REPÚBLICA DE PANAMÁ
MINISTERIO DE GOBIERNO

Resolución N° 046-R-027
de 24 de Junio de 2019

Que aprueba el "Modelo de Intervención Integral para Adolescentes Privados de Libertad y su adecuación a otras modalidades y su Anexo"

EL MINISTRO DE GOBIERNO
en uso de sus facultades legales,

CONSIDERANDO:

Que en virtud de las reglas contenidas en la Convención sobre los Derechos del Niño, en concordancia con el artículo 28 de la Constitución Política de la República de Panamá, los adolescentes en conflicto con la Ley Penal, serán sometidos a un régimen especial de custodia, protección y educación;

Que en virtud de la Ley 40 de 26 de agosto 1999, se le asigna al Instituto de Estudios Interdisciplinarios del Ministerio de Gobierno, la facultad de planificar y ejecutar las medidas necesarias para alcanzar esos propósitos, sea que los adolescentes en conflicto con la Ley Penal se encuentren, privados de libertad o no, por mandato de autoridad jurisdiccional competente;

Que en tal sentido, para los fines de la sanción, el Instituto de Estudios Interdisciplinarios queda facultado para organizar y administrar todos los Centros de Custodia, Cumplimiento y Transición a nivel nacional; y como tal, elaborará las políticas y programas con la participación del juez de cumplimiento;

Que por ser necesario unificar procedimientos y programas científicos para los adolescentes en conflicto con la ley privados de libertad, así como de aquellos sometidos a medidas no privativas de libertad, para asegurar la resocialización y reinserción de los adolescentes en conflicto con la ley, por lo que se le ha puesto a disposición el instrumento denominado "Modelo de Intervención Integral para Adolescentes Privados de Libertad y su adecuación a otras modalidades";

Que en razón de lo anterior, resulta necesario aprobar mediante Resolución el "Modelo de Intervención Integral para Adolescentes Privados de Libertad y su adecuación a otras modalidades y su Anexo,

RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: **Aprobar** el "Modelo de Intervención Integral para Adolescentes Privados de Libertad y su adecuación a otras modalidades y su Anexo", sea que se encuentren en los Centros de Custodia, Cumplimiento y Transición a nivel nacional o en departamentos del Instituto de Estudios Interdisciplinarios.

ARTÍCULO SEGUNDO: Ordenar la aplicación obligatoria del referido Modelo del Intervención Integral, aprobado mediante la presente Resolución.

ARTÍCULO TERCERO: Ordenar a la Academia de Formación Penitenciaria a capacitar al personal del Instituto de Estudios Interdisciplinarios (I.E.I.) en el manejo del instrumento denominado "Modelo de Intervención Integral para Adolescentes Privados de Libertad y su adecuación a otras modalidades y su Anexo".

SECRETARÍA GENERAL
REPÚBLICA DE PANAMÁ
MINISTERIO DE GOBIERNO

Página 2.
Resolución N° 046-R-027 de 24 de Junio de 2019.

ARTÍCULO CUARTO: Esta Resolución empezará a regir a partir de su promulgación.

FUNDAMENTO DE DERECHO: Constitución Política de la República de Panamá, Ley 15 de 6 de noviembre de 1990 y Ley 40 de 26 de agosto de 1999.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE.

Dado en la ciudad de Panamá, a los VEINTICUATRO (24) días del mes de Junio de dos mil diecinueve (2019).

CARLOS E. RUBIO
Ministro

MINISTERIO DE GOBIERNO
DESPACHO DEL MINISTRO
REPÚBLICA DE PANAMÁ

MARITZA ROYO
Secretaria General

REPÚBLICA DE PANAMÁ

La suscrita Secretaria General del Ministerio de Gobierno Certifica que el presente documento es fiel copia del Original que reposa en los archivos de este Ministerio

Maritza Royo

SECRETARÍA GENERAL
REPÚBLICA DE PANAMÁ
MINISTERIO DE GOBIERNO

Producto 3: Marco Normativo del MII

- Conocer la percepción de los operadores del sistema en las primeras actuaciones, en relación con los contextos y factores de riesgo de los adolescentes en conflicto con la Ley Penal en Panamá

MINISTERIO DE GOBIERNO

CONSOLIDACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERTAD Y SU ADECUACIÓN A OTRAS MODALIDADES

MARCO NORMATIVO
PRODUCTO 3

Directora del proyecto
Cielo Mariño Rojas - Abogada Criminóloga

Equipo de expertos
Sandra Parra - Psicóloga
Myriam Penagos – Psicopedagoga – Terapeuta Familiar
Luis Andrés Jiménez - Abogado y psicólogo
Bárbara Zapata - Trabajadora social – Terapeuta Sistémica
Sonia Zambrano - Experta en Salud Mental
Martha Isabel Gutiérrez -Experta en Monitoreo y Evaluación
Deyanira Perdomo - Experta en Procesos
Juan Carlos Cortés - Experto en costos
Cesar Bejarano - Comunicador social
María Teresa Mojica - Experta en Análisis de Entorno Social y Económico

Grupo de Apoyo
María Fernanda Cortés - Asesora en Monitoreo y Evaluación
Susana Vesga - Analista

Producto 3: Marco Normativo del MII

TABLA DE CONTENIDO

1. I Parte - Aspectos conceptuales .....
1.1 Paradigma de la protección integral .....
1.2 Principios para la protección integral en la atención e intervención integrales .....
1.2.1 Principio del interés superior del y de la adolescente .....
1.2.2 Principio de excepcionalidad de la privación de la libertad .....
1.3 Fines de la sanción en la justicia juvenil .....
1.3.1 Principio educativo en el RERPA .....
1.3.2 Reintegración del y de la adolescente .....
1.4 Modelo evolutivo de formación integral .....
1.5 Criterios generales para aplicación de las medidas .....
1.6 Trato digno y principio educativo .....
2. II Parte - Sanciones y medidas cautelares .....
2.1 Sanciones en el RERPA .....
2.1.1 Las sanciones no privativas de la libertad .....
2.1.2 Sanciones privativas de libertad .....
2.1.3 Medidas cautelares .....
3. III Parte - Educación, salud y trabajo en la ejecución de las sanciones y medidas cautelares .....
3.1 Derecho a la educación .....
3.1.1 La educación en la Ley 40 de 1999 .....
3.2 Derecho a la salud .....
3.2.1 Salud en privación de libertad .....
3.3 Trabajo .....
Referencias .....

Producto 3: Marco Normativo del MII

MARCO NORMATIVO PARA EL LINEAMIENTO DE MEDIDAS PRIVATIVAS Y NO PRIVATIVAS DE LA LIBERTAD

El modelo de atención e intervención se desarrolla dentro del paradigma de la protección integral y es parte de la justicia juvenil especial y diferenciada derivada de los estándares internacionales en la materia. Dentro de esta justicia, los principios del interés superior del adolescente y de excepcionalidad de la privación de la libertad, así como de la superación del carácter represivo de las sanciones, son determinantes para garantizar los derechos de los y las adolescentes dentro de un modelo de intervención y atención. Este modelo aporta en el proceso de implementación de la protección integral en el ámbito penal establecida por la Convención de los Derechos de Niño -CDN-, del cual Panamá es Estado Parte.

Este nuevo paradigma propio de la CDN, reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos, la restricción o privación de la libertad, hace más exigible el respeto y garantía de los derechos de los adolescentes que no se han visto limitados, en especial los sociales, tal como lo determina el marco normativo internacional. De la misma manera, los derechos políticos, como la participación deben garantizarse en el modelo, a partir del respeto de las opiniones de los y las adolescentes que deben ser escuchadas y tenidas en cuenta en todas aquellas decisiones que los afecten, como señala la CDN.

Producto 3: Marco Normativo del MII

1. I Parte - Aspectos conceptuales

1.1 Paradigma de la protección integral

La protección integral, nuevo paradigma en relación con los derechos de la infancia y adolescencia, se introdujo en Panamá con la suscripción, aprobación, a través de la Ley 15 de 1990, y ratificación de la Convención de los Derechos de Niño -CDN-, y constituye el marco de interpretación dentro del cual se deben ejecutar las medidas provisionales o definitivas del RERPA.

Este paradigma es fruto del desarrollo del marco normativo internacional que ha incluido normas para los adolescentes en los principales instrumentos de Derecho Internacional de los Derechos Humanos -DIDH- que establecen derechos y garantías en el ámbito penal para todo individuo y del conjunto de instrumentos de justicia juvenil para quienes no han alcanzado los 18 años.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos -PIDCP- (ONU,1966) establece: "[l]os menores procesados estarán separados de los adultos y deberán ser llevados ante los tribunales de justicia con la mayor celeridad posible para su enjuiciamiento" (art. 10.2.b); señala, en relación con su libertad, que "estarán separados de los adultos y serán sometidos a un tratamiento adecuado a su edad y condición jurídica" (art. 10.3) y con respecto al procedimiento penal aplicable se señala que "se tendrá en cuenta esta circunstancia y la importancia de estimular su *readaptación* social" (art. 14.4). De igual forma, la Convención Americana, en su artículo 5.5, estableció como regla específica que "cuando los menores puedan ser procesados, deben ser separados de los adultos y llevados ante tribunales especializados, con la mayor celeridad posible, para su tratamiento" (OEA, 1969).

