prdctrs-sxl-rcdvs-m-pdtd/2004-02-prdctrs-sxl-rcdvs-m-pdtd-eng.pdf>
- Hanson, R. K.; Bussière, M. T. (1998). Predicting relapse: a meta-analysis of sexual offenders recidivism studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 66 (2); 348 – 362.
- Harris, J. R.; Hanson, R. K. (2004). *Sex offender recidivism: A simple question*. Public Safety and Emergency Preparedness Canada. [En línea]. <http://www.static99.org/pdfdocs/harrisandhanson2004simpleq.pdf>
- Höing, M., Duke, L. H. Y Völm, B. (2015). *European Handbook. COSA, Circles of Support and Accountability*. 2ª edición revisada. Breda, Circles4EU. [En línea] [http://www.circles4.eu/uploaded_files/COSA%20European%20Handbook%20\(2014\).pdf](http://www.circles4.eu/uploaded_files/COSA%20European%20Handbook%20(2014).pdf)
- Laws, D. R. (Ed.) (1989). *Relapse prevention with sex offenders*. New York: Guilford
- Laws, D. R. (2003). The rise and fall of relapse prevention. *Australian Psychologist*, 38 (1), 22 – 30.
- Laws, D.R., Hudson, S.M., y Ward, T. (2000). The original model of relapse prevention with sex offenders: promises unfulfilled. En D.R. Laws, S.M. Hudson, y T. Ward (Eds.), *Remaking relapse*

- se prevention with sex offenders: A source-book (pp. 3-24). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lussier, P.; Leclerc, B.; Cale, J.; Proulx, J. (2007). Developmental pathways of deviance in sexual aggressors. *Criminal Justice and Behavior*. 34, 1441-1462.
 - Laws, D. R.; Ward, T. (2011). *Desistance from sex offending: Alternatives to throwing away the keys*. Nueva York: The Guilford Press
 - Marlatt, G. A.; Gordon, J. R. (1985). *Relapse prevention*. Nova York: Guilford.
 - Miller, W. y Rollnick, S. (1991). *Motivational Interviewing. Preparing People to Change Addictive Behavior*. Nueva York: Guilford
 - Ministerio del Interior (2006). *El control de la agresión sexual: Programa de intervención en el medio penitenciario. Un programa de tratamiento para delincuentes sexuales en prisión*. Madrid: Ministerio del Interior. Secretaría General Técnica.
 - Polascheck, D. L. L.; Hudson, S. M.; Ward, T.; Siegert, R. J. (2001). Rapist's offence processes. A preliminary descriptive model. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (6), 523-544.
 - Polascheck, D. L. L.; Hudson, S. M. (2004). Pathways to rape: Preliminary examination of patterns in the offence processes of rapists and their rehabilitation implications. *Journal of Sexual Aggression*. 10, 7-20.
 - Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., y Norcross, J.C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviours. *American Psychologist*, 47, 1102-1114.
 - Redondo, S.; Navarro, J.C.; Martínez, M.; Luque, E.; Andrés, A. (2005). Evaluación del tratamiento psicológico de los agresores sexuales en la prisión de Brians. *Boletín Criminológico. Instituto Andaluz Universitario de Criminología*, abril – mayo.
 - Soler, C. y García, C. (2007). Análisis de las variables relacionadas con la reincidencia de los agresores sexuales. Estudio de una muestra de internos de las prisiones de Cataluña. *Documents de treball (Ajuts a la investigació)*. Publicación del Centre d'Estudis i Formació Especialitzada. [En línea] http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/reerca/catalog/2014/avaluacio_reintegracio_sexuals_esp.pdf
 - Soler, C. y García, C. (2009). Delincuencia sexual y reincidencia. Un estudio en las prisiones de Cataluña. En *VVAA, Delitos Sexuales y Reincidencia*. Barcelona: Publicaciones del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Colección Justicia y Sociedad, 31.
 - Soler, C. y García, C. (2013). Evaluación de necesidades y diseño de la intervención para la reintegración social de los delincuentes sexuales de alto riesgo. Publicación del Centre d'Estudis i Formació Especialitzada. [En línea] http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/reerca/catalog/2014/avaluacio_reintegracio_sexuals_esp.pdf
 - Varios autores (2009). Recomendaciones de la comisión para el estudio de las medidas de prevención de la reincidencia en delitos graves. En *VVAA, Delitos sexuales y reincidencia*. Barcelona: Publicaciones del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Colección Justicia y Sociedad, 31.
 - Ward, T; Beech, A. (2006) An integrated theory of sexual offending. *Aggression and Violent Behavior*. 11; 44–63.
 - Ward, T.; Gannon, T. A. (2006). Rehabilitation, etiology, and self-regulation: The comprehensive good lives model of treatment for sexual offenders. *Aggression and Violent Behavior*. 11, 77– 94
 - Willis, G. M.; Pamela M. Yates, P. M.; Gannon, T. A.; Ward, T. (2012). How to integrate the Good Lives Model into treatment programs for sexual offending: An introduction and overview. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*. 25(2) 123–142.
 - Wilson R. J.; Cortoni, F.; McWhinnie A. J. (2009). Circles of Support & Accountability: A Canadian national replication of outcome findings. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*. 21 (4) 412–430. doi: 10.1177/1079063209347724.
 - Wilson R. J., Picheca J. E., i Prinzo M. (2005). Circles of Support & Accountability: An evaluation of the pilot project in South-Central Ontario. *Correctional Service of Canada*. [En línea] http://www.csc-scc.gc.ca/research/092/r168_e.pdf
 - Yates, P. M. (2013) Treatment of sexual offenders: Research, best practices, and emerging models. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 8 (3-4); 89 – 95.

ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES ÁREAS QUE ACREDITAN EL ABANDONO ESCOLAR

Sara Estrella Vega Olivares

Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

Resumen:

Hablar de educación en España implica referirnos a la “calidad educativa” y a los altos índices de fracaso y abandono escolar en alumnos a edades tempranas, siendo éstas de entre 13 y 16 años, tal y como nos lo reflejan Fernández, Mena y Riviere (2010). Por esta razón nuestro proyecto estudia y aborda las diferentes Áreas que acreditan el abandono escolar, a través de un Cuestionario “ad hoc” administrado a una muestra estudiantil de 256 alumnos. Destacándose que en el Área familiar, aparecen diferencias significativas entre el total de chicos y de chicas encuestado/as, a favor de las chicas. También existen diferencias significativas entre las chicas del Centro cercano a la capital y los chicos del Centro lejano de la capital relacionado con el Área familiar.

Palabras clave: Abandono escolar temprano, áreas acreditadas en el abandono escolar, fracaso escolar, bajo rendimiento académico.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de fracaso y abandono escolar en España es abordar un problema de extrema importancia, pues las circunstancias contextuales y educativas hacen que se repita y vaya en aumento a lo largo de los años. Si se profundiza en el tema la situación no es nueva para nuestro país, pues innumerables estudios demuestran esta deplorable realidad y además centran su visión en el gran “interrogante educacional”, como lo ha sido y es, la calidad educativa (Fernández Enguita, Mena Martínez, y Riviere Gómez, 2010).

Esta circunstancia trae consigo que las tasas de estudiantes españoles que abandonan y rechazan la escuela esté por encima de la media europea y de los países integrantes de la OCDE (Fernández y otros, 2010). El hecho es alarmante para las entidades educativas y para el propio gobierno español, pues en la educación, junto con la cualificación y espe-

cialización en los distintos campos profesionales es donde reside el estado de bienestar y más hoy por hoy con la crisis económica, que puede llegar a constituir, incluso, un acto de exclusión social (Escudero, González y Martínez, 2009).

Observando esta situación de “desamparo” es necesario estudiar los diversos factores que pueden condicionar los resultados y la trayectoria académica que recorren los jóvenes, para intentar buscar soluciones factibles y eficaces que puedan paliar en cierta medida el abandono definitivo de la entidad educativa.

Algunos estudios, como el de Alegre y Benito (2010), han demostrado que los factores que posibilitan el abandono escolar son muy diversos, entre otros encontramos las características individuales (variables personales y

familiares) y factores que hacen referencia al capital económico de la familia-entorno y al nivel socioeducativo.

El abandono escolar va estrechamente ligado al concepto generalizado de fracaso escolar. Este último ha sido comentado por numerosos autores y todos ellos han querido contribuir a su definición:

- Si atendemos a una versión más restrictiva, Fernández y otros (2010), determinan que el fracaso escolar es la situación que presenta un alumno que intenta alcanzar unos objetivos mínimos planteados en una institución y éste falla en el recorrido de su consecución y se retira del ámbito educativo.
- Por otro lado Marchesi (2003, citado en Álvarez, 2006), asocia este fenómeno a aquellos estudiantes que al término de la ESO no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Los alumnos que fracasan serían aquellos que al finalizar su permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral.

Teniendo en cuenta estas definiciones podemos concluir que el término fracaso escolar y asociado al abandono, designa a aquellos jóvenes que no desean continuar estudiando la Enseñanza Secundaria Obligatoria al cumplir la edad legal exigida, o bien no alcanzan los objetivos definidos en cada una de las etapas educativas (Álvarez, 2006). En esta línea Marina (2011), habla de abandono escolar haciendo alusión al porcentaje de jóvenes de entre 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la ESO y no continúan estudiando o formándose a fin de alcanzar un nivel de estudios superior (Amer y Pascual, 2013).

Martínez y Álvarez (2005), también hablan de abandono escolar como aquella situación voluntaria por el propio alumno en la que "cesa su actividad escolar obligatoria en el

centro académico antes de la edad que establece el sistema educativo". Es decir un abandono escolar prematuro o a edades tempranas entre los 16 y 18 años.

Algunas de las características que presenta el alumnado en riesgo de abandono escolar son (Martínez y Álvarez, 2005):

- Suelen ser alumnos absentistas.
- Suspenden un alto número de asignaturas.
- Pueden presentar alguna dificultad en el aprendizaje, de atención y/o concentración, necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales de marginación, deprivación sociocultural, etc.
- Muestran comportamientos desadaptados, transgresión de las normas, problemas de tipo conductual y disruptivos.

Sopesando estos datos es necesario conocer y determinar unos factores que inciden en gran medida a que el alumnado se dé por vencido y no quiera seguir su recorrido académico.

Haciendo referencia a las características personales, se observa un factor muy determinante como lo es el "sexo". Pues a lo largo de la historia ha existido una mayor tendencia al fracaso escolar por parte de la población masculina (36,1%) que la femenina (13,2%).

Por otro lado Álvarez (2006), describe como factores de gran relevancia: los rasgos de personalidad, nivel de autoconcepto y autoestima, las propias atribuciones sobre el fracaso escolar, actitudes y motivación ante el estudio y dificultades asociadas al aprendizaje.

Cabe destacar que el momento más acusado para establecer unos rasgos de personalidad determinados es en la adolescencia, ya que por naturaleza es una etapa de transición y cambios evolutivos y es justamente cuando empiezan a descubrir el mundo académico de la secundaria.

Esta misma autora añade que según el tipo de personalidad y las características que los adolescentes presenten, la actitud hacia el estudio se verá favorecida o dificultada. Con esto se solapa a Martínez-Otero (2009), que afirma que cuanto más perseverante sea el carácter de un joven obtendrá mejores resultados. Esto nos llevaría a la resiliencia que es la capacidad de hacerle frente a las adversidades que nos encontramos en el proceso vital, siempre siguiendo un camino de optimismo y positividad para lograr nuestros propósito y objetivos, en este caso, sería el propósito de continuar en los estudios y la formación.

Otra de las variables relevantes en el abandono es la "familia, la implicación de ésta y sus relaciones", ya que establece y repercute en parte de la trayectoria educativa del alumnado (Rojas, Alemany y Ortiz, 2011). Algunos de los aspectos relacionados son los referentes a estructura familiar, la clase social de procedencia, estudios de los padres, el clima familiar o modos de implicación familiar en educación (Suárez y otros, 2011).

Lam (2014), trata la relación directa entre el nivel socioeconómico bajo de los padres y el mal rendimiento escolar en sus hijos, pues el hecho de que los padres no puedan permitirse recursos para la estimulación cognitiva de sus hijos hace que los jóvenes pierdan el nivel normal de desarrollo cognitivo de su edad, además de crear una preocupación de ayuda a sus progenitores en la economía del hogar y conlleva al abandono por completo de sus estudios.

Por otro lado haciendo mención al nivel de estudios se discrimina que los padres de los chicos que suelen fracasar, con frecuencia suelen tener estudios de Educación Primaria (37%) (Rojas y otros, 2011).

El hecho de que los padres tengan un nivel educativo bajo influye de forma directa en las percepciones que tiene el alumnado del entorno educativo y de su papel dentro de este, demostrando interés o no, la autorrealización de preguntas relacionadas sobre los estudios

y las expectativas hacia ellos (Ruiz, 2001). También esto hará presión en las denominadas "tareas para casa", pues a menos nivel de estudios parentales, conlleva a menos tiempo de atención a sus hijos en casa y un menor desarrollo de destrezas en contenidos teóricos, lo que será definitivo para la resolución de posibles dudas en cuanto a materia educativa (Suárez y otros, 2011). Lo que va íntimamente ligado a los estilos educativos parentales que son de vital importancia para los aspectos de la vida del estudiante a nivel de desarrollo personal, como lo es la satisfacción con su vida y aspiraciones de futuro.

Todo lo tratado hasta el momento nos conduce a la importancia de la implicación familiar en la educación de los hijos, pues estos juegan un papel importante como "promotores y estimuladores" de la propia autoestima, habilidades sociales, actitudes hacia el estudio y otros aspectos (Álvarez, 2006).

Se puede resumir la implicación familiar en dos bloques:

- El papel de los padres en casa, como bien concluyen Patall, Cooper y Robinson (2008), a través del efecto positivo que tiene "parent involvement in Homework", ya que acelera el aprendizaje autónomo y las competencias de autogestión en el estudio, pues la realización diaria de las tareas para casa incrementa la regulación del tiempo dedicado al estudio y una mejor asimilación de los contenidos por parte de los hijos.
- Las relaciones entre la familia y la institución escolar es considerado como un factor que afecta al rendimiento escolar, refiriéndose al "grado de cooperación que se establece entre ambos", ya que si las dos grandes potencias generadoras de conocimientos no trabajan en una misma línea puede crear confusión en los jóvenes aprendices (Ruiz, 2001).

Dentro de todas estas características individuales y familiares nos hace constancia de forma indirecta la influencia de la sociedad y

del entorno más próximo a la persona (macro-sistema y microsistema), que ejerce un dominio en el papel educativo y en los intereses de la persona joven, de ahí la importancia de contemplar el medio o contexto donde se desenvuelven los jóvenes como posible Área acreditadora.

Para ir finalizando, no debemos olvidar la relevancia que tienen los propios agentes de la educación y la entidad escolar como potenciador del fracaso y abandono escolar. Pues la estructura del sistema, las normas por las cuales se rige, mínimos que se exigen, cualificación, vocación y motivación del profesorado, entre otros, son variables relevantes en el tema (Torres y Castillo, 2015).

Además de las políticas reguladoras y las diferentes formas de llegar al currículum, algo mucho más importante, es la figura del profesor como referente educativo. Como bien comprobaron Cabrera y Larrañaga (2014), la relación y las percepciones que recibe el alumno de su profesor son determinantes para que erradique el problema del absentismo o para incrementarlo de tal forma que conlleve al abandono absoluto del sistema educativo. Dentro de éste hacemos referencias a las dinámicas, metodología, estrategias y medios que utiliza el claustro, además de las relaciones de afecto y comprensión entre docentes y discentes y un buen clima de clase entre muchos otros (Martínez y Álvarez, 2005; Martínez-Otero, 2009).

Pese a los estudios sobre el tema de la influencia del centro en el abandono, permanecen las incógnitas y las dificultades para erradicar el elevado fracaso escolar. Esta situación puede ser debida a que los agentes de la educación aúnan sus esfuerzos para neutralizar los malos resultados y no optimizar la educación para todos. No se puede pasar por alto las políticas educativas que diseñan medidas de equidad educativa a toda la diversidad del alumnado y promover una calidad en contextos educativos (Torres y Castillo, 2015).

No se trata solo de un cambio en la concepción de las instituciones educativas, sino de un cambio nacido del propio desarrollo del sistema escolar, es decir la escuela debe ser inclusiva en todos los ámbitos (“escuela para todos”) y no solo hacer referencia aquellos alumnos que presentan necesidades específicas y de apoyo educativo, sino a todo aquel que presente una dificultad para acceder a la enseñanza, como lo son aquellos alumnos que se prevén que abandonarán el sistema.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto se rige por unos objetivos a conseguir a través de los datos obtenidos de la “Escala de Evaluación de las Áreas Acreditadas en el Abandono Escolar Temprano”. Estos son:

- Medir las percepciones del alumnado en cuanto a las características individuales que incurren en la temática tratada.
- Analizar las relaciones existentes entre el Ámbito familiar y el posible abandono escolar.
- Averiguar los aspectos influyentes relacionados con la institución escolar y la actitud del profesorado.
- Examinar aquellos desencadenantes contextuales que puedan incidir en la situación de fracaso y futuro abandono escolar en los estudiantes.

3. METODO

3.1 Muestra

Para valorar las Áreas Acreditadoras del Abandono Escolar Temprano se recurrió a una muestra estudiantil de 2º de la ESO, pues dentro de esta etapa podemos encontrar jóvenes de entre 13 y 16 años, que son las edades que se quieren estudiar.

Queriendo obtener una muestra incidental se ha distribuido la escala a dos centros

educativos de zonas de la isla diferentes, que a pesar de encontrarse en contextos semejantes (medios rurales), cuentan con un alumnado con características muy diversas. Atendiendo a un criterio de agrupamiento por dispersión de los alumnos en distintos barrios, lo que conlleva a distintas percepciones en materia educativa, se escogió al Centro Público cercano a la capital.

Buscando contrastar el criterio anterior, se escoge como segunda muestra a un instituto que presenta un criterio de concentración de los estudiantes en un mismo ámbito convivencial, como es el alumnado del Centro Público lejano a la capital.

La muestra total de la muestra a la que se le administró la escala es de 259 alumnos, de los cuales se dividen en dos muestras:

- Muestra A, es el Centro Público lejano a la capital, donde se pasó el cuestionario a un total de 137 alumnos.
- Muestra B, obtenida del Centro Público cercano a la capital, donde se le administró el cuestionario a un total de 122 encuestados.

En la siguiente tabla se puede observar las diferencias en edad y sexo entre ambos grupos escogidos para la investigación:

Como demuestra el Gráfico 1 existe diversidad de edades en los encuestados, siendo estas de: 13 años, 14 años, 15 años y 16 años. Por otro lado atendiendo al sexo de los jóvenes se detecta que en Ingenio existe un predominio de estudiantes hembras (un 54%) y en Telde de estudiantes varones (con un 51%).

3.2 Diseño

El Proyecto de investigación que se ha realizado se basa en la metodología cuantitativa, ya que se quiere medir las diferencias de opiniones sobre las Áreas acreditadas en el abandono escolar temprano de una muestra compuesta por dos grupos de estudiantes. Dentro de ésta metodología y siguiendo a Castro (2002), se tomará una modalidad selectiva, pues se ejercerá un grado medio de control sobre la población, al haber escogido a los centros participantes atendiendo a criterios de “dispersión” y “concentración” en cuanto a zonas de residencia.

El diseño tendrá carácter transversal. A su vez tendrá un diseño intracultural, ya que la población de la cual se obtienen los datos pertenecen a un mismo entorno y circunstancias culturales semejantes (Castro, 2002).

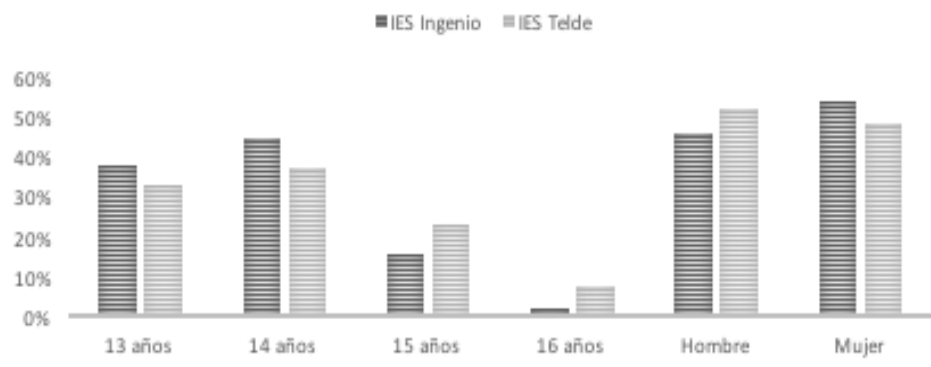


Gráfico 1. Diferencias entre los centros en edad y sexo.

3.3 Instrumento

Para la realización de la investigación se ha distribuido un cuestionario de elaboración propia "ad-hoc" el cual ha sido titulado como "Escala de Evaluación de las Áreas Acreditadas en el Abandono Escolar Temprano" (Anexo I). Éste cuenta con 28 ítems a responder a través de una escala de tipo Likert de cinco valores, siendo 1 en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Los ítems se distribuyen tratando las diversas Áreas, quedando reflejadas de la siguiente forma:

- Área características personales del individuo: ítems 1, 2, 5, 22, 27 y 28.
- Área familia e implicación: ítems 4, 7, 8, 13, 14, 16, 17 y 26.
- Área centro educativo y trato del profesorado: ítems 6, 10, 11, 15, 18, 19, 20 y 21.
- Área contexto o entorno: ítems 3, 9, 12, 23, 24 y 25.

Por otro lado se presentan oraciones en negativo con valoración en otra dirección, como son los ítems: 5, 9, 18, 19, 23 y 26.

Además se añade un espacio para las observaciones pertinentes por parte del alumnado para poder mejorar el instrumento de evaluación o tener en cuenta futuros aspectos en otras investigaciones.

Cabe añadir que el cuestionario se pasará de forma anónima al alumnado, pero aun así sacaremos información sociodemográfica a través de los siguientes apartados: edad, sexo, curso y centro educativo.

Destacar que los resultados obtenidos son tratados a través de paquete estadístico SPSS 20.

3.4 Resultados

Los resultados se desglosarán atendiendo a tres tipos de análisis como son: el análisis descriptivo, el análisis factorial y el análisis de independencia.

3.4.1 Análisis descriptivo

En este apartado se ha podido comparar los diversos porcentajes de respuestas para cada ítem obtenidos de la "Escala de Evaluación de las Áreas Acreditadas en el Abandono Escolar Temprano", para las distintas muestras estudiantiles escogidas destacando como más relevantes las siguientes:

Tabla 1. Resumen de algunos de los porcentajes en "de acuerdo" a diversos ítems del cuestionario por ambas poblaciones.

Relación de Ítems	Muestra A	
7. Con frecuencia pides ayuda a tu familia para actividades relacionadas con el estudio.	48,1%	51,6%
10. Crees que la participación de tus padres en el centro podría mejorar.	59,8%	49,3%
11. Te sientes satisfecho con el centro al que acudes.	83,9%	86,1%
23. Resides en una zona que es óptima para el desarrollo académico y profesional.	89,7%	62,3%
27. Te sientes seguro de ti mismo cuando realizas actividades escolares.	85,4%	85,2%

Como bien se ha podido observar en la Tabla los porcentajes de respuestas de una entidad a otra no varían demasiado siempre puntuando a la alza en los diversos ítems del cuestionario pasado.

3.4.2 Análisis factorial y fiabilidad.

En la siguiente Tabla, se refleja el Alpha de Cronbach, con un índice de fiabilidad mayor de 0,5.

Tabla 2. Estadístico de Fiabilidad de Cronbach.

Cronbach's Alpha	N of Items
,737	28

Aunque el cuestionario elaborado está por encima de la media de fiabilidad, se quitó cinco ítems del cuestionario para ganar en ella. Estos ítems son: 1, 2, 9, 13 y 23. Aunque

se ha perdido información referente a las Áreas Acreditadas en el Abandono Escolar Temprano, se ha mejorado la fiabilidad, que es lo verdaderamente importante. Con esto la escala utilizada se queda en un total de 23 ítems. Gracias a la eliminación de los ítems mencionados, el cuestionario ha ganado en fiabilidad según el Alpha de Cronbach, como se demuestra en la siguiente Tabla:

Tabla 3. Estadística de Fiabilidad de Cronbach aumentada.

Cronbach's Alpha	N of Items
,774	23

Tabla 4. KMO y Bartlett's Test.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,754
Approx. Chi-Square	1145,185
Bartlett's Test of Sphericity df	253
Sig.	,000

El análisis factorial, se ha llevado a cabo al aumentar el Alpha de Cronbach, por haber eliminado 5 ítems, junto a ello, la prueba Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) da una puntuación mayor a 0,5 y la Bartlett's Test, también es significativa. A continuación, se puede observar el total de varianza acumulada.

Tabla 5. Total de varianza acumulada.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,292	18,661	18,661	4,292	18,661	18,661
2	1,945	8,458	27,118	1,945	8,458	27,118
3	1,508	6,556	33,675	1,508	6,556	33,675
4	1,434	6,234	39,908	1,434	6,234	39,908
5	1,264	5,494	45,403	1,264	5,494	45,403
6	1,176	5,115	50,517	1,176	5,115	50,517
7	1,095	4,760	55,277	1,095	4,760	55,277
8	1,053	4,578	59,855	1,053	4,578	59,855

Como bien se observa en el total de varianza acumulada destacan ocho Factores dentro del cuestionario.

Según la matriz de componentes obtenidas en nuestro trabajo la estructura subyacente del instrumento de evaluación queda compuesta de la siguiente manera:

- F1. Multiáreas. El cual abarca aspectos diferentes relacionados con características individuales, ambiente familiar y escolar, metodología empleada por el profesorado y centro, entre otros. Estos son: 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 16, 17, 21, 22, 27 y 28.
- F2. Estudios obtenidos por los padres. Se denomina así ya que hace referencia al ítem de los estudios parentales en el cuestionario: 14.
- F3. Actitud del profesorado. Hace referencia al respeto y valoración del profesorado hacia los alumnos: 19.
- F4. Participación de los padres. Denominado así, ya que hace referencia a la participación de los padres dentro de la institución escolar: 10.
- F5. Recursos Comunitarios. Se relaciona con la información y opinión del alumnado acerca de aquellos recursos comunitarios que fomenta la Educación: 24 y 25.
- F6. Actividades. Denominado así, puesto que se relaciona con las actividades propuestas por la comunidad y por el centro: 12 y 26.
- F7. Otras Instituciones. Como bien dice su nombre referido a otras instituciones que realizan tareas de formación: 3.
- F8. Clima Escolar. Se relaciona con el clima y las interacciones de la comunidad educativa y los padres: 18 y 20.

3.4.3 Análisis de independencia

En cuanto al análisis de independencia se presenta dos diferencias bastantes significati-

vas entre las muestras encuestadas atendiendo a la variable sexo y a la variable de ámbito escolar, como se expone a continuación.

Tabla 6.Total de chicos y chicas.

		Levene's Test for Equality of Variances		t test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Área 1 Individual	Equal variances assumed	2,298	,131	-1,121	257	,263
	Equal variances not assumed			-1,118	250,483	,265
Área 2 Familiar	Equal variances assumed	,745	,389	-2,743	257	,007
	Equal variances not assumed			-2,741	255,589	,007
Área 3 Centro, Profesorado	Equal variances assumed	,106	,745	-1,957	257	,051
	Equal variances not assumed			-1,955	254,390	,052
Área 4 Contexto	Equal variances assumed	1,885	,171	,923	257	,357
	Equal variances not assumed			,920	249,206	,359

Como bien demuestra la Tabla 6, se observa una puntuación significativa (<0.05) en el Área 2 que corresponde al ámbito familiar, lo cual destaca diferencias de opiniones entre el total de chicos y de chicas encuestado/as, advirtiendo así una diversidad en cuanto a la variable sexo.

Se denota que el total de chicas puntúan mucho más alto a los ítems relacionados con la familia, que el total de chicos, tal y como se refleja en la siguiente Tabla 7

Tabla 7. Media total de chicos y chicas.

Group Statistics					
	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Área2_ Familiar	Chico	126	3,6440	,67292	,05995
	Chica	133	3,8711	,65956	,05719

Por otro lado como bien se observa en la Tabla 8, también existen diferencias de opiniones entre las chicas del Centro cercano a la capital y los chicos del Centro lejano de la capital de nuevo en el Área 2 relacionado con el ámbito familiar. Volviendo a encontrarse la diversidad en la puntuación dada a los ítems

Tabla 8. Chicas Centro cercano a la capital con Chicos Centro lejano de la capital.