En el campo específico de los adolescentes en conflicto con la ley penal, sus derechos y garantías se han establecido básicamente en los artículos 37 y 40 de la CDN y en una serie de instrumentos de *soft law* que aunque no sean vinculantes constituyen los estándares mínimos en la materia[1]. Hacen parte de este marco normativo internacional las *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores*, "Reglas de Beijing", Resolución 40/33 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobada el 28 de noviembre de 1985, estas reglas establecen las garantías mínimas de la justicia para jóvenes en conflicto con la ley penal; las *Reglas de Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad*, "Reglas de la Habana", Resolución 45/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobada el 14 de diciembre de 1990, las cuales establecen los estándares mínimos en relación con los adolescentes que como *ultima ratio* son privados de libertad; las *Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil*, "Directrices de Riad", Resolución 45/112 de la Asamblea General de la ONU, aprobada el 14 de diciembre de 1990, que brindan una combinación de estrategias aplicables para la prevención y evitar la reiteración en el delito. Las *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las Medidas no Privativas de Libertad*, **"**Reglas de Tokio", Resolución 45/110 de la Asamblea General de la ONU, del 14 de diciembre de 1990, si bien no están dirigidas a los sistemas de justicia juvenil, sus propuestas alternativas deben ser atendidas en ellos.

En efecto, en la Ley 40 del 26 de agosto de 1999, artículo 3, establece que las autoridades e instituciones se regirán por los principios y normas especiales de la propia ley y de la CDN,

[1] Estos instrumentos internacionales de *soft law* pertenecen al marco normativo de la protección integral que define los estándares mínimos de los sistemas de justicia juvenil. Tener este marco no vinculante como fundamento jurídico de los sistemas de justicia juvenil lo ha sostenido, en el ámbito americano, la Corte Interamericana de Derechos Humanos -Corte IDH- (Caso de los "Niños de la Calle" Vs. Guatemala, 1999; Caso "Instituto de Reeducación del Menor" vs. Paraguay, 2004).

las Reglas de Beijing, las Reglas de la Habana y las Directrices de Riad, así como que dicha ley debe ser interpretada y aplicada de acuerdo con la CDN, para que se cumplan los derechos que reconoce la Constitución Política y los instrumentos internacionales, artículo 13.

1.2 Principios para la protección integral en la atención e intervención integrales

En el marco de la protección integral debida a los y las adolescentes, la justicia penal juvenil debe ser la concreción, en el campo penal, de los derechos de aquellos a quienes está dirigida. La CDN establece las garantías y los derechos mínimos que un Sistema de Justicia Juvenil -SJJ- debe tener, en conjunto con los instrumentos internacionales que establecen los estándares en este ámbito. En el campo de la ejecución de las sanciones, los SJJ establecerán y aplicarán esas garantías.

La atención e intervención integral es aquella que se diseña y ejecuta en el campo de la aplicación de las medidas, para garantizar cada uno de los derechos necesarios para el crecimiento y desarrollo plenos de los y las adolescentes en conflicto con la ley penal. La protección integral, la integralidad de derechos y su prevalencia deben ser consideraciones centrales en la aplicación de las medidas privativas y no privativas de la libertad. Para esta atención se deben tener presentes los siguientes principios:

1.2.1 Principio del interés superior del y de la adolescente

Los principios de la CDN en la construcción de un modelo de atención integral para los y las adolescentes sirven de directriz, en particular, el principio del interés superior. Este principio "se funda en la dignidad misma del ser humano, en las características propias de los niños, y en la necesidad de propiciar el desarrollo de éstos, con pleno aprovechamiento de sus potencialidades" (Corte IDH, 2002, párr. 56).

Este principio se incluyó en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en su principio segundo, y en la CDN, en su artículo 3.1: "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño".

La Observación General No 14 de 2013: *El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial* del Comité de los Derechos del Niño señala que el objetivo del concepto interés superior del niño "es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del niño" (párr. 4). Igualmente, la Corte alude a este principio como "punto de referencia para asegurar la efectiva realización de todos los derechos contemplados en ese instrumento [CDN]" (2002, párr. 59), en el mismo sentido la Comisión (CIDH, 2009, párr. 25). En el ámbito americano la Corte IDH señaló en el Caso de las Niñas Yean y Bosico Vs. República Dominicana, que la prevalencia del interés superior del niño debe ser entendida como "la necesidad de satisfacción de todos los derechos de la infancia y la adolescencia, que obliga al Estado e irradia efectos en la interpretación de todos los demás derechos de la Convención [Americana] cuando el caso se refiera a menores de edad" (Corte IDH, 2005, pág. 134).

Para la ejecución de las sanciones o medidas cautelares, este principio es central en tanto brinda elementos concretos para la atención de los y las adolescentes. Estos elementos fueron señalados por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación General No 14, donde se lee que el interés superior del niño es un concepto triple: (1) un derecho sustantivo: "el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial que se evalúe y tenga en cuenta al sopesar distintos intereses para tomar una decisión sobre una cuestión debatida"; (2) un principio jurídico interpretativo fundamental: de varias interpretaciones se elegirá la que satisfaga de manera más efectiva dicho interés y (3) una

norma de procedimiento: siempre que se tenga que tomar una decisión que afecte a un niño, un grupo de niños o a los niños en general, el proceso de adopción "deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones (positivas y negativas)" (Comité de los Derechos del Niño, 2013, párr. 6).

Las normas introductorias de la Ley 40 establecen este principio en el artículo 5. Una de las dos menciones explícitas del interés superior se relaciona con el cumplimiento de las sanciones[2]: el derecho a la comunicación familiar puede ser limitado, con base en la consideración de este principio (art. 144.8).

1.2.2 Principio de excepcionalidad de la privación de la libertad

Dentro de las garantías que el MII debe acoger y aplicar, el carácter mínimo, residual y último de las sanciones y medidas cautelares privativas de la libertad, debe ser una consideración central.

El principio de excepcionalidad de la privación de la libertad se deriva del literal b del artículo 37 de la CDN. Allí se consagra que "la detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda". La Corte IDH, en el Caso "Instituto de Reeducación del Menor" *vs*. Paraguay dijo que el artículo 19 de la Convención Americana, "leído conjuntamente con las reglas específicas para la protección de la infancia como la Convención sobre los Derechos del Niño, define estándares específicos para los niños, como es la excepcionalidad de la privación de libertad" (2004, párr. 135. B).

Por su parte, las Reglas de Beijing ya habían señalado el *"c*arácter excepcional del confinamiento en establecimientos penitenciarios*"* (Regla 19*)*, el cual es definido en esa regla, igualmente, como último recurso y por el más breve plazo posible. En tanto que, dentro de las *perspectivas fundamentales* de las Reglas de la Habana se señala que el sistema de justicia para adolescentes deberá "fomentar su bienestar físico y mental" (Regla 1), de manera que la privación de libertad de un adolescente "deberá decidirse como último recurso y por el período mínimo necesario y limitarse a casos excepcionales" (Regla 2), lo que reduce al máximo la posibilidad de aplicación de esta sanción, en relación con las infracciones que tendrían dicha consecuencia[3], así como con su duración (Mariño, 2013, pág. 323).

Las sanciones privativas de libertad tienen este carácter excepcional en la legislación panameña. La Ley 40 establece este principio dentro de las garantías penales especiales, artículo 16.15, que señala que las sanciones y medidas cautelares que constituyen privación de libertad sean impuestas "por el periodo más breve que sea posible y sólo cuando no existan otras medidas viables". A su vez, el artículo 137 reitera este carácter excepcional: "[l]a privación de libertad es una sanción de carácter excepcional que sólo deberá aplicarse cuando no sea posible aplicar ninguna otra medida".

Dentro de los derechos para el cumplimiento de las sanciones, el artículo 144, en su numeral 4 establece la preferencia por la familia como espacio de la sanción. Este derecho hace referencia a que "el cumplimiento de sanciones tenga lugar en el seno familiar, y a que sólo por excepción se ordenen en su contra sanciones de privación de libertad".

Como consecuencia de este principio, se deben aplicar las posibles alternativas a la privación de la libertad, como lo permite la Ley 40 de 1999 que establece dentro de sus competencias que el juez de cumplimiento puede modificar o sustituir las sanciones "cuando no cumplan

[2] La otra, se da en relación con la conciliación, al establecer que esta no procede cuando se vulnere este principio (art. 72).

[3] En efecto, se ha señalado que las sanciones que imponen graves restricciones de los derechos fundamentales "sean limitadas únicamente a las infracciones más severas" como señaló la CIDH en el Informe *No. 41/99* del caso Menores detenidos de Honduras (1999, párr. 117).

con los objetivos para los que fueron impuestas o por ser contrarias al proceso de resocialización" (art. 36.4), así lo establece igualmente el artículo 127 al señalar que este juez puede "suspender, revocar o sustituir las sanciones impuestas por otras que sean más beneficiosas para la resocialización y reinserción social del adolescente o de la adolescente". De manera que el juez de cumplimiento podrá ordenar la suspensión condicional de la sanción privativa de libertad cuando se reúnen las condiciones establecidas en el artículo 143, previa opinión del fiscal, por el resto del término de esta[4].

Frente a estas posibilidades el MII tiene un campo de acción que permite alcanzar la alternatividad de las medidas privativas, cuando los equipos técnicos acrediten las condiciones que permitan la toma de tales decisiones por parte de los jueces de cumplimiento. Frente a la detención provisional el MII ofrece una atención con el respeto de cada uno de los derechos de los adolescentes, en tanto existe una mayor restricción ya que se trata de una medida que se aplica a quien goza de presunción de inocencia. El marco de la justicia juvenil establece la excepcionalidad, así como la necesidad de sanciones no privativas de la libertad, como medidas alternativas, para que sea efectiva.

Las Reglas de la Habana parten de la presunción de inocencia de los adolescentes detenidos bajo arresto o en espera de juicio y señalan que deben "ser tratados como tales". Establecen el carácter último: "[e]n la medida de lo posible, deberá evitarse y limitarse a circunstancias excepcionales la detención antes del juicio. En consecuencia, deberá hacerse todo lo posible por aplicar medidas sustitutorias" indica la Regla 17, que señala igualmente que en caso de ser aplicada la detención debe ser lo más breve posible[5].

La Corte IDH en el caso Instituto de Reeducación del Menor *vs* Paraguay indica que su aplicación debe ser excepcional, en tanto la prisión preventiva es la medida más severa que se le puede aplicar al imputado de un delito. Además, "se encuentra limitada por el derecho a la presunción de inocencia, así como por los principios de necesidad y proporcionalidad, indispensables en una sociedad democrática" (2004, párr. 228).

La legislación panameña, establece el carácter excepcional de la detención provisional en los siguientes términos: "la detención provisional sólo podrá ser aplicada como medida excepcional". La inclusión en la legislación panameña de nueve medidas cautelares, alternativas a la detención provisional, permiten la aplicación de medidas sustitutorias a la detención, de acuerdo a los estándares mencionados, que demanda la existencia de programas en libertad para aquellos adolescentes bajo investigación que brinden una atención en torno a la protección y prevención de factores de riesgo.

1.3 Fines de la sanción en la justicia juvenil

Las sanciones en los sistemas de justicia juvenil tienen una finalidad especial, dada la calidad de sus destinatarios, para quienes se han establecido principios y derechos especiales y diferenciados. De esta forma, los fines para los adolescentes no responden a las teorías absolutas de la pena. Como señala el comentario que trae la Regla de Beijing 17. 1. b. y acorde con los objetivos de la justicia juvenil: "Los enfoques estrictamente punitivos no son adecuados. […] en los casos de menores siempre tendrá más peso el interés por garantizar el bienestar y el futuro del joven". Se señala en este mismo instrumento, que uno de los objetivos de las normas específicas de los SJJ es el "responder a las diversas necesidades de

[4] Se podria igualmente, más allá de la alternatividad de las sanciones privativas, lograr la terminación de la ejecución de las sanciones no privativas. Esto se verá expresado en la posibilidad que tiene el juez de cumplimiento de decretar el cese de las sanciones no privativas de la libertad, cuando se verifique que se ha satisfecho el fin de la sanción (art. 36.7), para lo cual el IEI podrá acreditar dicho requisito.

[5] En este sentido ya habían dicho las Reglas de Beijing que "sólo se aplicará la prisión preventiva como último recurso y durante el plazo más breve posible" (Regla 13.1), estableciendo que "siempre que sea posible, se adoptarán medidas sustitutorias" (Regla 13. 2). La necesidad de medidas alternativas se encuentra igualmente en las Reglas de Tokio que señalan: "En el procedimiento penal sólo se recurrirá a la prisión preventiva como último recurso" (Regla 6. 1), para ello "las medidas sustitutivas de la prisión preventiva se aplicarán lo antes posible" (Reglas Tokio 6. 2).

los menores delincuentes, y al mismo tiempo proteger sus derechos básicos" (Beijing Regla 2.3.a).

Con respecto a los fines relativos de las sanciones, en el campo de la justicia juvenil, la doctrina ha señalado que los fines generales no responderían al carácter restrictivo que debe tener la sanción, en virtud del interés superior del niño (Cruz Márquez, 2006, pág. 58). En tanto que, dentro de los fines de la prevención especial**,** los criterios de la prevención especial positiva, que busca que el individuo no vuelva a infringir la ley penal[6], se han considerado acordes con el **principio educativo**, propio de la justicia juvenil (Cruz Márquez, 2006, pág. 58). La prevención especial negativa, al buscar solo la neutralización de los individuos privados de la libertad, va en contra de los postulados de la protección integral.
Los fines de la sanción en los sistemas de justicia juvenil se definen a partir del artículo 40.1 de la CDN. En efecto, el derecho a ser tratados "de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros", que establece este artículo, se relaciona con los fines de la educación establecidos en el artículo 29 de la CDN que consagra el inculcar al niño "el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales" (Unicef, 1998, pág. 547).

De otra parte, el mismo literal del artículo 40 de la CDN establece que se debe tener en cuenta la importancia de "promover la reintegración del niño y de que este asuma una función constructiva en la sociedad" que está en concordancia con el artículo 29 que igualmente señala que la educación debe estar encaminada a prepararlo para "asumir una vida responsable" en sociedad. Con ello, se reafirma la importancia de los mecanismos que lleven a la inclusión, así como a la aplicación de alternativas a las medidas y sanciones privativas de la libertad, privilegiando mecanismos que tiendan a la reinserción familiar y social, en la búsqueda de la asunción de roles positivos en lo social.

1.3.1 Principio educativo en el RERPA

El principio educativo, señala Cruz Márquez, "redefine la idea de prevención especial en sentido educativo", ello, en dos direcciones, por un lado "excluye enfoques autoritarios e intimidatorios, por ser contrarios a un concepto de educación democrático y plural". Por el otro lado, señala la autora, "flexibiliza el concepto de resocialización en el sentido de valorar […] las consecuencias positivas que se derivan de concebir la intervención penal educativamente" (2006, pág. 57). Este principio educativo debe ser concebido "de modo abierto y favorable al desarrollo autónomo" del adolescente (pág. 57).

Las finalidades generales del RERPA y la específica de las sanciones se encuentran señaladas en el artículo 4 de la Ley 40 y deben interpretarse en el marco señalado del artículo 40.1 de la CDN. La Ley 40 establece que este régimen especial "tiene, en su conjunto, tres finalidades primordiales: la educación del individuo en los principios de la justicia, la defensa de la sociedad y la seguridad ciudadana, y la resocialización de los infractores".

La sanción tiene como finalidad única, según el artículo 4, "la resocialización de los infractores, de modo que se asegure su reinserción en la familia y la sociedad, a través del aprendizaje de una actitud constructiva en relación con su entorno". El artículo 16 de la Ley 40 establece una serie de principios, entre ellos, el principio de finalidad y proporcionalidad de la sanción para los adolescentes que establece que "las sanciones que se les impongan sean conducentes a su resocialización y proporcionales a la infracción cometida" (numeral 14). El Tribunal Superior de Niñez y Adolescencia de Panamá indicó que la finalidad que

[6] La resocialización en términos de proclividad al delito, por un determinismo biológico, propia del positivismo, no es predicable de la justicia juvenil, en tanto esta no considera al adolescente en conflicto con la ley penal como "delincuente" o "criminal", sino como alguien que ha cometido un hecho contrario a la ley penal por circunstancias propias del acto y no del actor.

establece la Ley 40 de 1999 y "que se desarrolla en su cuerpo normativo, es la resocialización de los infractores, la cual debe ser (…) conducente a la reinserción"[7].

Además de los derechos y garantías para los procesados y sancionados establecidos en los instrumentos internacionales, la Constitución Política y la legislación penal ordinaria, los y las adolescentes gozan de derechos y garantías especiales en virtud de su condición de persona en desarrollo, derivados de principios específicos, entre ellos el principio educativo. Este principio se incluye en la legislación panameña, a través de la finalidad educativa establecida en el artículo 4, que consiste en "introducir a los adolescentes y a las adolescentes en el proceso pedagógico de la responsabilidad" y atraviesa todo el proceso "desde el inicio de la investigación hasta la terminación de la sanción".

A su vez, se establece en la misma ley que la ejecución de la sanción que se imponga al o a la adolescente "deberá tener objetivos primordialmente educativos y deberá aplicarse, preferentemente, con intervención de la familia y la comunidad, y con la asistencia de especialistas" (artículo 127).

En el MII busca la garantía del principio educativo, no solo desde el componente pedagógico específicamente, sino desde una perspectiva pedagógica que atraviesa las diferentes modalidades y tiende a garantizar el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros por parte de los y las adolescentes, a partir del respeto que todos los operadores del modelo tengan de los propios derechos y libertades de estos adolescentes.

De esta manera, este principio se encuentra descrito de forma detallada dentro del componente pedagógico, donde se plantea que ello caracteriza no solo ese componente, sino que es una estrategia general del modelo que se concreta en las diferentes actuaciones.

1.3.2 Reintegración del y de la adolescente

La reintegración de los y las adolescentes y su asunción de una función constructiva en la sociedad se vincula con la alternatividad hacia ámbitos familiares y comunitarios apropiados para el disfrute de todos sus derechos en libertad[8]. La reintegración es el objetivo principal en un SJJ garantista, en tanto no tiende al apartamiento del adolescente de la sociedad, sino que le posibilita un papel activo y positivo en ella (Mariño, 2015, pág, 317).