		Levene's Test for Equality of Variances		t test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Área 1 Individual	Equal variances assumed	1,536	,218	-,022	120	,983
	Equal variances not assumed			-,022	119,495	,983
Área 2 Familiar	Equal variances assumed	,093	,761	2,995	120	,003
	Equal variances not assumed			2,991	118,617	,003
Área 3 Centro, Profesorado	Equal variances assumed	,003	,956	1,531	120	,128
	Equal variances not assumed			1,530	119,065	,129
Área 4 Contexto	Equal variances assumed	,077	,781	-1,005	120	,317
	Equal variances not assumed			-1,006	119,806	,317

relacionados con esta área siendo el de las chicas del Centro cercano a la capital mucho más alta que el de los chicos del Centro lejano de la capital, como bien vislumbra la Tabla 9.

Tabla 9. Media de las chicas Centro cercano a la capital con Chicos Centro lejano de la capital.

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Área2_ Familiar	Chica_Telde	59	3,9564	,66067	,08601
	Chico_Ingenio	63	3,6054	,63355	,07982

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Referente a los resultados obtenidos en el Área relacionada con las características personales del individuo observamos que los estudiantes son conscientes de que el abandono

no escolar se da cada vez a menor edad y que una de las posibles causas pueda ser a que se encuentran dentro de una etapa difícil, como lo es la adolescencia. Concordando así con los autores Martínez-Otero (2009) y Álvarez (2006), que afirman que la adolescencia es una etapa adaptativa y de procesos de cambios evolutivos como puede ser el establecimiento de la personalidad y esto conlleva al alumno a estar mucho más pendiente de otros ámbitos diferentes al escolar, como lo puede ser, el ámbito social o relacional.

Por otro lado también los resultados van en la línea expuesta por esta misma autora (Álvarez, 2006) y junto a Martínez-Otero (2009), ya que ellos afirman que cuanto más perseverante sea el carácter de un joven, obtendrá mejores resultados y el cuestionario ha dado puntuaciones bastantes elevadas en aspectos de seguridad del propio alumno

en cuanto a tareas educativas y la motivación que presentan para continuar sus estudios.

Pero para lograr todo esto, el alumno debe contar con una alta autoestima y un buen autoconcepto, pues a mayor percepción positiva de las capacidades personales, mejores resultados académicos y menor tendencia al fracaso y abandono escolar. Hecho que se demuestra en los encuestados en los apartados referentes a la seguridad personal y constitución clara en las pretensiones de futuro académico, ya que puntúan muy alto (Álvarez, 2006),

En el Área relacionada con la familia e implicación de la misma es donde mayores distas se denotaron entre los encuestados, ya que en el análisis de independencia se detectó que existían diferencias significativas referente a la variable sexo, puesto que las chicas puntuaban más alto a los ítems relacionados con la familia, que los chicos. Puede ser debido a que las chicas tienen una mayor concepción de la importancia de la implicación familiar en los estudios que los chicos.

Por otro lado se destaca que el alumnado se encuentra bastante satisfecho con los estilos educativos parentales proclamados por sus respectivos progenitores, lo que influye en los resultados destacados en el apartado anterior en cuanto a satisfacción personal y autoestima (Ruiz, 2001). Como bien decíamos los estilos educativos parentales influyen en muchos aspectos de la vida del estudiante como lo es el desarrollo personal, la satisfacción con su vida y las aspiraciones de futuro (Rojas, Alemany y Ortiz, 2011; Suárez y otros 2011).

En relación a esto se debe destacar que dentro de los estilos educativos parentales viene la implicación en la rutina diaria académica de los jóvenes, como lo es la ayuda prestada en las tareas de casa, dotarles de una zona para el estudio, contar con recursos didácticos y motivarlos en todo momento para que no abandonen sus estudios (Ruiz, 2001; Patall y otros, 2008; Suárez y otros, 2011).

Aunque existen diferencias de opiniones en cuanto a este tema, en general los adolescentes se encuentran bastantes satisfechos con la implicación recibida por sus padres. Las diferencias en respuestas pueden ser debidas al carácter de cada alumno, el cual tendrá más facilidades para pedir ayuda o será más autónomo en su aprendizaje (Álvarez, 2006).

Los estudiantes también están totalmente de acuerdo con la participación de sus padres en el centro y las relaciones entre estos y el profesorado, esto puede apoyarse en la teoría de Musitu y otros (2001, citado en Álvarez, 2006), los cuales proclamaban que la participación activa parental en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, como se muestra por los jóvenes encuestados. Por otro lado los adolescentes creen que estas interacciones y formas de participación se podrían mejorar. Pues algunas formas de implicación de las familias, a pesar de favorecer el contacto y la convivencia, solo se quedan meramente en una participación consultiva que no promueve interés por parte del alumnado para continuar sus estudios. Hecho que los alumnos son totalmente conscientes aunque presenten una corta edad.

Para finalizar con los resultados del Ámbito familiar debemos hacer mención a las opiniones expresadas por la población hacia los aspectos relacionados con el nivel económico familiar y los estudios que poseen los padres. En estas debemos decir que como bien Lam (2014), la situación económica de la familia es importante para el fomento de la educación en los hijos pues se le pueden brindar mayores oportunidades de acceso a lo cognitivo. Por una parte se afirma con una fracción de la población que está de acuerdo con que el nivel adquisitivo es importante, pero por otro lado muchos de los encuestados creen que hay aspectos más importantes en la familia que ayudan a que ellos sigan estudiando que el estatus económico. Esto se relaciona de forma indirecta con lo que exponía Álvarez (2006) y Rojas y otros (2011),

con que los hijos conocen la realidad de sus hogares y crean una preocupación de ayuda y que en algunos casos posibilita en abandono escolar para apoyar económicamente a sus padres.

En el Área relacionada con el centro educativo y trato del profesorado se puede comprobar que los estudiantes de ambos centros educativos se encuentran bastante satisfechos con las relaciones mantenidas con el profesorado, con los recursos e instalaciones del centro, además de sentirse orgullosos de la propia entidad escolar (Cabrera y Larrañaga, 2014).

Por otro lado uno de los aspectos importantes dentro de la enseñanza son las estrategias metodológicas y dinámicas realizadas por el docente, aunque los jóvenes no puntuaron de forma negativa, si se pudo observar un débil decaimiento en los porcentajes, lo cual puede decir que se encuentran satisfechos con los métodos utilizados por el Centro Educativo pero que necesitan mejorar en algunos aspectos y adaptarse a las nuevas exigencias del alumnado actual (Martínez-Otero, 2009).

Para finalizar se debe hacer mención a la relación del profesorado con los padres, pues se ha comprobado que es muy importante la comunicación y la coordinación entre ambos para poder llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en los adolescentes, y esto es posible en los centros escogidos, ya que el alumnado está muy contento con las distintas relaciones entre Centro Educativo y familiares (Álvarez, 2006).

En cuanto al Área relacionada con el contexto o entorno aunque no se expone como tal en el marco referencial, se ve claramente reflejada en las otras Áreas acreditadoras, ya que siempre se hace mención al "medio", "contexto social" o "lugar donde se vive".

Por esta razón se escogió este ámbito como un Área a explorar, para obtener mayor información de los factores y aspectos que confirman el abandono escolar. Los resulta-

dos obtenidos en cuanto a esta variable son muy satisfactorios, puesto que el alumnado cree que las zonas donde residen son óptimas para su desarrollo académico y profesional y que se cuentan con distintos recursos comunitarios que apoyan a la enseñanza. Por otro lado, gracias a los resultados se denota que los jóvenes no cuentan con demasiada información sobre otros sitios donde se desarrolle la formación sin ser el propio Centro Educativo, como lo pueden ser los Centros de Educación de Personas Adultas, Radio ECCA, cursos ofrecidos por el mismo ayuntamiento, etc. Además de aquellos servicios que ofrecen las instituciones comunitarias como lo pueden ser Servicios Sociales, Sanidad, las Bibliotecas municipales, Centros deportivos, entre otros. Estas entidades pueden propiciar que el alumnado se enriquezca de forma autónoma en aspectos referentes a los estudios, motivación o al propio desarrollo personal, que es una de los principales fundamentos de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Alegre, M. Á., y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano: España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.
- Álvarez, L. (2006). Familia y abandono escolar: importancia de la implicación familiar en el proceso educativo. Madrid: Ediciones Cinca.
- Amer, J., y Pascual, B. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar: las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica* (17), 137-156.
- Cabrera, M. C., y Larrañaga, M. E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis de un centro educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 385-394.
- Castro, J. J. (2002). Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Editorial Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación* (50), 41-64.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Obra Social "La Caixa"*, (29), 1-232.
- Lam, G. (2014). A theoretical framework of the relation between socioeconomic status and academic achievement of students. *Education*, 134(3), 326-331.
- Marina, J. A. (2011). El abandono escolar. *Avances en Supervisión Educativa*. (14), 8-14.
- Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta* (85), 127-146.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 67-85.
- Patall, A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039-1101.
- Rojas, G., Alemany, I., y Ortiz, M. D. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano: Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1377-1402.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pianda, J. A., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2011). Fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, (24), 49-64.
- Torres, J. A., y Castillo, S. (2015). Incidencia de las políticas de apoyo educativo de los centros desde la perspectiva del profesorado: un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 1-31.

ANEXO I

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS AREAS ACREDITADAS EN EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

EDAD: SEXO:

CURSO: INSTITUTO:

Se deberá marcar con una X la casilla con el valor que más se ajuste a su opinión, teniendo en cuenta que:

En Desacuerdo	Algo de Acuerdo	De Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	2	3	4	5

1.	Consideras que el abandono escolar se da cada vez a menor edad	1	2	3	4	5
2.	Creés que la causa del abandono escolar temprano, puede ser debido a que los adolescentes están en una etapa de pérdida y transición evolutiva.	1	2	3	4	5
3.	Cuentas con información de otros sitios que no sean el centro educativo dónde se pueden realizar cursos o actividades de formación.	1	2	3	4	5
4.	Piensas que un buen ambiente familiar donde haya afecto e implicación ayudaría a que los jóvenes sigan estudiando.	1	2	3	4	5
5.	No presentas motivación para seguir estudiando y conseguir el graduado en ESO.	1	2	3	4	5
6.	El centro cuenta con instalaciones y recursos materiales que ayudan a mejorar tu rendimiento académico.	1	2	3	4	5
7.	Con frecuencia pides ayuda a tu familia para actividades relacionadas con el estudio.	1	2	3	4	5
8.	Tus padres se preocupan por tu educación demostrando interés por lo que haces día a día.	1	2	3	4	5
9.	No conoces los distintos programas de apoyo escolar que ofrece tu comunidad.	1	2	3	4	5
10.	Creés que la participación de tus padres en el centro podría mejorar.	1	2	3	4	5
11.	Te sientes satisfecho con el centro al que acudes.	1	2	3	4	5
12.	Otros sectores comunitarios realizan charlas o talleres de prevención que ayudan en la tarea educativa del centro.	1	2	3	4	5
13.	Opinas que en aquellas familias que tienen un nivel económico alto sus hijos tienen más facilidades para seguir estudiando.	1	2	3	4	5
14.	Creés que los estudios obtenidos por tus padres influyen de manera positiva en tu desarrollo escolar.	1	2	3	4	5
15.	La relación entre el profesor y el alumno suele ser de confianza y afecto.	1	2	3	4	5
16.	Tienes una buena percepción sobre la actividad educativa de tus padres contigo.	1	2	3	4	5
17.	Tu familia te motiva y te ayuda en las tareas escolares para casa.	1	2	3	4	5
18.	Sientes que la relación entre tus padres y el profesorado del centro no es positiva.	1	2	3	4	5
19.	El profesorado no valora ni respeta al alumnado por igual.	1	2	3	4	5
20.	Piensas que un buen clima dentro del IES favorece el que los estudiantes quieran seguir formándose.	1	2	3	4	5
21.	Los métodos y estrategias empleados por el centro y el profesorado son los más adecuados para fomentar el estudio y aprendizaje.	1	2	3	4	5
22.	Cuentas con horarios y zonas de estudio en casa.	1	2	3	4	5
23.	Resides en una zona que no es óptima para el desarrollo académico y profesional.	1	2	3	4	5
24.	Conoces y utilizas los recursos comunitarios de apoyo al estudio (actividades de refuerzo escolar, bibliotecas, aulas de estudio, etc.)	1	2	3	4	5
25.	Si existieran más recursos comunitarios en la zona donde vives ayudaría a mejorar tu rendimiento académico.	1	2	3	4	5
26.	Tus padres no acuden a las reuniones ni actividades que se plantean por el centro escolar.	1	2	3	4	5
27.	Te sientes seguro de ti mismo cuando realizas actividades escolares.	1	2	3	4	5
28.	Tienes claro tus aspiraciones respecto a tu futuro académico.	1	2	3	4	5

Observaciones pertinentes:

Muchas gracias por su colaboración.

EL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL PARA ADOLESCENTES EN COLOMBIA, OPERADORES Y OTRAS CARACTERÍSTICAS, UN ESTUDIO CRÍTICO

Miguel Álvarez-Correa. G.^{1 2}

e-mail: c.miguel.a@gmail.com

“Que pena oficial, no nos cabe un solo muchacho más; tenemos en este momento 40 adolescentes más de los que tenemos pactados por contrato, así que no le puedo autorizar el ingreso de estos tres que usted me trae”
Trabajador Social de centro de privación de libertad para adolescentes

Resumen:

El sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia se inaugura en marzo del 2007. A nueve años de sus inicios, se observan aún múltiples fallas, algunas de ellas relacionadas con la salud mental de sus operadores, los bajos salarios para la mayoría, una ausencia de mediciones de las acciones realizadas, un alto nivel de reincidencia, etc.. El presente artículo diagnóstica y analiza elementos diagnósticos del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), haciendo énfasis en el impacto de las labores desempeñadas sobre la psiquis de sus trabajadores, la cual se ve así mismo asociada a otras variable de importancia, con miras en los factores a mejorar.

Palabras claves: *Adolescentes, jóvenes, infractores, salud mental, economía, intervención psicossocial.*

Producto de una voluntad política trajinada por varios años, y tal como es de conocimiento público, la Ley 1098 o Código de Infancia y de Adolescencia promulgado el 8 de noviembre del 2006, sustituyó en Colombia progresivamente el Código del Menor (Decreto - Ley 2737/1989), entre marzo 15 del 2007 y diciembre 31 del 2009.

Desde el marco de una visión constructiva, el cambio de sistema nos hizo presumir que se daría una transformación de la jurisdicción penal para adolescentes, logrando mayores garantías y más recursos. También, se esperó que con el tiempo, como consecuencia lógica de lo anterior, se generaría una reducción de la reincidencia, que por cierto nunca ha sido evaluada a ciencia cierta en el país³.

¿Se alcanzaron estos propósitos? ¿Se logró ser más eficaz, más eficiente?