El artículo 40.1 consagra este principio en los siguientes términos: los niños en conflicto con la ley penal deben recibir un "trato en el que se tenga en cuenta la edad del niño y se fomente su reintegración y el desempeño de una función constructiva en la sociedad", de acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General acerca de los derechos del niño en la justicia juvenil, que señala igualmente que este principio se debe aplicar, observar y respetar durante todo el proceso, desde el primer contacto con los organismos encargados de hacer cumplir la ley hasta la ejecución de todas las medidas en relación con el niño (2007, párr. 13).

De otra parte, para que el proceso de reintegración de los y las adolescentes en su comunidad se facilite, se deben reducir los efectos perjudiciales de su judicialización y prisionalización, como los factores asociados a la estigmatización (Ferrajoli, 1998, pág. 12;

[7] Tribunal Superior de Niñez y Adolescencia de Panamá. Apelación, julio 3 de 2008.M.P. Judith Cossú de Herrera. Apelación. Disponible en la página Web del Órgano Judicial de la República de Panamá. Htpp: www.organojudicial.gob.pa./trib_sup.html

[8] Se debe fomentar la integración en la sociedad, a través de contactos abiertos entre ellos y la comunidad (Regla 8 de la Habana). La Regla 59 del mismo instrumento establece que "[s]e deberán utilizar todos los medios posibles para que los menores tengan una comunicación adecuada con el mundo exterior, pues ella es parte integrante del derecho a un tratamiento justo y humanitario y es indispensable para preparar la reinserción de los menores en la sociedad. Deberá autorizarse a los menores a comunicarse con sus familiares, sus amigos y otras personas o representantes de organizaciones prestigiosas del exterior, a salir de los centros de detención para visita su hogar y su familia…". Así mismo, la Regla 62 que establece la posibilidad de informarse, "a través de visitas de los representantes de cualquier club u organización de carácter lícito en que el menor esté interesado".

Albrecht, 1990, pág. 106). De la misma manera, reducir el tiempo de las medidas de internamiento preventivo y definitivo, en tanto pueden producir un efecto desocializador. Las Reglas de la Habana, para los jóvenes privados de la libertad, señalan que el objetivo de dichas reglas, que es a su vez el objetivo de las reglamentaciones que de ella se deriven, es la protección de los jóvenes para "contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la reintegración en la sociedad" (Regla 3).

Esta descripción de la reintegración como marco general de lo normativo se concretará en cada de las tres modalidades. Los eventos en los cuales se dinamizará este fin se señalarán en cada una de ellas.

1.4 Modelo evolutivo de formación integral

Se propone tomar un Modelo Evolutivo de Formación integral -MEFI-, que de acuerdo a las diferentes dimensiones de intervención, llevará a cabo el seguimiento de los logros alcanzados por los adolescentes. Esto, a partir de un abordaje diferenciado de acuerdo con la evaluación que establezca la intensidad y estrategia para su tratamiento. El Modelo Progresivo Técnico -MPT-, aun cuando establecido en la legislación panameña, Ley 55 de 2003, artículo 8, puede entrar en contradicción con el interés superior del adolescente.

Esta posible contradicción se da en tanto el MPT no se ha construido desde la perspectiva pedagógica, para la cual el adolescente no está determinado biológicamente a delinquir[9], sino que su comportamiento es el fruto de una serie de factores, conocidos como factores de riesgo que determinan el comportamiento contra la ley penal. Estos factores pueden llevar a los adolescentes a la judicialización y prisionalización de acuerdo con los procesos de criminalización que se dinamicen.

El MPT pretende intervenir al individuo para reducir su peligrosidad y poder así alcanzar un grado de confianza que le permita gozar de beneficios carcelarios, en tanto que en un sistema de justicia juvenil, dentro del paradigma de la protección integral, ajeno a la percepción del adolescente como un ser peligroso, se busca su protección a través de un trato digno que asegure su cuidado y el goce de los derechos, que no se han visto restringidos o suprimidos por la sanción. Ello, desde el principio educativo que busca su reintegración y un papel constructivo en la sociedad. Las Reglas de Beijing señalan que los SSJ tienen por objeto: (2.3.a) "[r]responder a las diversas necesidades" de los adolescentes en conflicto con la ley penal, y al mismo tiempo "proteger sus derechos básicos".

En este sentido, el adolescente no irá a través de fases para un egreso, sino que será atendido dentro de un proceso formativo en busca de su desarrollo integral, de forma especial y diferenciada. Se propone un modelo de evolución paulatina y constante que no esté dado por el transcurso del tiempo, o por la preeminencia del aspecto disciplinario, que responde más a un sistema de acatamiento de normas y obediencia, sino que se dé en todas las dimensiones, acorde con la concepción integral del y de la adolescente.

En efecto, el adolescente es visto desde una visión holística, en tanto ser integral, dada por aspectos psicológicos, físicos, éticos, políticos, sociales, culturales y espirituales, por lo que se propone una ~~atención~~/intervención igualmente integral, que aborde todas sus facetas. Ello, en concordancia con lo señalado en la Regla 28 de la Habana que determina que "[l]a detención de los menores solo se producirá en condiciones que tengan en cuenta

[9] El modelo progresivo técnico es un modelo que responde a un enfoque positivista, en el cual los internos son ubicados, por su peligrosidad, en fases que van de alta a media y de media a baja, para lograr beneficios de tipo carcelario, como las salidas extramurales. Es un sistema propio de la justicia de adultos que domina la estrategia del tratamiento penitenciario. Se trata de un modelo para la ejecución de la sanción privativa de la libertad y no de la medida cautelar, ya que se propone para alcanzar una de las finalidades de la pena, la resocialización, propuesta por la escuela positivista del derecho penal, en tanto parte de la concepción del infractor de la ley penal como "criminal o delincuente", un ser determinado genéticamente a delinquir, que debe ser sometido un tratamiento para modificar su comportamiento.

plenamente sus **necesidades** y situaciones concretas y los requisitos especiales que exijan su edad, personalidad, sexo y tipo de delito, así como su salud física y mental".

El Modelo Evolutivo de Formación Integral considera al adolescente como un ser en desarrollo que alcanza los diferentes logros en su proceso de crecimiento. Cada uno representa un logro *per se* y promueve la consecucion de la siguiente fase, en un sistema de cuatro fases:

Fase inicial: Inducción
Primera fase: Formación y crecimiento
Segunda fase: Compromiso
Tercera fase: Desempeño
Cuarta fase: Reintegración social

Dentro de los objetivos de estas fases, se encuentran: llevar a cabo la evaluación integral del o de la adolescente; realizar la estrategia de intervención especial y diferenciada de los jóvenes privados de la libertad descrita en el PIC; garantizar el goce de los derechos que no se han visto limitados o suprimidos al adolescente, entre ellos el derecho a la educación, a la salud, a la recreación, y, en especial, el derecho a tener comunicación y visitas de la familia; asegurar el contacto con amigos y miembros significativos de la comunidad; hacer el seguimiento constante de la intervención del adolescente y evaluar los logros alcanzados.

Aun cuando la disciplina es uno de los elemento a tener en cuenta, se valora conjuntamente con los componentes de la intervención, de manera que la promoción a otra fase no se va a calificar en términos de disciplina (adaptación alta, media o baja) sino de evaluación integral de los componentes.

De esta manera, la evolucion en términos de formación integral, es el reflejo de un proceso personal, especial y diferenciado que mide los logros del adolescente individual e integralmente, en relación con todos los componentes del modelo.

1.5 Criterios generales para aplicación de las medidas

El primer objetivo de la justicia de adolescentes, señalados en las Regla 5.1 de Beijing, es el fomento del bienestar del adolescente, contribuyendo así a evitar las sanciones meramente penales, como se indica en su comentario. El segundo es el principio de proporcionalidad que busca que cualquier respuesta "será en todo momento proporcionada a las circunstancias del delincuente y del delito". La proporcionalidad, al lado de la culpabilidad, limita la reacción punitiva y hace que se responda de acuerdo con la gravedad del delito[10].
En relación con el tratamiento en centros para la privación de la libertad, la Regla 26.1 de Beijing establece que la "capacitación y el tratamiento" de los jóvenes tiene por objeto "garantizar el cuidado y protección, así como su educación y formación profesional para permitirles que desempeñen un papel constructivo y productivo en la sociedad". Igualmente, esta regla en su numeral 2 señala que los adolescentes "recibirán los cuidados, la protección y toda la asistencia necesaria -social, educacional, profesional, psicológica, médica, física- que puedan requerir debido a su edad, sexo y personalidad y en interés de su desarrollo sano".

[10] El comentario a esta regla señala con respecto al principio de la proporcionalidad:

> Este principio es conocido como un instrumento para restringir las sanciones punitivas, y se expresa principalmente mediante la fórmula de que el autor ha de llevarse su merecido según la gravedad del delito. La respuesta a los jóvenes delincuentes no sólo deberá basarse en el examen de la gravedad del delito, sino también en circunstancias personales. Las circunstancias individuales del delincuente (por ejemplo, su condición social, su situación familiar, el daño causado por el delito u otros factores en que intervengan circunstancias personales) han de influir en la proporcionalidad de la reacción (por ejemplo, teniendo en consideración los esfuerzos del delincuente para indemnizar a la víctima o su buena disposición para comenzar una vida sana y útil).

Por su parte, en las normas introductorias de Reglas de la Habana se señala que la Asamblea General de las Naciones Unidas: "Reconoce que debido a su gran vulnerabilidad, los menores privados de la libertad requieren especial atención y protección y que deberán garantizarse sus derechos y bienestar durante el periodo en que estén privados de su libertad y con posterioridad a él".

De igual forma que las Reglas de Beijing, las Reglas de la Habana consagran que los jóvenes deben gozar de "actividades y programas útiles que sirvan para fomentar y asegurar su sano desarrollo y dignidad [y] promover su sentido de responsabilidad" (Regla 12). Así como que la privación de libertad solo se hará bajo condiciones que garanticen la "protección contra influencias nocivas y situaciones de riesgo", se busca la "prestación del tipo de asistencia que mejor se adapte a las necesidades concretas de los interesados y la protección de su bienestar e integridad físicos, mentales y morales" (Regla 28).

1.6 Trato digno y principio educativo

Para la consecución de los objetivos de la JJ, se debe partir del conjunto de principios fundamentales con respecto al trato que debe darse a los niños en conflictos con la justicia penal establecidos en la CDN (artículo 40.1). Para el Comité de los Derechos del Niño estos principios se pueden enunciar de la siguiente manera: un trato acorde con el sentido de la dignidad y el valor del niño[11]; un trato que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades de terceros; un trato en el que se tenga en cuenta la edad del niño y se fomente su reintegración y el desempeño de una función constructiva en la sociedad y, por último, el respeto de la dignidad del niño requiere la prohibición y prevención de todas las formas de violencia en el trato de los niños que estén en conflicto con la justicia (Observación General No 10 de 2007, párr. 13).

Dentro de una visión formativa del *trato justo*, se evidencia que el trato que fortalezca el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros es clave en la atención del adolescente desde el punto de vista pedagógico. Este trato constituye uno de los principios fundamentales establecidos en el art. 40.1 de la CDN para el adolescente en conflicto con la ley penal. Este principio, dice el Comité de los Derechos del Niño, está en armonía con el Preámbulo de la CDN que señala que el niño debe ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas. Significa igualmente que, dentro del sistema de la justicia juvenil, "el trato y la educación de los niños debe orientarse a fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades" establecido en el artículo 29.1.b de la Convención, como se señaló.

Las garantías del debido proceso resultan pedagógicas, no solo en el marco estricto del proceso penal, sino en todas las dinámicas que de él se deriven y que lo complementan. "Es indudable que este principio requiere el pleno respeto y la aplicación de las garantías de un juicio justo, según se reconoce en el párrafo 2 del artículo 40", señala el Comité y puntualiza, si los agentes de la justicia juvenil "no respetan plenamente y protegen esas garantías, ¿cómo pueden esperar que con ese mal ejemplo el niño respete los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros?" (Observación General No 10 de 2007, párr. 13)[12].

[11] Este principio se deriva del derecho humano fundamental proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos", artículo 1, señalado en el preámbulo de la CDN. Según el Comité de los Derechos del Niño este derecho "debe respetarse y protegerse durante todo el proceso de la justicia de menores" (2007, párr. 13).

[12] El contacto del adolescente con las organizaciones encargadas de hacer cumplir la ley "puede influir profundamente en la actitud del menor hacia el Estado y la sociedad… [En el trato que se establezca] la comprensión y la firmeza bondadosa son importantes", señala el comentario a la Regla 10. 3. de Beijing.

Producto 3: Marco Normativo del MII

Como señala Ferrajoli, “una verdadera educación a la legalidad, es decir al respeto de las reglas, se obtiene sobre todo respetando al adolescente, incluso infractor, como ciudadano responsable, y exhibiendo el respeto y, por lo tanto, el valor de las reglas” en la propia respuesta a sus infracciones (1998, pág. XIII).

2. II Parte - Sanciones y medidas cautelares

2.1 Sanciones en el RERPA

El Instituto de Estudio Interdisciplinarios es la entidad competente para llevar a cabo las acciones relativas al cumplimiento de las sanciones impuestas a los y las adolescentes.

El cumplimiento de las sanciones se llevará a cabo mediante un Plan Individual de Cumplimiento -PIC-, elaborado por el Instituto de Estudios Interdisciplinarios que será comunicado al juez de cumplimiento. En él se tendrán en cuenta los factores individuales del o de la adolescente que sean pertinentes para la consecución de los objetivos de la sanción. Debe estar listo a más tardar un mes después de iniciado el cumplimiento de la sanción.

El juez de cumplimiento debe velar por que se respeten los derechos de los adolescentes durante la ejecución de las sanciones y que se cumplan de acuerdo a la resolución que las ordena. Así mismo, debe revisar el cumplimiento de las sanciones cada tres meses. Esta autoridad podrá suspender, revocar o sustituir la sanción por otras más idóneas para la resocialización y reinserción social del adolescente.

2.1.1 Las sanciones no privativas de la libertad

Dentro de las sanciones no privativas de la libertad, como cumplimiento de los estándares mínimos en la materia que establecen que se dispondrá de diversas medidas, como posibilidades alternativas a la internación en instituciones, tal como estable la CDN, en su artículo 40.4, “para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción”.

- *Sanciones socioeducativas*

Las sanciones socioeducativas se imponen en los casos en que la conducta delictiva no puso en grave peligro la integridad física de las personas ni sus bienes, o esta fue leve. En las modificaciones se señala que no obra para las infracciones penales que tienen pena de prisión.

Cesan cuando se verifique que se ha satisfecho el fin de la sanción (art. 36.7). Igualmente cesan cuando se aplique nueva medida privativa de libertad provisional o definitiva.

Según el artículo 131 las sanciones socioeducativas son la participación obligatoria en programas de asistencia, la prestación de servicios a la comunidad y la reparación de daños a la víctima. El texto de 1999 de la Ley 40 traía la amonestación como la primera de las sanciones de este tipo, pero la Ley 6 de 2010 la suprimió.

- ✓ Participación obligatoria en programas de asistencia y orientación

Esta sanción obliga a cumplir programas educativos y recibir orientación psicosocial en programas comunitarios con la asistencia de especialistas. Estos programas involucrarán a los miembros del grupo familiar (art. 132).

Su duración máxima es de dos años.

Los programas educativos y la orientación psicosocial en programas comunitarios serán establecidos en el Plan Individual de Cumplimiento elaborado por el IEI. De acuerdo con el

principio de proporcionalidad, estos programas y la orientación psicosocial deben ser acordes con la infracción penal y con las necesidades del o de la adolescente.

El PIC deberá estar listo a más tardar un mes después de iniciado el cumplimiento de la sanción (art. 146), en él se debe tener en cuenta las necesidades educativas y de orientación psicosocial del adolescente. El lugar donde se lleven a cabo los programas educativos y la orientación psicosocial deberá ser cercano al domicilio del o de la adolescente. Para ello se tendrá en cuenta la lista de organizaciones públicas y privadas que trabajan en el área.

- ✓ Prestación de servicios sociales a la comunidad

Por su parte la prestación de servicios sociales a la comunidad -PSSC- consiste en "realizar, de modo gratuito, tareas de interés general en las entidades de asistencia pública, ya sean estatales o particulares, tales como hospitales, escuelas y parques" (artículo 133). Se entiende que queda excluido cualquier trabajo peligroso o nocivo para la salud.

Esta sanción tiene posibilidades restaurativas, ya que a través de ella el adolescente puede comprender que ha lesionado a determinados individuos o a la comunidad y que los servicios que realiza constituyen una forma de reparación. Así, esta sanción brinda oportunidades educativas y contribuye a la reintegración del adolescente[13].

El IEI debe determinar en el Plan Individual de Cumplimiento cuál servicio social debe realizar el adolescente, luego de haber valorado sus aptitudes y desarrollo biopsicosocial. Para ello, se estipula que la PSSC "deberá contar con orientación psicológica, la cual se realizará periódicamente".

De otra parte, se debe tener en cuenta la infracción penal realizada, aun cuando no lo diga la norma, ya que las opciones de servicio social a la comunidad deben vincular la naturaleza de la actividad con la naturaleza de los hechos, para que resulte educativo y le dé un sentido restaurativo. Los funcionarios deben explicar los fundamentos y fines del servicio al adolescente para lograr estos objetivos.

La indicación de estos fundamentos y fines se dará en cada caso particular. La indicación de los fundamentos para la elección del servicio, dada por la relación infracción -servicio, debe darse a conocer al adolescente para que asuma el vínculo entre ellas. Los fines educativo y restaurativo que ello acarrea, deben igualmente remarcarse. Se podría dar a elegir al adolescente, dentro de los servicios disponibles, aquel que perciba relacionado a su infracción y a través del cual puede alcanzar el fin restaurativo.

Se señala igualmente que este servicio podrá "tener lugar en días hábiles o en días feriados, pero en ningún caso podrán tener una carga superior a las ocho horas semanales, ni podrán interferir con la asistencia a la escuela o con la jornada normal de trabajo".

Esta sanción no será mayor a dieciocho meses.