¿Se brindó a las instituciones mejores y oportunas herramientas técnicas y jurídicas? ¿Con personal con perfiles pre-establecidos y una preparación idónea acorde a sus funciones? ¿Se encuentran debidamente cubiertos los distintos servicios que requiere el sistema?

Todo lo anterior, con el supremo objetivo de garantizar un adecuado “restablecimiento de los derechos” de los adolescentes judicializados en cumplimiento de sus derechos constitucionales y legales.

Estos propósitos requieren de un respaldo estructural e institucional debidamente acompañado de un adecuado soporte económico. ¿Se ha contado con los recursos suficientes? ¿Se han mantenido en la Ley de Infancia y de Adolescencia los vacíos ya identificados en el desarrollo del Código del Me-

nor norma que antecedió el abordaje de los jóvenes infractores?

Los reportes disponibles sobre el sistema se enfocan, en términos generales, en registrar el flujo “de salidas y de entradas” producido por las instituciones⁴. De esta manera, se contabilizan referentes tales como el número de jóvenes capturados, el tipo de medidas impuestas, la cuantía de sentenciados, etc., y los aspectos más relevantes de las dinámicas procesales conexas, tales como el número de audiencias desarrolladas en garantías y en conocimiento⁵, el número de apelaciones realizadas ante los tribunales, la frecuencia en la aplicación del principio de oportunidad⁶, el número de condenas por allanamientos, etc.

No obstante, el examen del sistema obliga considerar no tan solo sus dimensiones ritualistas, conceptuales y fácticas, sino también aquellas íntimamente relacionadas con los factores económicos⁷, los cuales condicionan en determinados aspectos y situaciones el alcance que el modelo pueda tener en la práctica, por tratarse de una realidad multifactorial⁸.

¿DESDE DONDE SE TRABAJÓ?

Las muestras que remiten a los resultados aquí expuestos corresponden a distintas investigaciones dirigidas y elaboradas por el autor con el apoyo de otros profesionales, por medio de las cuales se procedió a realizar las correspondientes revisiones del arte, entrevistas semi-estructuradas a funcionarios públicos y profesionales del sector justicia penal para adolescentes en sus áreas administrativas, judiciales y ejecución de sanciones, para un total de 420 entrevistas, a lo largo de una muestra de trece de los 32 departamentos y distritos judiciales del territorio nacional.

Así mismo, se abordaron 1.200 jóvenes sentenciados, a quienes se les aplicaron entrevistas semi-estructuradas, con el propósito de remitirnos no solamente a sus características psicosociales y familiares (cuando fuera a lugar), sino también a su percepción del sistema, sus conocimientos frente a este, y sus proyecciones a futuro.

También se aplicaron igual número de pruebas psicotécnicas, las cuales permitieron medir posibles rasgos y trastornos existentes en los operadores del sistema, en los distintos sectores insitucionales que cubren el SRPA.



Gráfico 1.- Ámbito de trabajo de los operadores
Fuentes: Alvarez-Correa y otros. (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

PROPORCIÓN DE OPERADORES DEL SRPA ABORDADOS EN LA INVESTIGACIÓN POR INSTITUCIÓN

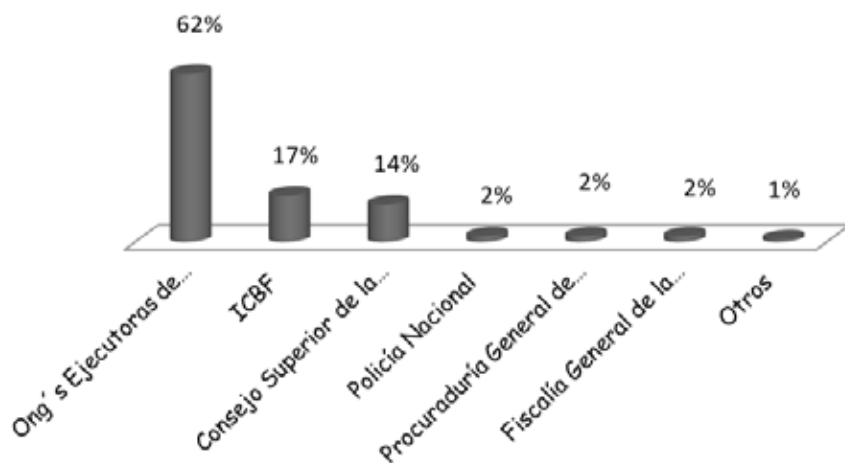


Gráfico 2.- Proporción de operadores del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.
Fuentes: Álvarez-Correa y otros. (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE EL SISTEMA

En la práctica, independientemente del tipo de intervenciones psicosociales que se les ofrece a los adolescentes, los jueces con funciones de conocimiento en la jurisdicción de infancia y adolescencia, los jueces de familia, sancionan a los adolescentes judicializados de conformidad a su criterio personal, y siguiendo los mandatos que la Ley dicta, a saber:

1. La naturaleza y gravedad de los hechos, **2.** La proporcionalidad e idoneidad de la sanción atendidas las circunstancias y gravedad de los hechos; las circunstancias y necesidades del adolescente y las necesidades de la sociedad, **3.** La edad del adolescente, **4.** La aceptación de cargos por el adolescente, **5.** El incumplimiento de los compromisos adquiridos con el juez, **6.** El incumplimiento de las sanciones" (Ley 1098/2006: Art. 179).

Siempre recordando que las sanciones deben tener teóricamente *"una finalidad protectora, educativa y restaurativa, y se aplicarán con el apoyo de la familia y de especialistas"* (Ley 1098/2006: Art. 178), es frecuente no hallar uniformidad entre el tipo y la duración de las sanciones impuestas ante unas mismas características personales, familiares y delictivas de los jóvenes (Álvarez-Correa y otros, 2009, 2010), de ahí la complejidad de la tarea.

Sobre el SRPA se han desarrollado algunas evaluaciones puntuales (Álvarez-Correa y otros, 2008, 2009, 2010, 2011; Acuña y otros, 2011), arrojando limitaciones y fortalezas que no siempre se originan en factores varios.

Las carencias de registros, en particular de orden cualitativo, la ausencia o divergencias en los procesos de sistematización y de documentación en las instituciones vinculadas al sistema, y las pocas evaluaciones realizadas en las distintas instancias comprometidas (judicial, administrativa, etc.), generan innegables vacíos. Dicha situación replica, aun-

PROFESIONES DE LOS OPERADORES DEL SRPA ABORDADOS EN LA INVESTIGACIÓN

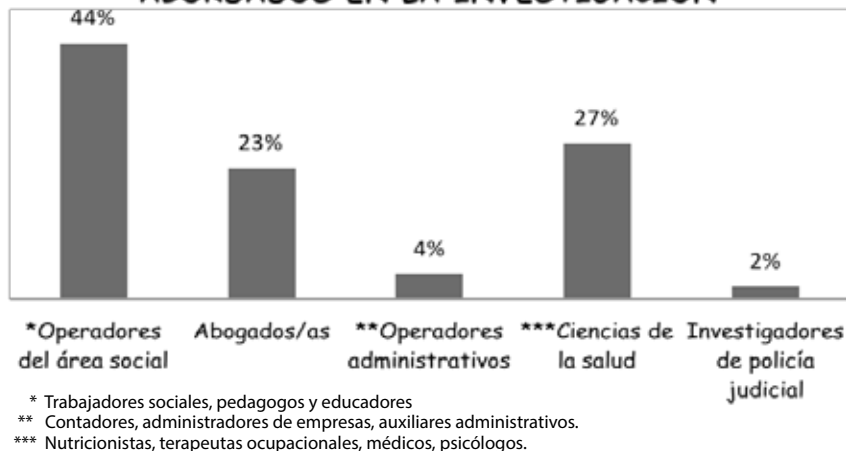


Gráfico 3.- Profesiones del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

Fuentes: Alvarez-Correa y otros (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

que en versión mejorada, la situación que se vivió en la época de vigencia del Código del Menor.

Los estudios y las publicaciones realizadas en la década del noventa por instituciones tales como la Fundación FES, la UNESCO, la Defensora del Pueblo y la misma Procuraduría General de la Nación, dan cuenta de las deficiencias en los análisis desde entonces y de la variedad en los parámetros de valoración conceptuales y numéricos sobre los jóvenes, las sanciones impuestas en términos generales, y el sistema judicial, complejizando las comparaciones y el desarrollo de los análisis transversales (FES 1994, 1995; UNICEF 1997; Defensoría del Pueblo 1997; Defensoría del Pueblo – FES – UNICEF 1995; Procuraduría General de la Nación 1991, 1994).

De esta manera - a título de ejemplo - se observaban diferencias en datos básicos tales como la proporción de **jóvenes sancionados a ciertas medidas (Amonestación: 18% (FES 1994) – 8.4% (Procuraduría General de la Nación 1994)**, y de delitos cometidos (Homicidio: 2.5% (Defensoría del Pueblo 1994) – 6% (FES 1994), para unos mismos períodos.

Si bien la creación del OSPA y del OSR-PA⁹ del Instituto de Estudios del Ministerio Público, y del Observatorio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, impulsados respectivamente en el 2007 y en el 2012, han mejorado el panorama, en cuanto respecta al manejo de la información, aún la tarea por impulsar es considerable. Aunque se está trabajando en esta dirección, aún no existe una articulación dinámica entre estos organismos en la producción de productos complementarios.

Desde el desarrollo de la ejecución de las sanciones impuestas, cada una de las instituciones contratadas por el ICBF¹⁰ siempre han laborado con los jóvenes remitidos de forma aislada de demás entidades hermanas, tanto en el marco local como nacional^{11 12}.

Las entidades escogidas por el ICBF en cada departamento para dar cumplimiento a las sentencias proferidas por los respectivos jueces, cuya ejecución le corresponde por ley¹³, llevan sus propios registros y evaluaciones, teniendo como principal error no estar consolidada en un solo proceso.

Hoy día, la única medida que goza de un registro cuantitativo y cualitativo unificado y exhaustivo a lo largo del territorio, del 2007 a la fecha (2016), y con respaldo documental, es la **Amonestación**¹⁴, la sanción más leve que la norma autoriza.

Ello ha permitido desarrollar una caracterización regional de los adolescentes, facilitando el ajuste de las intervenciones de acuerdo con las necesidades y las diferencias culturales e institucionales locales¹⁵, y orientar los operadores judiciales sobre el perfil que deben tener los jóvenes remitidos a esa medida.

Sobre la proporción numérica de las sanciones impuestas desde el inicio del SRPA (período 2007 – 2013), por diversos motivos, tampoco hay claridad absoluta sobre las cifras exactas; se tienen aproximaciones sujetas a cambio por las modificaciones de medidas que se presentan, registros incompletos, etc.

SALUD MENTAL EN LOS TRABAJADORES DE LA JUSTICIA, UNA VARIABLE DE ALTO IMPACTO. ¿CANTIDAD VERSUS CALIDAD?

La afectación física y emocional de los profesionales, tanto del área jurídica como psicosocial que laboran con víctimas, denunciantes o con agresores (Abogados, Psicólogos, Psiquiatras, Sociólogos, Antropólogo, Trabajadores Sociales, etc.), ha sido minimizada y poco visualizada, pese al importante peso que contiene para la salud mental de los operadores y, sobre todo, su implicación en el desempeño laboral.

Una evaluación desarrollada en el 2009 con relación a los trabajadores de la justicia penal ordinaria, arrojó en esta población altas tasas de sujetos con rasgos¹⁶ disociales¹⁷, esquizoide¹⁸, paranoide y compulsivos¹⁹ (Álvarez-Correa, et al., 2009^a), ratificando con ello los impactos que puede generar en el sujeto el ejercicio de la justicia. Más allá de lo que las ARL²⁰ logren implementar al respecto, se evidencia notorios vacíos y ausencias

en el desarrollo de una real política pública en esa materia.

En aras de atender las necesidades de esta naturaleza que surgen en esa población, algunas entidades como la Defensoría del Pueblo, ha avanzado en lo que se denomina *“el cuidado del cuidador”*, considerando importante que el profesional reciba la atención que requiera, para tolerar la cruda realidad de la que es testigo a diario.

En esa línea, el Instituto de Estudios del Ministerio Público de la mano con el Ministerio de Justicia y del Derecho, vienen desarrollando del 2008 a la fecha, un proyecto piloto relacionado con la salud mental de los operadores de justicia, para la construcción una política pública en el sector justicia (Álvarez-Correa y otros, 2010, 2012).

En el proceso de medición del *“agotamiento laboral”*, el término **Burnout** fue usado originalmente en los años sesenta para referirse a los efectos del abuso crónico de drogas. A Freudenberg (1974), un psicoanalista neoyorquino (Arón y Llanos 2004), se le atribuye el haberlo usado por primera vez para aplicarlo al tema del agotamiento profesional entre los profesionales de ayuda. Luego Maslach (1982), es la primera que se refiere al término desde la psicología, y señalan que entre 1973 y 1983 se escribieron más de 1000 artículos sobre este tema.

Freudenberg (1974) define el *Burnout* como *“un estado de fatiga o frustración que aparece como resultado de la devoción a una causa, a un estilo de vida o a una relación que no produce las recompensas esperadas”*. El *Burnout* ocurre en muchas áreas profesionales, especialmente en aquellas en que se trabaja con personas, lo que supone una fuerte dedicación donde poco a poco la desilusión reemplaza la visión idealista de la tarea emprendida.

El concepto surge entonces desde lo clínico, y no desde lo académico, es decir, desde aquellos que trabajan en áreas de servicios a personas en que la relación con el usuario es central, lo que a menudo sobrecarga la tensión emocional a quien entrega el servicio. La

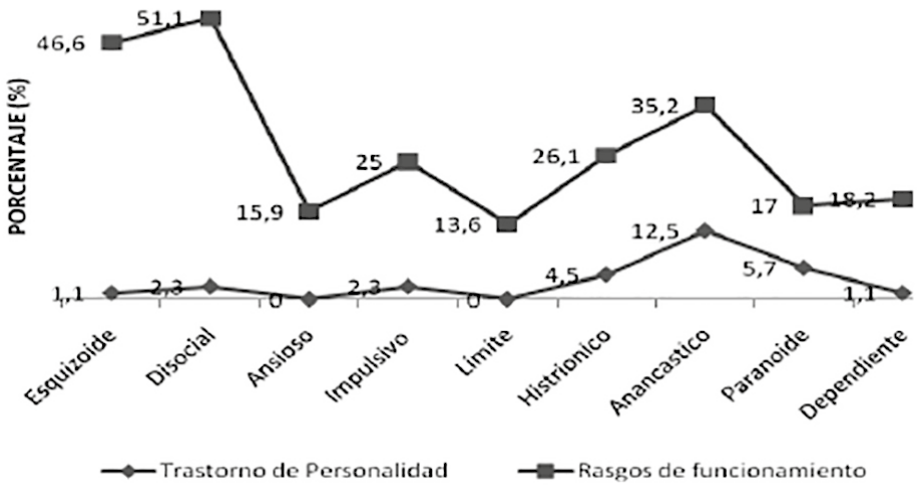


Gráfico 4.- Rasgos y trastornos en el marco de los operadores de la Justicia penal (Según IPDE21). Fuente: Álvarez-Correa y otros. (2009a).

mayoría de los estudios pioneros sobre este tema, aparecen, por lo tanto, en ocupaciones tales como la educación, la salud, el servicio social, la asistencia judicial, etc.