En relación con la PSSC[14], el comentario a la Regla 11.3 de Beijing señala como requisito primordial el asegurar el consentimiento del adolescente[15]: "la remisión que consiste en la prestación de servicios a la comunidad sin dicho consentimiento, constituiría una infracción al Convenio sobre la abolición del trabajo forzado".

---

[13] Por ello es determinante la participación de la comunidad para el logro de resoluciones alternativas a la prisión, como señala el comentario a la Regla 18 de Beijing. Como señala el artículo 128 de la Ley 40, "el juez de cumplimiento está facultado para conminar a que las instituciones públicas y privadas, hagan cumplir las sanciones impuestas a los adolescentes". Si las autoridades se rehúsan a acatar las órdenes del juez podrán ser declaradas en desacato.

[14] No como sanción, sino como medida de remisión recomendada (dentro de los mecanismos de desjudicialización),

[15] La referencia a que el consentimiento puede ser dado también por sus padres o tutores, no está en la regla sino en su comentario y está dado en 1985, antes de la CDN que asegura el escuchar directamente al niño, en todos los casos que lo afecten (art, 12).

Producto 3: Marco Normativo del MII

La prestación de servicios sociales a la comunidad debe tener las siguientes características:

1. Contar con el consentimiento del y de la adolescente.
2. Relación entre las aptitudes del adolescente con su nivel de desarrollo biopsicosocial.
3. Relación entre el servicio y la infracción. Dicha relación debe ser conocida por el o la adolescente.
4. Tener en cuenta las necesidades del adolescente.
5. Las tareas de utilidad común, de orden cultural, artístico o recreativo, entre otras, no deben implicar riesgo de ningún orden.
6. La actividad no puede exceder 8 horas semanales.
7. No pueden interferir su escolaridad o el trabajo, si el adolescente lo tuviere.

El servicio social a la comunidad se puede realizar en:

1. Área cultural: se trata de un área de servicio de interés general en escuelas, bibliotecas, festivales de música, cine, literatura, etc. Este escenario es especialmente provechoso para el adolescente, en tanto la actividad resulta pedagógica al versar sobre aspectos de las artes o la literatura.
2. Área medio ambiental: el servicio que se lleve a cabo en ámbitos de interés ecológico resulta formador en valores, como el respeto al medio ambiente y a las especies de flora y fauna que la habitan. Se puede realizar en parques urbanos, parques naturales, zonas de reserva o protección ambiental, etc.
3. Área social: el desempeño en actividades de asistencia pública, en entidades públicas o privadas, como los ancianatos, orfanatos, hospitales, etc., sensibiliza y forma al adolescente en derechos de terceros vulnerados económica o socialmente.

✓ Reparación de daños

La reparación se define como “una obligación de hacer, por parte del adolescente, a favor de la persona que haya sufrido perjuicio o disminución en su patrimonio por razón de la conducta infractora” (art. 134).

Esta obligación de hacer “deberá tener por finalidad resarcir el daño causado o restituir la cosa dañada por su conducta”, sin menoscabar la situación socioeconómica del adolescente o de la adolescente.

El consentimiento del adolescente y de la víctima son determinantes ya que el juez penal de adolescentes sólo podrá imponer esta sanción, cuando se haya dado el de esta última y el o la adolescente y el adulto responsable hayan manifestado su acuerdo. Se puede sustituir el trabajo por una suma de dinero, si ambas partes lo acuerdan. El juez fijará la cuantía equivalente a los daños y perjuicios.

El juez de cumplimiento podrá considerar cumplida la sanción cuando el daño haya sido reparado en la mejor forma posible.

Para evitar que la imposición de una obligación de hacer deforme la idea constructiva del trabajo, al asumirla como castigo, se debe señalar al adolescente el sentido restaurador de su trabajo en relación con el daño causado a la víctima.

No se fija el término máximo para su realización.

Producto 3: Marco Normativo del MII

- *Órdenes de orientación y supervisión*

Las órdenes de orientación y supervisión consisten, según el artículo 135, “en mandamientos o prohibiciones impuestas por el juez penal de adolescentes, para regular el modo de vida del adolescente o de la adolescente, así como para promover y asegurar su formación”.

Los mandamientos y prohibiciones tendrán una duración máxima de dos años y su cumplimiento deberá iniciarse a más tardar un mes después de ordenados.

En caso de incumplimiento del o de la adolescente el juez de cumplimiento podrá modificar las órdenes impuestas.

El IEI, como responsable de elaborar el PIC de la sanción, especificará la manera de llevar a cabo cada una de las órdenes impuestas por el juez de adolescentes. Este PIC será comunicado al juez de cumplimiento. Si el IEI, encargado del seguimiento de estas órdenes, tiene información sobre el incumplimiento deberá comunicárselo al juez de cumplimiento.

Las órdenes de orientación y supervisión están referidas a diferentes ámbitos:

1. Con relación a la residencia. Obligación de instalarse en una residencia determinada o cambio de ella.

2. Con relación a las personas. Prohibición del trato con determinadas personas. El IEI deberá orientar a los y las adolescentes respecto a la inconveniencia del trato con las personas señaladas.

3. Con relación a su tiempo libre. Prohibición de visitar bares y discotecas, así como determinados centros de diversión.

4. Con relación a su educación. Obligación de matricularse y asistir a un centro de educación formal, o a otro cuyo objetivo sea el aprendizaje de una profesión u oficio, o la capacitación para algún tipo de trabajo. El IEI, con el MEDUCA y el INADEH, deben asegurar el cumplimiento de esta orden que será a su vez la garantía de su derecho fundamental a la educación.

5. Con relación a sus tareas cotidianas. Obligación de adquirir un empleo. Sanción que solo se puede imponer para los que tengan la edad mínima establecida por ley para poder trabajar. Con la red de organizaciones del mapa de servicios se puede ubicar la oferta institucional para la consecución del trabajo requerido, dentro del SIS.

6. Con relación a sus hábitos. Prohibición de ingerir bebidas alcohólicas, sustancias alucinógenas, enervantes, estupefacientes o tóxicas que produzcan adicción o hábito. Para esta sanción el PIC debe realizarse por el IEI con participación de psicólogos especializados en la materia.

7. Con relación al tratamiento de la farmacodependencia. Obligación de ser atendido, de modo ambulatorio o mediante hospitalización, o por medio de un programa de rehabilitación en institución pública o privada, con la finalidad de lograr su desintoxicación o de eliminar su adicción a las drogas antes mencionadas. Se debe asegurar el cumplimiento de esta obligación que será a su vez la garantía de su derecho fundamental a la salud.

El ingreso al centro de tratamiento debe contar con el consentimiento del adolescente, por ello es conveniente escucharlo previamente acerca del tipo y lugar de tratamiento. Para la realización de esta sanción se requiere del apoyo de la red de instituciones públicas y

privadas que trabajan en el área, ubicadas por el mapa de servicios, como MINSA, CSS, INSAM o Narcóticos Anónimos, entre otras.

En los casos de sanciones socioeducativas (participación obligatoria en programas de asistencia y orientación y la PSSC) y órdenes de orientación y supervisión se prohíbe imponer la prisión por incumplimiento del deber del Estado en la organización y seguimiento de los programas de resocialización (artículo 142).

2.1.2 Sanciones privativas de libertad

Los lineamientos del MII buscan la protección de los adolescentes, bajo cualquier medida privativa de la libertad. De esta manera, los lineamientos son "compatibles con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la integración en la sociedad" (Regla 3 Habana). Así mismo, tiene en cuenta el reconocimiento de la Asamblea General de las Naciones Unidas que señala que debido a la gran vulnerabilidad de los adolescentes, en su privación de libertad "requieren especial atención y protección y que deberán garantizarse sus derechos y bienestar durante el periodo en que estén privados de su libertad y con posterioridad a él" (Reglas de la Habana), como ya se había señalado.

Como se indicó, el principio de excepcionalidad se reconoce en la legislación panameña, a través de los artículos 16.15 y 137 que establecen el carácter excepcional de las sanciones privativas de libertad. Los estándares internacionales han establecido una serie de parámetros que deben ser tenidos en cuenta al momento de la ejecución de estas sanciones, en particular, en relación con los derechos de los y las adolescentes bajo estas medidas.

Las Reglas de la Habana señalan que la privación de la libertad deberá efectuarse en condiciones y circunstancias que garanticen sus derechos (Regla 12), así como que "[n]o se deberá negar a los menores privados de libertad, por razón de su condición, los derechos civiles, económicos, políticos, sociales o culturales que les correspondan de conformidad con la legislación nacional o el derecho internacional y que sean compatibles con la privación de la libertad" (Regla 13).

La privación de la libertad tiene las siguientes modalidades: la detención domiciliarla, el régimen de semilibertad y la reclusión en un centro de cumplimiento.

- *Detención domiciliaria*

La detención domiciliaria es la privación de libertad del o de la adolescente en su casa de habitación, o en la de un familiar (artículo 138). Si no es conveniente o posible cumplir la medida en su casa de habitación, la detención domiciliaria podrá practicarse en casa de un familiar que cumpla con los propósitos de la sanción. Si esto último no fuere posible se podrá ordenar que la detención se lleve a cabo en otra vivienda o en una entidad privada apta para ello que se ocupe de cuidar al o la adolescente, en este caso, se requiere del consentimiento del adolescente.

La duración de esta sanción no será mayor que un año.

El IEI elaborará el Plan Individual de Cumplimiento que determina las condiciones para la ejecución, las cuales no deben entorpecer su escolaridad.

- *Régimen de semilibertad*

La segunda de las modalidades de privación de libertad es el régimen de semilibertad, el cual consiste en que el o la adolescente "deberá permanecer en un centro de cumplimiento

durante el tiempo en que no tiene la obligación de asistir a la escuela o a su lugar de trabajo" (art 139).

Los y las adolescentes deben dormir en el centro de cumplimiento y solo saldrán para ir a la escuela, u otro tipo de actividad formativa, o al trabajo, si lo tuvieren.

En el Plan Individual de Cumplimiento se deben fijar las actividades, y el tiempo que se les dedique, que pueden desarrollar por fuera del centro de cumplimiento.

Su duración máxima es de un año.

- *Privación de la libertad en centro de cumplimiento*

El actual artículo 140 (144 original) de la Ley 40 de 1999 refleja la tendencia de política criminal en este campo que hace que las sanciones privativas de la libertad se hayan ido acrecentando. Entre las leyes que han introducido las diversas modificaciones se encuentran la Ley 46 de 2003 que aumentó el número de infracciones penales para las cuales aplica; la Ley 15 de 2007, que aumentó a 12 años la privación de la libertad; la Ley 6 de 2010 introdujo en el artículo 140 rangos penales, esto es un mínimo y un máximo dentro de los cuales se fija la sanción privativa de libertad, modificando la figura de topes máximo[16] y aumentó el número de delitos para los que aplica.

El artículo también establece la aplicación de la privación de la libertad por casos de realización imperfecta y por el grado de participación. Se tendrán en cuenta igualmente las reglas de aplicación de la sanción del Código Penal respecto a unidad o pluralidad de hechos punibles.

Se descontará el tiempo cumplido en detención provisional.

De otra parte, el artículo 141 establece que en caso de incumplimiento de las sanciones socioeducativas (participación obligatoria en programas de asistencia y orientación y la PSSC) y órdenes de orientación y supervisión, por razones imputables al sancionado, el juez de cumplimiento las reemplazará por sanción de prisión. En este caso la pena no puede exceder de ocho meses.

El artículo 39 de la Resolución 169 de 2006, establece que para los adolescentes con sanción privativa de la libertad en centros de cumplimiento se elaborará el PIC, que contemplará todos los factores individuales del adolescente o de la adolescente, "de modo que se logren los objetivos resocializadores de la sanción". Se realizará dentro del primer mes desde la fecha de ingreso y plasmará la forma de alcanzar la resocialización. Se trata de "un documento conjunto en el que se comprometen técnicos, familia e interno". Este PIC deberá ser aprobado por el responsable de la Dirección de Estudios Interdisciplinarios.

2.1.3 Medidas cautelares

Las medidas cautelares se aplican a los y las adolescentes que se encuentran judicializados y bajo presunción de inocencia. Estas medidas proceden cuando concurran determinados supuestos y en procura de propósitos específicos señalados en la ley. El funcionario que instruye la investigación deberá constatar los siguientes supuestos:

- La comisión de un hecho punible.

[16] Para el homicidio agravado, por ejemplo, se introdujo el rango más alto, de 6 a 12 años de prisión. La ausencia de mínimos es un aporte del derecho penal juvenil que lleva a aplicación de sanciones por el tiempo más breve posible, característica que traía la Ley 40 originalmente.

- Estar en posesión de graves indicios sobre la responsabilidad del adolescente o de la adolescente contra quien se decreta la medida.
- Contar con información suficiente que justifique la adopción de la medida.

A su vez, los propósitos que justifican la adopción de una medida cautelar son los siguientes:

1. Proteger a la víctima, al denunciante o al testigo;
2. Asegurar las pruebas;
3. Impedir la evasión de la acción de la Justicia.

➢ *Medidas cautelares no privativas de la libertad*

La Regla 17 de la Habana y la Regla 13.2 de las Reglas de Beijing señalan que, siempre que sea posible, se adoptarán medidas sustitutivas, como se había indicado. La legislación panameña cuenta con un conjunto de medidas cautelares, diez en total, dentro de las cuales nueve son alternativas a la privación de la libertad.

Estas medidas alternativas son un conjunto de órdenes y prohibiciones impuestas al o a la adolescente. Según el artículo 58, se tienen como medidas cautelares, además de la detención provisional, las siguientes:

1. La obligación de cambiar de residencia;
2. La obligación de presentarse periódicamente al tribunal o autoridad;
3. La prohibición de salir sin autorización del país, localidad o ámbito territorial;
4. La prohibición de visitar bares, discotecas y centros de diversión;
5. La prohibición de visitar y tratar a determinadas personas;
6. La obligación de matricularse y asistir a un centro de educación formal, de aprendizaje, o de capacitación de profesión, oficio o trabajo;
7. La obligación de buscar un empleo;
8. La obligación de abstenerse de ingerir bebidas alcohólicas o sustancias que produzcan adicción o hábito;
9. La obligación de atenderse médicamente para el tratamiento de la farmacodependencia.

Estas medidas pueden ser ordenadas de oficio, por el fiscal de adolescentes o el juez penal de adolescentes.

De estas medidas, aquellas que constituyen derechos deben ser garantizadas de forma prioritaria, como la educación y la salud. Se debe ofrecer el goce efectivo de estos derechos y de esta manera ayudar a los adolescentes en el cumplimiento de estas medidas cautelares.

Frente al deber de la comunidad en la ejecución de las medidas cautelares, el juez penal de adolescentes está facultado, según el artículo 60, para conminar a que las instituciones públicas y privadas hagan cumplir las medidas cautelares impuestas a los y las adolescentes que impliquen un deber de la comunidad. Si estas autoridades se rehúsan a obedecer las órdenes del juez podrán ser declaradas en desacato, con las consecuencias administrativas y penales correspondientes.

Las medidas cautelares que no implican privación de la libertad son prorrogables (art. 55). El plazo máximo de las medidas cautelares que no implican la privación de la libertad está señalado en al artículo 65, donde se determina que "podrán ser decretadas hasta por un máximo de seis meses y prorrogadas a su vencimiento por el juez de la causa hasta por un plazo de seis meses", vencido el cual, si no hay sentencia sancionatoria de primera instancia, la medida cesa de pleno derecho. Por el contrario, si hay sentencia sancionatoria apelada por el o la adolescente, el Tribunal Superior de Niñez y Adolescencia "podrá disponer, por una sola vez, que se extienda la medida por el tiempo que necesite para pronunciar el fallo, el cual no podrá exceder de dos meses" (art. 65).

A solicitud del defensor de adolescentes el juez penal podrá sustituir, modificar o revocar las medidas cautelares, en cualquier tiempo, fundamentándose en la desaparición de los supuestos o en la ausencia de los propósitos.

➢ *Detención provisional*

Como se ha indicado, los y las adolescente privados de la libertad requieren especial atención y protección y "deberán garantizarse sus derechos y bienestar durante el periodo en que estén privados de su libertad y con posterioridad a él" (Consideraciones, Reglas de la Habana).

Para la aplicación de esta medida, debe recordarse que, como se señaló, la detención antes del juicio es excepcional, las Reglas de la Habana señalan que "[s]e presume que los menores detenidos bajo arresto o en espera de juicio son inocentes y deberán ser tratados como tales" (Regla 17).

La CIDH señaló a este respecto que tratándose de niños y niñas existe, dentro del derecho internacional de los derechos humanos, "una clara tendencia a darle una protección mayor que a los adultos y a limitar el papel del *ius puniendi*. Es por ello que se exige a los Estados más garantías para su detención, la cual deberá constituir un mecanismo excepcional" (1999, párr. 113).

En la legislación panameña el carácter excepcional de la detención provisional se establece en el artículo 62 de la Ley 40, donde se lee que la detención provisional "sólo podrá ser aplicada como medida excepcional. En ningún caso podrá ser decretada con la finalidad de realizar un estudio psicosocial".

Los casos en que procede la medida se fueron aumentando a partir de la Ley 46 de 2003. Los seis iniciales se elevaron a 14[17] que aparecen en el artículo 61 del texto unificado, en los cuales, cuando haya necesidad de aplicar una medida cautelar, de acuerdo al artículo 57, el fiscal de adolescentes podrá decretar la detención provisional.

También procede la detención provisional en los casos en que se presenten conjuntamente las condiciones introducidas por la Ley 46 de 2003: (a) que el adolescente haya incumplido la medida cautelar impuesta, y que dicho incumplimiento le sea imputable y (b) que el delito investigado permita la detención provisional del imputado en la jurisdicción penal ordinaria.

El cumplimiento de la detención provisional se lleva a cabo en centros de custodia. En ningún caso los y las adolescentes serán detenidos en los mismos centros que los adultos (art. 64).

[17] En los casos de homicidio doloso, lesiones personales dolosas gravísimas y lesiones personales dolosas con resultado de muerte, robo, secuestro, violación sexual, o tráfico ilícito de drogas, posesión ilícita y comercio de armas de fuego y explosivos, asociación ilícita o constitución de pandillas, extorsión y-terrorismo.