El **desgaste profesional** es cualitativamente diferente si se trabaja con violencia (víctimas o victimarios), de ahí que el trabajo en estas áreas puede describirse como una profesión de alto riesgo, lo que implica estar expuesto en mayor grado a las consecuencias del agotamiento, y a afectaciones en el interior de la familia y con el grupo social en general (Aarón y Llanos 2004).

Como posible respaldo estadístico de esta situación, en las instituciones en donde se atienden a adolescentes infractores con sentencia judicial (**Colombia**), se encontró que el 32% de los profesionales a quienes se les aplicó el Cuestionario de Maslach²² presentan una franca tendencia al cansancio emocional derivado de su actividad, mientras que el 7% reportan positivo para el Cuestionario.

Otro elemento a tener en cuenta son las características emocionales de los custodios de estos niños, características estas que le deben permitir brindar contención, afecto y protección al joven, y así poder conducirlo

por el proceso de desarrollo que le llevará a la integración social en condiciones de dignidad.

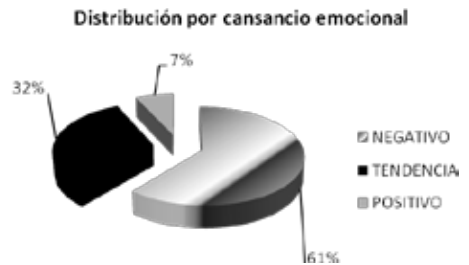


Gráfico 5.- Comportamiento del cansancio emocional secundario al ejercicio profesional del área psicosocial en instituciones que atienden adolescentes infractores de la Ley penal sentenciados en Colombia.

Fuente: Álvarez-Correa y otros. (2009b).

Tras la aplicación del SCL-90, un instrumento diseñado para hacer tamizaje de trastornos mentales, el 11% de los profesionales entrevistados francamente reportan una patología mental, mientras que el 15% reflejan morbilidad psiquiátrica menor.

Aquí vale la pena aclarar que se presentan factores que producen alteraciones en la capacidad de interrelacionarse con el medio; estas imponen ciertas limitaciones para tolerar situaciones estresantes y reducen la capacidad de integración emocional con el medio que le circunda²³.

Respecto a algunas de las características de funcionamiento personal, y específicamente lo relacionado con los rasgos de personalidad, se evidencia una franca tendencia a presentar formas rígidas de funcionamiento personal; así se encontró que el 60.2% de los profesionales presentan funcionamiento obsesivo compulsivo²⁴ y 45,6% funcionamiento esquizoide²⁵, características estas incompatibles con la tarea asignada a los sujetos encargados de atender a los adolescentes infratores.

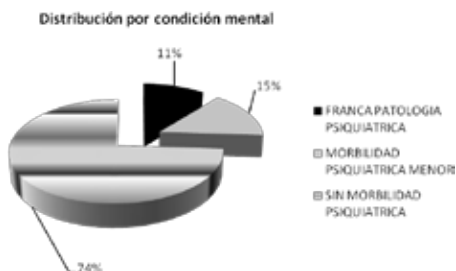


Gráfico 6.- Distribución de categorías SCL-90 en profesionales de equipos psicosociales de instituciones de reeducación.

Fuente: Álvarez-Correa y otros (2009b).

DESDE LA PRÁCTICA, EL CASO DEL SRPA

Si bien los Centros de Atención para las Víctimas de Abuso Sexual se movilizan en la jurisdicción penal ordinaria, remiten al mismo ámbito de la justicia, y tienen entre sus usuarios un gran número de niños y jóvenes. En ese caso, 78.56% de los operadores manifestaron manejar altos niveles de estrés (entre 7 y 10 de una escala de 10).

Los motivos del estrés observados se centran en 10 factores, entre los cuales son de resaltar la alta carga laboral (35.46%), el elevado nivel de responsabilidad (12.76%) (insuficiente personal), y tan un solo un 7.09% atinente a la "falta de recursos".

La evaluación de esta última variable resulta diametralmente diferente a lo hallado en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes donde un **88.24%** de sus operadores manifiesta la insuficiencia de recursos para cumplir con las metas impartidas.

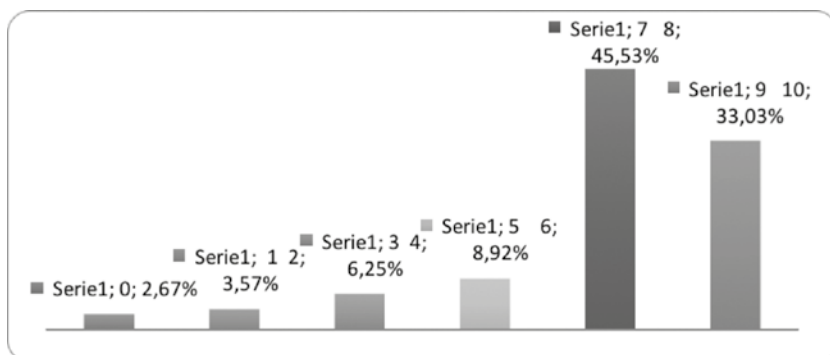


Gráfico 7.- Nivel de estrés reportado por los operadores judiciales CAIVAS²⁶.

Fuente: Álvarez-Correa y otros (2012).

Tabla 1.- Motivo de estrés vivido en Centros de Atención para Víctimas de Abuso Sexual. Fuente: Álvarez-Correa y otros (2012).

Categorías	%
Carga laboral alta	35.46
Problemática de los usuarios	14.89
Nivel de responsabilidad	12.76
Juicios	12.05
Falta de recursos	7.09
Vencimiento de términos	7.09
Falta de comunicación interinstitucional	2.83
Falta de personal	1.41
Espacios inadecuados	1.41
Nada me genera estrés	0.70
Amenazas	0.70

El **68.5%** de los trabajadores del SRPA ubicaron sus respectivas puntuaciones de estrés laboral entre 7 y 10, lo cual si bien resultó 20 puntos por debajo de los trabajadores del CAIVAS, conforma aún una medición muy elevada, aunque no siempre con las mismas motivaciones, donde el **39%** de sus integrantes trabajan entre 10 y 15 horas diarias y 54%

lo hacen más de 8 horas, aspecto que laboralmente nunca les son reconocido

De la observación directa se concluye que las cargas resultan a menudo desiguales de una institución a otra, y de un distrito judicial a otro. Así como se encuentran jueces de garantía que pueden llegar a tener hasta máximo tres audiencias en una semana, hay defensores de familia que antes de las ocho de la noche de lunes a sábado no salen a descansar.

Desde esta perspectiva, el volumen y la naturaleza de las labores encomendadas afectan la salud mental de los operadores, y por ende la calidad de los productos...

“Desde que llegó la nueva directora, han trasladado tres de los cinco fiscales que atendemos el SRPA en el departamento hacia otras unidades de fiscalía, así que a mí me toca viajar constantemente de un municipio a otro y no me alcanza el tiempo; tengo represado más de 300 procesos sin mover, nunca veo a mi familia, y se pierden muchas quejas porque no se alcanzan atender”

(fiscal seccional de Infancia y Adolescencia, 2013).

NIVEL DE ESTRÉS QUE PRESENTAN LOS OPERADORES DEL SRPA (AUTOCONCEPTO)

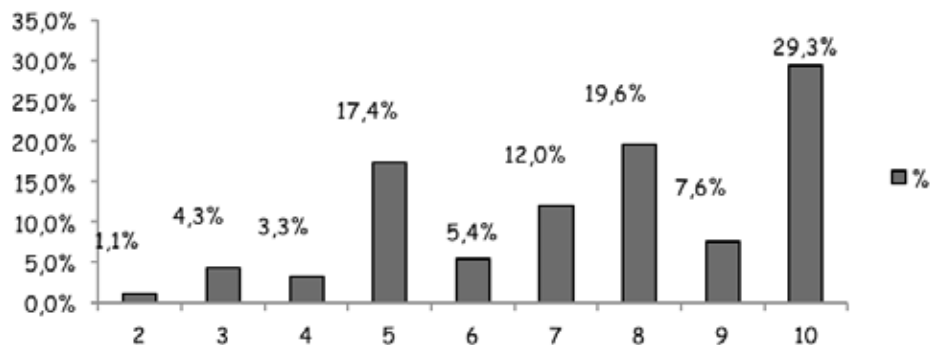


Gráfico 8.- Autoconcepto del nivel de estrés. Álvarez-Correa y otros (2014).

Tabla 2.- Motivos de estrés que le genera su trabajo en el SRPA. Fuentes: Alvarez-Correa y otros (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

Nº	Categoría	Sub- categoría	Descriptorios	Total % respuestas
1	Varios jefes.			2.13
2	Excesiva carga administrativa.		Informes, formatos, estadísticas, etc.	2.13
3	Número excesivo de funciones y tiempo de dedicación.	Tiempo insuficiente para trabajar con el joven.	Falta de personal; tiempo insuficiente para cumplir con las labores encomendadas.	44.68
4	El trabajo con los jóvenes.	Varía el estrés según el tipo de joven.	Depende del estado de ánimo de los jóvenes; en ocasiones las familias no participan del proceso de los jóvenes.	6.38
5	Sentimiento de impotencia y abandono.		No poder ejecutar las labores encomendadas; abandono por parte de las instituciones del sistema.	10.64
6	Baja remuneración.			12.77
7	Temor al traslado.			4.26
8	Poco reconocimiento al trabajo.			2.13
9	Ambiente laboral tenso.			2.13
10	Espacio físico de trabajo.		El espacio de trabajo no es adecuado.	2.13
11	No hay atención idónea en salud.		Los oficios contemplados dentro del SRPA no se encuentran contabilizados dentro de los riesgos profesionales.	2.13
12	Falta de Recursos.		Faltan recursos para poder asumir las obligaciones.	8.51
TOTAL				100

Para otros el problema es distinto... *“Nosotros queremos hacer las cosas, pero hay semanas que nos llega solamente una audiencia por hacer, ¡imagínese!”* (Juez de Garantía de Infancia y Adolescencia), o *“el represamiento es tal que en ocasiones no podemos cumplir con los términos de ley por el volumen de casos que nos llega”* (Juez de Garantía de Infancia y Adolescencia), y también, *“aquí recibimos sobrecupo todo el tiempo con las implicaciones que ello implica para la calidad de la atención*

a los jóvenes” (ONG encargada de la ejecución Libertad Vigilada 2013).

De tal manera que los motivos de estrés entre los trabajadores del SRPA, judiciales y no judiciales, se relacionan en gran parte con **el número excesivo de funciones y con el tiempo de dedicación de los trabajadores (44.68%)**, el cual se ve articulado con los **sentimientos de impotencia y abandono (10.64%)** que generan las condiciones laborales, en ciertos casos claramente desfavorable.

HORAS DE TRABAJO DIARIOS PROMEDIO CUMPLIDAS POR PARTE DE LOS OPERADORES DEL SRPA EN EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES

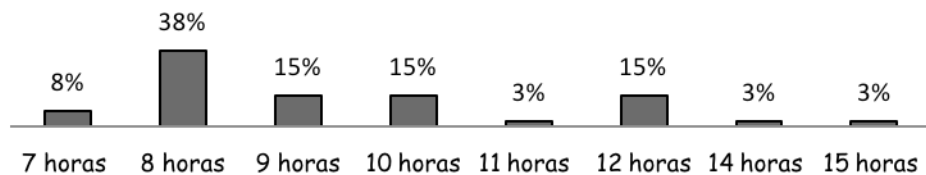


Gráfico 9.- Horas promedio de los operadores. Fuente: Álvarez-Correa y otros (2014).

Nº	Categoría	Descriptorios	Total respuestas (%)
1	La remuneración no es acorde a la exigencia laboral.	Complejidades de la población que se atiende, responsabilidad; carga administrativa; ausencia de suministros para cumplir con la labor; demora en los pagos; desigualdad en salarios entre los responsables del sistema.	74
2	Si es acorde a la remuneración.	Aunque se hace énfasis en el deseo de una remuneración más alta.	26
Total			100

Tabla 3.- Relación remuneración y exigencia laboral. Fuentes: Alvarez-Correa y otros (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

A ello se le suma el descontento por la **baja remuneración (12.77%)**, la que analizada de manera independiente de demás factores expuestos, cobra un papel determinante al visibilizarse que para el **74%** del personal del SRPA, sus estipendios no corresponden a las exigencias del oficio y/o a sus expectativas.

En aras de profundizar en esa área, el cálculo comparativo que se realizó con el sector hermano de Chile – arrojó desniveles de ingresos preocupantes que no premian la “*especialidad*”, es decir que no brindan un ingreso estimulante para quienes deberían teóricamente ser experto en la materia, y que por lo general no lo son.

Al realizar una comparación de los datos anteriores con los salarios percibidos por uniformados con grados similares en Chile²⁷, se observa que un Teniente Coronel de la Policía en Chile, dentro de la escala del salario mínimo mensual legalmente vigente en ese país, obtuvo 13.52 salarios mínimos mensuales legalmente vigentes (smmlv) para el año 2011, mientras que en Colombia fueron de 4.62; esta brecha disminuye mientras se reduce ligeramente el grado de los uniformados.

En el caso del promedio salarial de los suboficiales, en el año 2011 los chilenos percibieron 2.70 smmlv (en promedio) por mes más que sus equivalentes colombianos, y en 2012 esta diferencia fue de 2.66.

Es de reportar que los Carabineros perciben un salario mensual promedio más alto que el salario promedio que reciben los ciudadanos chilenos. En el caso de la Policía de

Infancia y Adolescencia colombiana, los salarios son más cercanos al salario mínimo mensual percibido, y la brecha salarial interna es menor que en el caso chileno²⁸.

Tabla 4.- Comparación salarial entre las instituciones policiales de infancia y adolescencia de Chile y Colombia en *smmlv*, de 2011 y 2012²⁹. Fuentes: Alvarez-Correa y otros (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

Categorías de Análisis	Año 2011		Año 2012	
	Año 2011 Colombia	Año 2011 Chile	Año 2012 Colombia	Año 2012 Chile
Monto del salario mensual más alto	4.62 (Teniente Coronel)	13.52 (Teniente Coronel)	4.58 (Teniente Coronel)	13.2 (Teniente Coronel)
Monto del salario mensual más bajo	1.23 (Agente con menos de 5 años de servicio)	2.51 (Carabini-nero)	1.22 (Agente con menos de 5 años de servicio)	2.7 (Carabini-nero)
Salario promedio mensual Oficiales	3.21	8.75	3.18	8.6
Salario promedio mensual Sub-Oficiales	2.05	5.53	2.03	5.4

Por las características mencionadas, la Big Mac puede tomarse como una canasta de bienes representativos, lo cual permite uti-

lizarla como parámetro de comparación del poder adquisitivo de los ingresos, tanto en Colombia como en Chile.

Tabla 5.- Comparación del poder adquisitivo de las instituciones policiales de infancia y adolescencia de Chile y Colombia (número de hamburguesas Big Mac que se podrían comprar). Fuentes: Alvarez-Correa y otros (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

Categorías de análisis	Año 2011		Año 2012	
	Colombia	Chile	Colombia	Chile
Nº de Big Mac que podría comprar mensualmente el uniformado con el grado más alto	294.58 (Teniente Coronel)	1256.99 (Teniente Coronel)	308.99 (Teniente Coronel)	1171.90 (Teniente Coronel)
Nº de Big Mac que podría comprar mensualmente el uniformado con el grado más bajo	78.43 (Agente < 5 años de servicio)	233.36 (Carabini-nero)	82.31 (Agente < 5 años de servicio)	239.71 (Carabini-nero)
Nº de Big Mac que podrían en promedio comprar mensualmente los Oficiales	204.68	813.60	214.54	765.40
Nº de Big Mac que podrían en promedio comprar mensualmente los Sub-Oficiales	130.71	513.98	136.95	479.2

Los datos suministrados por el índice Big Mac permiten entonces corroborar que, tanto para el año 2011 como para el 2012, el poder adquisitivo de los uniformados en Chile es mayor que en Colombia dentro de todos los grados de ambas instituciones.

Ello significa que los uniformados en Chile además de tener un salario más alto en términos del número de SMMLV, pueden adquirir una mayor cantidad bienes y de servicios que los uniformados en Colombia.

A título de ejemplo, por cada hamburguesa que hubiera comprado un Teniente Coronel en Colombia con su salario mensual en el año 2011, un uniformado en Chile con el mismo grado hubiera podido comprar 4.27 hamburguesas Big Mac, y en el año 2012 hubiera podido comprar 3.79.

¿DE QUÉ HABLAMOS?

Al implementarse los mandatos del código de infancia y adolescencia, las creaciones de figuras antes inexistentes³⁰, de nuevas sanciones, de nuevos cargos todos transversalmente afectadas por nuevos principios, se dieron rotaciones, cambios y vinculación de un nuevo personal.

Las pesquisas realizadas sobre ese particular apuntan a que la presencia de funcionarios así como de contratistas, de cualquiera de las instancias del sistema, con experiencia adquirida en el trabajo con adolescente bajo el amparo del Código del Menor, es hoy día minoritaria con menos de 46% de participantes.

A priori, esta evolución no tiene porque visualizarse forzosamente con visos negativos; no obstante, preocupa observar que el nivel de capacitación brindado del 2007 a la fecha en todas las entidades del sistema, ha sido limitado en las distintas instancias, por no decir ausente en muchos casos, conllevando los interesados en informarse por sus propios medios.

Para el 2009 (Álvarez-Correa y otros, 2009), **la Policía Nacional** era la entidad con mayor actividad de capacitación, condición que se mantiene a la par en el 2013 con **la Fiscalía General de la Nación**, no obstante con las limitaciones ya mencionada.

Es de recalcar que en ambas situaciones, no se alcanza cumplir con un nivel aceptable de capacitación frente a las exigencias del sistema, **careciendo adicionalmente de una evaluación de los contenidos impar-**

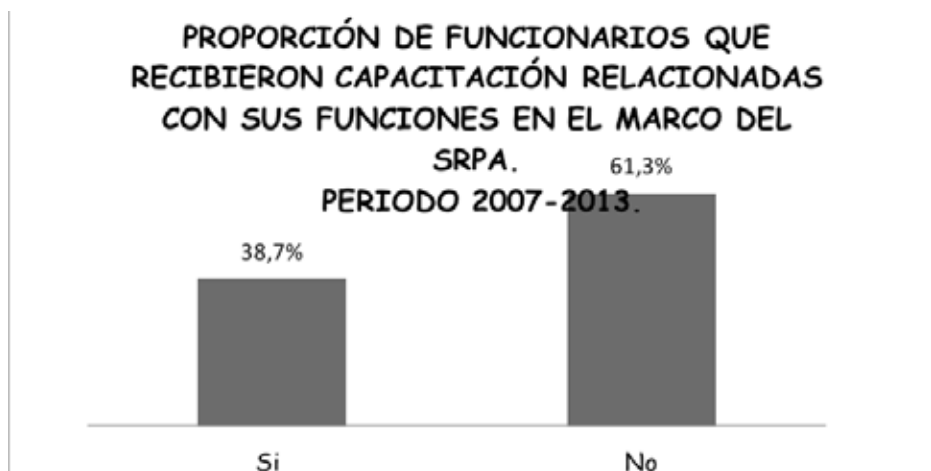


Gráfico 10.- Proporción de funcionarios y su relación capacitación-funciones. Fuente: Álvarez-Correa y otros (2014).

tidos y de sus impactos. El promedio de personal que no recibió entrenamiento especializado de ninguna naturaleza en el período 2007 – 2011 (cursos, conferencias, diplomados, seminarios³¹) **es del orden de 61.3% del total**, con variaciones puntuales de acuerdo con la institución.

En volumen, a la fecha los **procuradores judiciales de familia**, son quienes mayor

formación promedio recibieron, al haber asistido un 50% de sus integrantes a un diplomado sobre la materia; y si bien, en términos generales, el **25% de los operadores demostraron tener en su haber un postgrado (especialización, maestría), tan solo en el 41% refiere estar relacionado con el SRPA** (Álvarez-Correa y otros, 2014).

Tabla 6.- Acciones para responder a las necesidades de formación. Fuentes: Alvarez-Correa y otros (2010, 2011, 2012, 2014, 2015).

N°	Categoría	Descriptores	Total de respuestas (%)
1	Reuniones de trabajo internas.	Se reúnen para trabajar en las temáticas de estudio y para aportar al modelo.	28.57
2	Evaluaciones de desempeño.	-	9.52
3	Replicar las capacitaciones.	Una persona de la institución se capacita ya sea por cuenta propia o por medio de alguna institución y capacita a las otras personas de su institución.	4.76
4	Desarrollo de capacitaciones con recursos propios.	-	57.14
TOTAL			100

El 48% de los operadores tienen una edad comprendida entre los 18 y los 34 años, con una participación que se dobló en el transcurso del período 2010 - 2013. En cambio, se presenta un decrecimiento paulatino en la participación de aquellos que se encuentran entre los 35 y los 64 años, en parte originado en el retiro pensional de sus más antiguos trabajadores.

¿EL SISTEMA FUNCIONA?

Aunque sin entrar a realizar un balance exhaustivo en ese espacio, por no ser aquí nuestro propósito, ¿cuáles han sido las **fortalezas** y las **debilidades** más relevantes que se identificaron? Algunas, ofrecen una faceta positiva del proceso, aunque suelen conllevar así mismo en sí, una contraparte negativa por la baja incidencia que puedan arrojar en ciertas oportunidades. A saber:

- **Principio de igualdad y garantía de derechos (19.8%)** (en el marco del proceso judicial y en la intervención directa con los adolescentes). Si consideramos que estos dos aspectos se encuentran entre los elementos centrales buscados por el Código de Infancia y de Adolescencia, si bien se aplaude que cerca de un 20% de los operadores consideran que se está cumpliendo con los propósitos propuestos, hay un **80.2%** que no lo ve de esta manera, y que no se puede desconocer.
- **Trabajo interdisciplinario e interinstitucional (15.84%)**. Si bien no se presenta sistemáticamente descoordinación entre partes en el desarrollo de la operatividad del SRPA, el apoyo entre entidades o dependencias de unas mismas instituciones, dentro del sistema para el bienestar del

adolescente, a menudo no corresponde siempre a lo esperado.

- **La ejecución de los programas del ICBF y la aplicación del modelo pedagógico del sistema son adecuadas (24.75%).**

Manifiestar que los programas ICBF son exitosos en el marco del SRPA, significa que han tenido un impacto favorable sobre los adolescentes, es decir que estos no han reincidido en el delito y que se encarrilaron en un proyecto de vida satisfactorio para ellos, y no perjudicial para la sociedad.

Sería de gran interés disponer de una evaluación exhaustiva sobre esa materia en aras de estar en condiciones de estar en capacidad de aplicar los correctivos pertinentes. ¿Existe tal documento?

- **Preparación y capacitación adecuada del personal (13.86%).**

La presente nota confirma lo conversado en ítem anterior, donde se exponía la insuficiente capacitación que se le ha brindado a los operadores del SRPA; conforma un factor a tener en cuenta en el proceso de medición de la calidad del servicio; lo anterior dejar de reconocer la presencia de operadores con experiencia y amplios conocimientos.

- **Cobertura y recursos suficientes (buena infraestructura) (6.93%).** Claramente insuficiente; más que una fortaleza se convierte, tal como lo referíamos anteriormente, como una debilidad por corregir.

- La ausencia de incentivos para la formación de los jóvenes (26.28%), variable que se subdivide en tres aspectos (errores en los procesos de intervención (10.22%); **no se garantizan los derechos de los jóvenes (7.3%); ausencia y/o insuficiencia de programas para desintoxicación de SPA (8.76%).**

- **Dificultades relacionadas con el personal (17.52%)** en las distintas instancias y niveles del sistema que contemplan insuficiente policía judicial, defensores de familia con sobrecarga laboral, etc.

- **Deficiencias de las instituciones (16.06%).** Si bien la creación de los comités locales del SRPA han aportado al proceso, al análisis de necesidades puntuales y a la comunicación interinstitucional, ello no ha permitido subsanar las limitaciones internas de cada entidad. Entre estas pueden referirse, según la ciudad, la zona o la institución, aquellos atinentes a los modelos que se aplican en el trabajo con los jóvenes, la dificultad con los cupos, etc.

- **La falta de recursos financieros (17.52%).** Aunque no se ve aquí dimensionada en su real proporción **por referirse a una pregunta multifactorial**, vuelve a visualizarse las deficiencias en las infraestructuras y en el personal ya mencionadas.

- **La insuficiencia de recursos** relacionada con la atención a los jóvenes (**41.18%**) (Pago de nómina; sobrecupo de jóvenes; recursos insuficientes para alimentación, etc.).

- **Las debilidades de los centros de internamiento (10.29%).**

- **Personal insuficiente (10.29%)** (Faltan defensores de familia; policía con personal no capacitado; una alta carga administrativa).

El fin último del SRPA debería ser lograr la no reincidencia y la resocialización de los adolescentes. De no apuntar los esfuerzos de forma articulada y unificada en ese sentido, el sistema pierde su razón de ser y se convierte en una dinámica mecanizada del "déja-vu".

REFERENCIAS

- ACUÑA J.F, LOPEZ A.M, García C.M. *La Medida Pedagógica Como Sanción en el Sistema de Responsabilidad penal para Adolescentes; Estudio socio jurídico, municipio de Soacha-Cundinamarca*. Serie Observatorio SRPA 2. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Septiembre 2011.
- ADAMS, J. "Cost-Benefit Analysis: the Problem, Not the Solution", *The Ecologist*, volume 26 página 2(3), Enero-Febrero 1996.
- ANIF. "Reforma a la justicia y tratamiento y tratamiento de choque operativo", en *Comentario Económico del día*. Diciembre 15 del 2011.
- ÁLVAREZ-CORREA M. *Vivencias y derechos del menor infractor de la ley penal*. Instituto de Estudios del Ministerio Público, Procuraduría Delegada para la Defensa del Menor y de la Familia. Bogotá, 1.999.
- ÁLVAREZ-CORREA M. *Gotas De Luz: Jóvenes Infractores, Política Pública Y Sistema De Responsabilidad Penal Juvenil*. Instituto de Estudios del Ministerio Público. Bogotá, 2.009a.
- ÁLVAREZ-CORREA M., MENDOZA V., RODRÍGUEZ M., PARRA S., CORZO L. *Semillas de Cristal. Sistema de responsabilidad penal para adolescentes, Ley 1098/06, alcances y diagnóstico*. Instituto de Estudios del Ministerio Público, Fundación Antonio Restrepo Barco. Bogotá, 2.008.
- ÁLVAREZ-CORREA M., PARRA S., LOUIS E. GUZMÁN G. *La Gesta y el Cantar; Sistema Penal acusatorio, delitos sexuales y política criminal*. Instituto de Estudios del Ministerio Público. Bogotá, 2.006.
- ÁLVAREZ-CORREA M., PARRA S., LOUIS E., QUINTERO J., CORZO L. *Pescadores de Ilusiones. Niños y jóvenes infractores de la ley penal*. Instituto de Estudios del Ministerio Público – Fundación Antonio Restrepo Barco. Bogotá, 2007.
- ÁLVAREZ-CORREA M., SOLER L.A., ALVIRA J. *Marcas del Silencio; Niños, jóvenes y satanismo. Derechos, perfiles y atención psicosocial*. Instituto de Estudios del Ministerio Público. Bogotá, (2da edición), 2005.
- ÁLVAREZ-CORREA M., SOLER L.A., OCHOA J. *Tribus del Diablo; Niños y jóvenes y Satanismo. Radiografía de una realidad*. Procuraduría Delegada para la Defensa del Menor y de la Familia. Bogotá, Instituto de Estudios del Ministerio Público. Bogotá, 2000.
- ÁLVAREZ-CORREA M., MENDOZA V., GONZÁLEZ J. *Pantalones Cortos Y Mochilas Rotas. Jóvenes, política y sistema de responsabilidad penal para Adolescentes (Ley 1098/2006), Tomo Cuatro*. Instituto de Estudios del Ministerio Público. Bogotá, 2010.
- ÁLVAREZ-CORREA M., MENDOZA V., GONZÁLEZ M., GONZÁLEZ J. *Cara y sello: amonestación para adolescentes judicializados, (ley 1098 de 2006, art. 182), características, dinámicas territoriales y alcances, marzo 2007, marzo 2011*. Instituto de Estudios del Ministerio Público. Bogotá, 2011.
- ÁLVAREZ-CORREA M., MORENO C., PARRA S., VALENCIA O.L., RODRIGUEZ M., MENDOZA V., GONZALEZ J. *Tejidos de Realidad. Aspectos procesales, psicosociales y de salud mental del sistema penal acusatorio*. IEMP Ediciones. Mayo 2009b.
- ÁLVAREZ-CORREA M., PARRA S., VALENCIA O.L. *¿Dígame porque?. Agresores Sexuales, Motivaciones y Actuaciones Judiciales. Series delitos sexuales-Tomo I*. IEMP Ediciones. Agosto 2012.
- ÁLVAREZ-CORREA M., PULGARIN F., OÑORO R. *El Peso de la Medida – Economía, política pública del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y salud mental, costos y metas*. IEMP Ediciones. Agosto 2012.
- ÁLVARO-BRUN E., VEGUE-GONZALEZ M. *Validez del Cuestionario Internacional Personality Disorder Examination (IPDE) en una muestra de población penitenciaria*. *Rev Esp Penit* 2008; 10:35-40. 2008.
- ARÓN, A. M. & LLANOS, M. T. (2004). *Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia*. *Sistemas Familiares*, páginas 1-2, 5-15.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSICOLOGIA. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-DSM IV-R*. Masson. España, 2001.
- AUSTRALIAN INSTITUTE OF CRIMINOLOGY. *Measuring crime prevention program costs and benefits*. 2003a. En: <http://www.aic.gov.au/documents/E/3/8/%7bE3890F48-5101-42CA-B850-21F19ABAE321%7dcrim015.pdf>. [Consulta de Septiembre de 2012].
- AUSTRALIAN INSTITUTE OF CRIMINOLOGY. *Building a policy scorecard to compare crime prevention program costs and benefits*. AIC Crime Reduction Matters, nº. 16. Canberra: Australian Institute of Criminology. 2003b. En: <http://www.aic.gov.au/publications/crm/>

- crm016t.htm. [Consulta de Septiembre de 2012].
- BLANCO A., & DIAZ D. *Orden social y salud mental: Una aproximación desde el bienestar social*. Clínica y Salud. vol 17 n° 1.2006.
 - BARBERTON C. *Monitoring the financial resource flow for the implementation of the Child Justice Bill as costed Children's Budget Unit*. Idasa 2006. En: http://www.communitylawcentre.org.za/projects/childrens-rights_project/Research/Research%20Reports/Monitoring%20the%20financial%20resource%20flow%20for%20the%20implementation%20of%20the%20Child%20Justice%20Bill%20as%20costed.pdf. [Consulta de Agosto de 2013].
 - BURGESS J., J. CLARK AND C. HARRISON. *Valuing Nature: What Lies Behind Responses to Contingent Valuation Surveys?*. London: University College London 1995.
 - CENTRO DE ESTUDIOS EN SEGURIDAD CIUDADANA, UNIVERSIDAD DE CHILE, INSTITUTO DE ASUNTOS PÚBLICOS. "Evaluación de las Medidas y Sanciones que se Ejecutan en el Medio Libre del Sistema de Justicia Juvenil" Universidad de Chile, Santiago. 2010. En: <http://dosvias.minjusticia.gob.cl/media/2013/05/Evaluacion-Economica.pdf>. [Consulta de Julio de 2012].
 - ASHFORD B. *Towards A Youth Crime Prevention Strategy Draft for consultation*. Youth Justice Board. En: <http://www.justice.gov.uk/downloads/youth-justice/prevention/TowardsAYouthCrimePreventionStrategy.pdf>. . [Consulta de Mayo de 2012].
 - ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSICOLOGIA. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-DSM IV-R*. Masson. España, 2001.
 - BURGESS J., J. CLARK AND C. HARRISON. *Valuing Nature: What Lies Behind Responses to Contingent Valuation Surveys?*. London: University College London 1995.
 - CENTRO DE ESTUDIOS EN SEGURIDAD CIUDADANA, UNIVERSIDAD DE CHILE, INSTITUTO DE ASUNTOS PÚBLICOS. "Evaluación de las Medidas y Sanciones que se Ejecutan en el Medio Libre del Sistema de Justicia Juvenil" Universidad de Chile, Santiago. 2010. En: <http://dosvias.minjusticia.gob.cl/media/2013/05/Evaluacion-Economica.pdf>. [Consulta de Julio de 2012].
 - CLAVIJO S, VERA N. *El sector justicia en Colombia – Análisis costo-eficiencia en un contexto internacional*. ANIF.Enero-Marzo 2012.
 - CONNOLLY M., GARDNER J., MOLINA L., POSEY J., SINCLAIR E. *Criminal Justice Uniform Cost Report Fiscal Years 2010 To 2012*. Equipo De La Junta Legislativa Del Presupuesto, Presentado A La 83ª Legislatura De Texas Enero 2013. En: http://www.lbb.state.tx.us/Public_Safety_Criminal_Justice/Uniform_Cost/Criminal%20Justice%20Uniform%20Cost%20Report%20Fiscal%20Years%202010%20to%202012.pdf. [Consulta de Junio de 2013].
 - CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA. *Estadísticas Rama Judicial 2012*. En: <http://www.ramajudicial.gov.co/csj/publicaciones/index/categoria/374/ESTADISTICAS-JUDICIALES>
 - COLLEDGE M., COLLIER P., BRAND S. *Programmes for Offenders: Guidance for Evaluators*. Crime Reduction Programme Guidance Note 1. London: Home Office. Research Development and Statistics (RDS). 1999. En: <http://library.npia.police.uk/docs/homisc/cdp2prog-off.pdf>. [Consulta de Noviembre de 2012].
 - CODIGO DEL MENOR. Editorial ECOE. Santafé de Bogotá, 1995.
 - CHISHOLM J. *Benefit-cost analysis and crime prevention*. AIC Trends and Issues in Crime and Justice no. 147. Canberra: Australian Institute of Criminology. 2000. En: <http://www.aic.gov.au/publications/tandi/ti147.pdf>. [Consulta de Noviembre de 2012].
 - CONTRALORÍA, DIRECCIÓN DE ESTUDIOS SECTORIALES, Evaluación Sobre La Implementación Del Sistema Penal Oral Acusatorio En Colombia. 2011. En: http://www.contraloriagen.gov.co/c/document_library/get_file?&folderId=14564229&name=DLFE-34134.pdf. [Consulta de Julio de 2012].
 - CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia
 - DAVIDSON, G. & NEALE J., *Psicología de la conducta*. Segunda Edición. Editorial Limusa. Mexico D.F. 2007.
 - DEFENSORIA DEL PUEBLO, FUNDACION FES, UNICEF. *Los derechos de la Infancia y la adolescencia*. Compilación de convenios, reglas y directrices de las Naciones Unidas. Bogotá, 1995.
 - DEFENSORÍA DEL PUEBLO. *Menores de edad en conflicto con la ley*. Boletín Número 3. Santafé de Bogotá, septiembre de 1997.

- DENISON D. & STANDORA C. Public Performance & Management Review, Vol. 29, No. 3, Página. 307-333. 2006. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20447595>.
- ECHEBURRÚA E., Manual de violencia intrafamiliar. Ed. Siglo XXI. España, 1998. Personalidades Violentas. Ediciones Piramide. España, 1998.
- ELVIK R. Cost-Benefit Analysis of Police Enforcement. The 'Escape' Project, Working Paper 1. Finland: Technical Research Centre of Finland. 2001. En: http://virtual.vtt.fi/virtual/proj6/escape/escape_wp1.pdf. [Consulta de Marzo de 2012].
- FAGAN, J. AND FORST, M. "Risks, Fixers, and Zeal: Implementing Experimental Treatments for Violent Juvenile Offenders." Prison Journal. 76(1):22-59, Marzo, 1996.
- FASS S., & PI Ch., Cost-Benefit analysis of dispositions in the Juvenile justice system. Propiedad de la National Criminal Justice Reference Service (NCJRS) 2002. En: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/195085NCJRS.pdf>. [Consulta de Enero de 2013].
- FES. Tres Estudios Inéditos sobre Menores Infractores en Colombia, 1994.
- FES-UNICEF. Los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Compilación de Convenios, Reglas y Directrices de las Naciones Unidas y Legislación Colombiana. Convenio Defensoría del Pueblo-Santafé de Bogotá. Defensorial del pueblo 1995.
- FRANCO S. Salud mental: problema y reto de la salud pública. Cuadernos del Doctorado. Universidad Nacional. Doctorado interfacultades en salud Pública. 2000.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff burnout. Journal of Social Issues, 30(1), paginas 159-165.
- FUNDACIÓN TERRE DES HOMMES, ASOCIACIÓN ENCUENTROS CASA DE LA JUVENTUD, NEXOS VOLUNTARIO NEVO, ESTADO DEL PERÚ, Medición Comparativa de la Eficacia, Costos y Gastos de los Modelos de Justicia Juvenil Utilizados por el Sistema Penal Juvenil del Perú frente al Modelo Alternativo de Justicia Juvenil Restaurativa.2008. En: http://www.justicia-juvenilrestaurativa.org/otras_publicaciones/informe.pdf. [Consulta de Abril de 2012].
- GRCÍA-RUBIO M., ROSALES-LÓPEZ V. Justicia y economí: evaluando la eficiencia judicial en Andalucía. InDret Revsta para el Análisis del Derecho. Barcelona 2010.
- HAAPANEN R., GOODMAN G., CORDON I. The Cost Of Crime: Issues For California-Specific Estimation Interim Report. State of California Department of Corrections and Rehabilitation. Center for Public Policy Research. University of California. Davis. 2009. En: <http://www.cdcr.ca.gov/>. [Consulta de Enero de 2013].
- HALPERIN D. A., (Ed.) False memory syndrome: Therapeutic and forensic perspective. American Psychiatric Press. USA, 1996.
- HARRIES R. The Cost Of Criminal Justice. Home Office Research, Development And Statistics Directorate Research Findings. No.103. Research, Development and Statistics (RDS). Londres.1999. En: <http://www.lawteacher.net/PDF/Cost%20of%20Criminal%20Justice.pdf>. [Consulta de Octubre de 2013].
- HIIDRED, W., AND BEAUVAIS, F. (1995). "An Instrumentalist Critique of Cost-Utility Analysis," Journal of Economic Issues, v29 n4 p 1083(14),Diciembre.
- IBÁÑEZ A., RODRÍGUEZ C., ZARRUK D. Crime, Punishment, and Schooling Decisions: Evidence from Colombian Adolescents. Inter-American Development Bank. En: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=37854137>. [Consulta de Octubre de 2013].
- INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Lineamiento Técnico Administrativo Para La Atención De Adolescentes En El Sistema De Responsabilidad Penal Para Adolescentes-SRPA en Colombia. Marzo 29 de 2010.
- JENKINS-SMITH H. Democratic Politics and Policy Analysis. Pacific Grove: Brooks/Cole. California. 1990.
- KEYES, C. Mental Illness and/or Mental Health? Investigating axioms of the complete state Model of health. Journal of consulting and clinical Psychology. Vol.73 Nº.3, 539-548.2005.
- LEGG D & POWELL J. Measuring Inputs: Guidance for Evaluators. Crime Reduction Programme- Guidance Note 3. London: Home Office. 2000. En: <http://library.npia.police.uk/docs/homisc/cdp3inputs.pdf>. [Consulta de Enero de 2013].
- MACCALLUM M. The Economic Analysis of Criminal Justice Policy Options. Discussion paper for the Strategic Responses to Crime Group. Wellington: Ministry of Justice. 1997. En: <http://www.justice.govt.nz/pubs/re>

- ports/1997/economic/Default.htm. [Consulta de Septiembre de 2012].
- MASLACH C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En W. S. Paine (Editor), Job stress and burnout (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
 - MAYHEW P. Counting the Cost of Crime in Australia. Crime Trends and Issues in Crime and Criminal Justice. Canberra: Australian Institute of Criminology. 2003. En: <http://www.aic.gov.au/publications/tandi/ti247.pdf>. [Consulta de Septiembre de 2012].
 - MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Modelo De Implementación De La Conciliación En Equidad. 2010. <http://www.mij.gov.co/econtent/library/documents/DocNews-No1775DocumentNo2984.pdf>.
 - MORSELI C., TREMBALY P. Delinquencia, performance et capital social: une théorie sociologique des carrières criminelles, en Criminologie, vol.37 N° 2, 2004: 89-122. Les presses de l'Université de Montreal (Canada).
 - NATIONAL INSTITUTE OF JUSTICE. 2004. 'What is NIJ?'.Página web de la NIJ . En <http://www.nij.gov/>.
 - O'NEILL, J. "Contingent Valuation and Qualitative Democracy," Environmental Politics, volumen5 n4 página 752(8), Invierno (1996a).
 - O'NEILL, J. "Cost-Benefit Analysis, Rationality and the Plurality of Values," The Ecologist, v26 número 3 página 98(6), Mayo-Junio (1996b).
 - PIQUERO A. Cost-Benefit Analysis For Jail Alternatives And Jail. Department of Community Control. Tallahassee, Florida. 2010. En: <http://www.criminologycenter.fsu.edu/p/pdf/pretrial/Broward%20Co.%20Cost%20Benefit%20Analysis%202010.pdf>. [Consulta de Noviembre de 2013].
 - POTAS I., VINING A., WILSON P. Young People and Crime Costs and Prevention. Australian Institute of Criminology. En: <http://www.aic.gov.au/documents/A/4/F/%7BA4F41D8B-C10D-4134-BD9C-2C4E431AFA4B%7Dypc.pdf>. [Consulta de Septiembre de 2012].
 - PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACION. Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098/06) (Comentado y Concordado). Bogotá, marzo 2007.
 - PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACION. Informe de Derechos Humanos-Año de la Tolerancia. Santafé de Bogotá, 1995.
 - PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACION. Documento interno de análisis.1994.
 - ROCHE D. Mandatory Sentencing. Trends and Issues in Crime and Criminal Justice no. 138. Canberra: Australian Institute of Criminology.1999. En: <http://www.aic.gov.au/publications/tandi/ti138.pdf>. [Consulta de Mayo de 2012].
 - ROMAN J & BUTTS J . The Economics off Juvenile Jurisdiction, A white paper from the research roundtable on estimating the Costs and benefits of the separate juvenile justice system. August 2005. En: http://www.urban.org/UploadedPDF/411208_Juvenile_Jurisdiction.pdf. [Consulta de Julio de 2012].
 - TYLER J., ZIEDENBERG J., LOTKE E. "Cost Effective Corrections: The Fiscal Architecture of Rational Juvenile Justice Systems". Washington, DC: The Justice Policy Institute. 2006. En: http://www.justicepolicy.org/uploads/justicepolicy/documents/06-03_rep_costeffective_jj.pdf. [Consulta de Septiembre de 2012].
 - UNICEF International Child Development Centre (Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF), 'Children and Violence', Innocenti Digest, N° 2, UNICEF, Florencia, 1997, pág. 14.
 - UNIVERSIDAD DE LOS ANDES & INSTITUTO SER DE INVESTIGACIÓN. Costos para la implantación de la reforma del sistema penal colombiano, policía judicial e INPEC, tomos I y II. Bogotá. 2005. En: http://www.congresoson.gob.mx/docs_biblio/docBiblio_2.pdf. [Consulta de Diciembre de 2012].
 - VOTEY, H.L. & PHILIPS, L. "Social Goals and Appropriate Policy for Corrections: An Economic Appraisal," en Ralph Andreano y John Siegfried (eds) The Economics of Crime, John Wiley: New York, 297-324. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0047235273900627>. 1980. [Consulta de Septiembre de 2012].
 - WILSON, K. & LUCIANO M.C. Terapia de aceptación y compromiso ACT. Un Tratamiento Conductual Orientado a los Valores. Ediciones Pirámide. Madrid. 2007.

NOTAS

- 1 Antropólogo con estudios en Derecho de la Universidad de los Andes; Minor's en Economía y Derecho de la Universidad de los Andes, Especialización en Derecho de Menores de la Universidad Externado de Colombia, Maestría en Psicología de la IAU, formación en Policía Judicial, perito forense en materia sexual. Actualmente Coordinador del Observatorio de Sistema Penal Acusatorio y del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (OSPA y OSRPA) del Instituto de Estudios del Ministerio Público de la Procuraduría General de la Nación. Ha publicado cuarenta y dos libros sobre temáticas de infancia, justicia en equidad, sistema penal acusatorio, sistema de responsabilidad para adolescentes, delitos sexuales, consumo de sustancias psicoactivas, tribus urbanas y conflicto armado, entre otros, y cuarenta y uno artículos. Docente universitario y conferencista.
- 2 El presente artículo toma información de distintas investigaciones desarrolladas bajo la coordinación del autor con el aporte, en los investigadores Daniel Bocanegra B. (Psicólogo), Frank E. Pulgarín V. (Economista), Roberto Oñoro M. (Trabajador Social), e información inédita.
- 3 Consideramos que el cálculo de la reincidencia debe incluir sus dimensiones objetiva y subjetiva, donde la primera alude al número de capturas de un mismo sujeto por distintos delitos, y la segunda a la comisión reiterativa de delitos por unos mismos sujetos sin que lleguen a ser judicializados. Bajo este filtro, se evaluó que la reincidencia adolescente oscilaba en Colombia entre un 25% y un 70%, según la región y el delito (Álvarez-Correa M., et al., 2008).
- 4 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Defensoría del Pueblo, Consejo Superior de la Judicatura, Fiscalía General de la Nación, Procuraduría General de la Nación, Policía Nacional.
- 5 Al igual que en el sistema penal acusatorio (jurisdicción ordinaria), se establecen dos instancias procesales, garantía y conocimiento, que buscan brindar mayores garantías a quienes son procesados por presuntos actos cometidos.
- 6 En el marco de la jurisdicción de adolescentes, se suele aplicar el principio de oportunidad a los jóvenes a quienes se les comprueba su vinculación a algún grupo armado irregular (Ley 1098/2006: Art. 175). La jurisdicción contempla los adolescentes que delinquiron cuando tenían una edad comprendida entre los 14 y los 18 años.
- 7 Para realizar un diagnóstico sobre los niveles salariales percibidos por los funcionarios y empleados que hacen parte del SRPA, fue necesario llevar a cabo una recopilación de información con respecto a los salarios percibidos. Ello se hizo en el periodo comprendido entre enero 2005 y diciembre 2011, acudiendo en ciertos casos a datos del 2012.
- Los salarios de los funcionarios se visibilizaron en términos promediados, porcentuales y en unidades de salarios mínimos, en tanto que el salario bruto de un funcionario no es per se relevante para un diagnóstico general del sistema, ya que un caso particular puede no representar las tendencias del modelo. En aras de darle mayor validez al proceso, se llevó una comparación con el equivalente chileno, tomando como institución muestra la Policía de Infancia y Adolescencia.
- Para realizar una comparación robusta sobre este aspecto del ingreso en Chile y en Colombia, se escogió el índice Big Mac, por cuanto la hamburguesa Big Mac de McDonald's se vende alrededor del mundo con los mismos estándares en todos los países, empleando los mismos ingredientes para su preparación. De este modo, el precio de una Big Mac incorpora una porción significativa de los costos donde se vende, tales como la renta del restaurante, la mano de obra, la energía eléctrica y el gas, las materias primas, tanto nacionales como de importación, y la tasa de ganancia de las distintas actividades comerciales, entre otros insumos. Desde un marco práctico consiste en contar el número de hamburguesas Big Mac que se pueden comprar con una remuneración específica, estableciendo las respectivas mediciones para los años 2011 y 2012 con relación al poder adquisitivo de los niveles salariales de la Policía de Infancia y Adolescencia de Colombia y de los Carabineros de Chile. A 2016, se mantienen las mismas proporciones.
- 8 La presencia o ausencia de mayores recursos no siempre son sistemáticamente sinónimos de eficiencia y/o de calidad.

- 9 Observatorio del Sistema Penal Acusatorio y del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.
- 10 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar responsable de la atención psicosocial de los niños, niñas y adolescentes del sistema, y de la ejecución de cuatro de las seis sanciones que permite el sistema.
- 11 La ejecución de las sanciones de Libertad Vigilada, Prestación de Servicio a la Comunidad, Semi-cerrado, Privación Preventiva de la Libertad (condición transitoria extensible a máximo cinco meses) y Privación de la Libertad, le corresponde al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; el Concejo Superior de la Judicatura cumple con las Reglas de Conducta y el Instituto de Estudios del Ministerio Público responde por la Amonestación, sumando de esta manera seis medidas que ofrece el Código. El ICBF contrata la ejecución de las sanciones bajo su responsabilidad a Organizaciones No Gubernamentales.
- 12 En las dos jurisdicciones que se han desarrollado en el transcurso de los últimos 22 años (Ley de Infancia y Código del Menor), nunca se desarrolló una medición de impacto exhaustiva de las labores judiciales, así como del alcance de las intervenciones puntuales que se implementa con los adolescentes.
- 13 Libertad Vigilada, Prestación de servicio a la comunidad, Medio semi-cerrado, Privación de la libertad.
- 14 En tiempo del Código del Menor, la Amonestación representaba un regaño verbal del juez al joven; en la jurisdicción del Código de Infancia, se habla de un curso de derechos humanos y de convivencia ciudadana, el cual conlleva un mayor nivel de compromiso del joven, y la obligación de movilizar por parte de la entidad responsable, un mayor recurso humano y logístico.
- 15 Las realidades delictivas adolescentes regionales varían en esencia (dinámica y naturaleza del delito) y en frecuencia (incidencia porcentual de los delitos), de acuerdo al contexto y al territorio. A título de ejemplo, en ciudades fronterizas tales como Cúcuta o Leticia, se evidencia un flujo de jóvenes que se movilizan de un país a otro (Venezuela, Perú, Brasil) con intereses y características particulares propias de la región (vinculados al comercio, al tráfico, a la fabricación o consumo de sustancias psicoactivas, población indígena, población afro, etc.).
- 16 Elemento característico de la personalidad relativamente estable. El individuo se enfrenta a conflictos emocionales y amenazas de origen interno o externo, inventando sus propias explicaciones, tranquilizadoras pero incorrectas, para encubrir las verdaderas motivaciones que rigen sus pensamientos, acciones o sentimientos.
- 17 El trastorno disocial se refiere a la presencia recurrente de conductas distorsionadas, destructivas y de carácter negativo, además de transgresoras de las normas sociales, en el comportamiento del individuo; el rasgo conforma una categoría anterior en la cual se anuncian tendencias susceptibles de confirmarse posteriormente de ser ascendiendo la tendencia.
- 18 Persona que experimenta desapego y desinterés ante los demás.
- 19 Preocupación permanente por el orden, el control y otros aspectos.
- 20 Administradores de Riesgos Laborales.
- 21 El International Personality Disorder Examination (IPDE) es una batería de instrumentos utilizados para identificar rasgos y conductas significativos para la evaluación de los criterios diagnósticos de los distintos trastornos de la personalidad según las clasificaciones DSM-IV y/o CIE-10. El IEMP ha utilizado El Cuestionario Breve de Evaluación del IPDE, que es un instrumento auto aplicado, con objetivos de tamizaje y que sirve para hacer evaluaciones más complejas mediante la entrevista estructurada en función de los criterios diagnósticos (Álvaro-Brun, Vegue - González 2008); el instrumento fue ajustado a la realidad colombiana.
- 22 Se trata de un cuestionario auto - administrado, constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia las personas a quienes presta sus servicios.
- 23 Esto se presenta en mayor o menor grado acorde con el tipo específico de trastorno.
- 24 En esta forma de funcionamiento se evidencian dos elementos: la obsesión, que corresponde a la presencia de una idea que con tenaz persistencia asalta la mente, y la compulsión que corresponde a un acto y/o comportamiento ejecutado en respuesta a la obsesión.

Ejemplo típico de ello es la persona que está obsesionada con la idea de que el mundo que le rodea está sucio, en respuesta termina por limpiar de manera exagerada todas las cosas. Para este caso el sujeto está obsesionado con la suciedad, no con la limpieza, en respuesta a ello limpia de manera constante, siendo el acto de limpiar de manera repetitiva y exagerada la compulsión que surge como respuesta de la obsesión. Es poco probable que alguien con este tipo de funcionamiento sea capaz de contener, acoger y dirigir las difíciles emociones propias del joven transgresor de la Ley penal.

- 25 El comportamiento esquizoide se caracteriza por una franca tendencia al aislamiento dada la dificultad para generar vínculos emocionales. Esta característica también resulta totalmente incompatible con la tarea de la reeducación.
- 26 Centros de Atención para Víctimas de Abuso Sexual.
- 27 El salario que se menciona para los rangos de los Carabineros de Chile, es un salario aproximado calculado con base en los datos de remuneraciones que se encuentran en la página de Internet de Gobierno Transparente de Chile (www.gobiernotransparentechile.cl), esto debido que varios uniformados con el mismo rango pueden tener salarios distintos, dependiendo del lugar donde trabajan, las especializaciones y estudios realizados, entre otros.
- 28 73.36% para ambos años del período analizado, mientras que en el caso de los Carabineros de Chile corresponde al 81.41% para el 2011 y al 79.89% para el año 2012.
- 29 Las unidades se encuentran estipuladas en el número de salarios mínimos mensuales legalmente vigentes percibidos por los uniformados en Colombia y en Chile, en pesos colombianos y en pesos chilenos respectivamente. El salario mínimo en Colombia durante el año 2011 fue de \$535.600, mientras que en el año 2012 correspondió a \$566.700 (ambos salarios en pesos colombianos). Por otra parte, el salario mínimo en Chile para el año 2011 fue de \$172.000 y para el año 2012 fue de \$182.000 (las dos remuneraciones se encuentran en pesos chilenos).
- 30 En las cabezas de circuitos, se pasó de tener un juez de menores a tener dos jueces de infancia y adolescencia, uno en garantía

y otro en conocimiento. Cada uno de estos debería en principio estar respaldado por un defensor de familia y su equipo psicossocial adscritos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Psicólogo, Trabajador Social y Nutricionista), donde había antiguamente tan solo uno. Aunque es cierto que no siempre los equipos resultan completos, de cualquier modo se ha generado un incremento en el gasto público.

- Así mismo, bajo el régimen del decreto 2737/1989, la Fiscalía General de la Nación no tenía ninguna participación, de ahí que su presencia en el desarrollo del Código de Infancia en las dos instancias creadas (garantía y conocimiento) conllevó forzosamente una mayor inyección de recursos.
- Finalmente, el Ministerio Público con una intervención nominal en el Código del Menor, ha hecho una presencia claramente más sustanciosa en la nueva legislación por medio de los personeros y de los procuradores judiciales para los derechos de la infancia, la adolescencia y la familia.
- 31 La escala empleada en las categorías del tiempo correspondiente a las capacitaciones recibidas por los profesionales relacionados con el SRPA se definen de la siguiente manera: Ninguna: Ninguna; Conferencias: 8 horas; Seminarios: entre 8 y 48 horas; Cursos: entre 49 y 100 horas; Diplomados: entre 100 y 129 horas; Cursos especializados: más de 130 horas.

ALGUNAS IDEAS

CLAVE SOBRE ÉTICA APLICADA

EN LA EDUCACIÓN SOCIAL Jesús Vilar

Martín, Gisela Riberas Bargalló, Genoveva

Rosa Gregori ... pág. 11. LA FAMILIA COMO

FACTOR DE RIESGO O PROTECCIÓN ANTE EL CONSU-

MO DE SUSTANCIAS NOCIVAS EN SUS HIJOS Beatriz del

Carmen Falcón Rodríguez ... pág. 25. LA EDUCACIÓN

FÍSICA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCA-

TIVA. LOS CRÉDITOS DE APS EN CENTROS PENITENCIA-

RIOS Y DE SALUD MENTAL Merche Ríos Hernández ...

pág. 35. LA INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES COMO

FACTOR DE RIESGO EN EL CONSUMO DE LAS SUSTAN-

CIAS PSICOACTIVAS Cristina García Cabrera ... pág.

43. EVALUACIÓN, TRATAMIENTO Y GESTIÓN DEL

RIESGO DE DELINCUENTES SEXUALES. PROPUES-

TAS PARA UNA ACTUALIZACIÓN DEL MODELO

César García Díez, Anna Montes Alcaraz, Carlos

Soler Iglesias pág. 53. ANALISIS DE LAS

DIFERENTES AREAS QUE ACREDITAN EL

ABANDONO ESCOLAR Sara Estrella

Vega Olivares ... pág. 67. EL SISTE-

MA DE RESPONSABILIDAD PENAL

PARA ADOLESCENTES EN CO-

LOMBIA, OPERADORES Y

OTRAS CARACTERÍSTI-

CAS, UN ESTUDIO

CRÍTICO Miguel

Álvarez-Correa

G. ... pág.

81.