La improrrogabilidad del plazo máximo la detención provisional, se señala en el artículo 55, si a su vencimiento "no se ha producido la decisión de primera instancia, que imponga una sanción privativa de la libertad, el juez de causa procederá a sustituir la detención por una medida cautelar que no implique la privación de la libertad en un centro de custodia".

La duración máxima de la detención provisional establecida en el artículo 65 es de "nueves meses improrrogables salvo que se trate de delito de homicidio doloso, caso en que la detención podrá mantenerse hasta que concluya el proceso".

3. III Parte - Educación, salud y trabajo en la ejecución de las sanciones y medidas cautelares

Se revisará la legislación con respecto a educación, salud y trabajo en relación con las sanciones y medidas cautelares, ello con el fin de asegurar la observación de este marco normativo en la construcción de las tres modalidades de atención/intervención.

3.1 Derecho a la educación

La Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 28, reconoce el derecho del niño a la educación, el cual se debe recibir progresivamente y en condiciones de igualdad, para lo cual se deberá implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad; fomentar el desarrollo, de la enseñanza secundaria; hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar, entre otras medidas.

Así mismo, el artículo 29 consagra que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; inculcar al niño el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, y de las civilizaciones distintas de la suya. En particular, señala en su literal d):

> Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Por su parte, las Reglas de Beijing establecen, en su artículo 26.6, que:

> Se fomentará la cooperación entre los ministerios y los departamentos para dar formación académica o, según proceda, profesional adecuada al menor que se encuentre confinado en un establecimiento penitenciario a fin de garantizar que al salir no se encuentre en desventaja en el plano de la educación.

De otra parte, las Reglas de la Habana establecen que deberá darse a los adolescentes la oportunidad de proseguir sus estudios o capacitación, pero no serán obligados a hacerlo. En ningún caso se mantendrá la detención por razones de estudios o de capacitación.

En relación con la educación señala:

> 38. Todo menor en edad de escolaridad obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad. Siempre que sea posible, esta enseñanza deberá impartirse fuera del establecimiento, en escuelas de la comunidad, y en todo caso, a

> cargo de maestros competentes, mediante programas integrados en el sistema de instrucción pública, a fin de que, cuando sean puestos en libertad, los menores puedan continuar sus estudios sin dificultad. La administración de los establecimientos deberá prestar especial atención a la enseñanza de los menores de origen extranjero o con necesidades culturales o étnicas particulares. Los menores analfabetos o que presenten problemas cognitivos o de aprendizaje tendrán derecho a enseñanza especial.

Igualmente estas reglas señalan que "[d]eberá autorizarse y alentarse a los menores que hayan superado la edad de escolaridad obligatoria y que deseen continuar sus estudios a que lo hagan, y deberá hacerse todo lo posible por que tengan acceso a programas de enseñanza adecuados" (Regla 39).

El Comité quiere destacar que, en todos los casos de privación de libertad, son aplicables, entre otros, los siguientes principios y normas:

> Todo menor en edad de escolaridad obligatoria tiene derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad. Además, siempre que sea posible, tiene derecho a recibir formación para ejercer una profesión que lo prepare para un futuro empleo (Párr. 85, Comité de los Derechos del Niño, Observación General 10 de 2007).

En Panamá, la escolaridad de los adolescentes en conflicto con la ley penal se basa en normas de orden constitucional que establecen, dentro de los Derechos y Deberes Individuales y Sociales que **"**todos tienen el derecho a la educación y la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional y garantiza a los padres de familia el derecho de participar en el proceso educativo de sus hijos" (art. 91). Esta educación debe atender "el desarrollo armónico e integral del educando dentro de la convivencia social, en los aspectos físico, intelectual, moral, estético y cívico y debe procurar su capacitación para el trabajo útil en interés propio y en beneficio colectivo (art. 92). La educación oficial es gratuita en los niveles pre-universitarios, "es obligatorio el primer nivel de enseñanza o educación básica general". De otra parte*,* la educación laboral se establece como una modalidad no regular del sistema de educación, "con programas de educación básica y capacitación especial".

El pluralismo cultural se respeta a través de la promoción *de* programas de educación para los pueblos indígenas en tanto poseen patrones culturales propios, con el objetivo de lograr su participación activa en la sociedad.

A su vez el Código de la Familia, dentro de los derechos fundamentales, establece la educación, en su art. 489.5:

> La educación integral, comprendida el primer nivel de enseñanza o educación básica general, que es obligatoria, respetando su vocación, sus aptitudes y el normal desarrollo de su inteligencia.
> La educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad, las facultades del menor, con el fin de prepararlo para una vida activa, inculcándole el respeto por los derechos humanos, los valores culturales propios y el cuidado del medio ambiente natural, con espíritu de paz, tolerancia y solidaridad sin perjuicio de la libertad de enseñanza establecida en la Constitución Nacional.

Producto 3: Marco Normativo del MII

3.1.1 La educación en la Ley 40 de 1999

Como se había indicado, la finalidad educativa del RERPA "consiste en introducir a los adolescentes y a las adolescentes en el proceso pedagógico de la responsabilidad" (art. 4), y va desde el inicio de la investigación hasta el fin de la ejecución de la sanción.

Dentro de las garantías penales especiales. los adolescentes y las adolescentes, en virtud de su condición de persona en desarrollo, tienen derechos y garantías especiales, como el principio del carácter integral e interdisciplinario de la atención a adolescentes, en virtud del cual deben recibir atención y orientación por parte de un equipo interdisciplinario sobre un conjunto de aspectos, entre los cuales se encuentra el educativo.

- *Educación en las medidas cautelares y sanciones*

Para las medidas cautelares, se estable "la obligación de matricularse y asistir a un centro de educación formal, o a otro cuyo objetivo sea el aprendizaje de una profesión u oficio, o la capacitación para algún tipo de trabajo" (art. 58. 6).

Dentro de los objetivos de la sanción se establece que "deberá tener objetivos primordialmente educativos y deberá aplicarse, preferentemente, con intervención de la familia y la comunidad, y con la asistencia de especialistas" (art.127).

La participación obligatoria en programas de asistencia y orientación, dentro de las sanciones socioeducativas, es la sanción que obliga al adolescente o a la adolescente a cumplir programas educativos y recibir orientación psicosocial en programas comunitarios, esta sanción debe contar con la asistencia de especialistas e involucran a los miembros del grupo familiar.

Se establece como medida cautelar, así como sanción, dentro de las órdenes de orientación y supervisión, en relación con la educación del adolescente, que se matricule y asista a un centro de educación formal, o a otro para el aprendizaje de una profesión, oficio, o la capacitación para algún tipo de trabajo.

Respecto a los derechos en el cumplimiento de la sanción se establece la educación en términos de servicios prestados por profesionales, como el derecho a recibir los servicios educativos, adecuados a su edad y condiciones de vida, y a que dichos servicios sean proporcionados por profesionales con la formación requerida.

- *Educación en privación de libertad*

La escolarización, la capacitación profesional y la recreación, serán actividades obligatorias en los centros de cumplimiento. La Resolución 169 de 2006 establece el derecho a la educación, en los siguientes términos:

> Derecho a recibir educación básica que corresponda a su edad y formación integral en todos los ámbitos, adecuada a sus circunstancias, su situación en el centro y a que se evalúe la continuación de sus estudios una vez culmine el periodo de enseñanza obligatoria (art. 3.10).

Se establece también el derecho a una formación vocacional adecuada.

El equipo técnico en los centros de custodia y cumplimiento estará integrado por los docentes encargados de la educación, los instructores de formación profesional, los facilitadores de los talleres culturales, y otros especialistas que brinden tratamiento.

Dentro de los ejes de tratamiento, esta resolución señala que el tratamiento se organizará

con el objetivo de conseguir la formación educativa, la capacitación laboral y la recreación.

Se fija en torno a la educación escolar el objetivo prioritario de la evolución de los internos, en los términos de "completar su enseñanza general básica, así como continuar estudios siempre que sea posible" (art. 43).

Así mismo se establece que los adolescentes podrán realizar estudios avanzados o superiores fuera del centro, siempre que se cuente con el conocimiento del Juez de Cumplimiento.

Los Centros deben contar con una biblioteca. Se fomentará la lectura y escritura en todos los internos, prestando especial atención a aquellos adolescentes con limitaciones.

Los centros brindarán enseñanza vocacional en albañilería, horticultura, ebanistería, avicultura, soldadura, construcción, entre otros oficios profesionales, los cuales se logrará a través de talleres prácticos y con instrucción teórica. Igualmente, se implementarán talleres acordados con otras instituciones. Se contará con talleres culturales y "de ocio y tiempo libre", como música, danza, teatro, juegos educativos, etc.

3.2 Derecho a la salud

La Convención sobre los Derechos del Niño establece, en su artículo 24.1, que los Estados Partes "reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud". Con respecto a la farmacodependencia, la CDN determina que se "adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas".

Por su parte, las Reglas de Beijing, establecen que los jóvenes "confinados en establecimientos penitenciarios recibirán los cuidados, la protección y toda la asistencia necesaria -- social, educacional, profesional, sicológica, médica y física -- que puedan requerir debido a su edad, sexo y personalidad y en interés de su desarrollo sano" (26.2). El comentario a la regla señala que "la asistencia médica y sicológica, en particular, es extremadamente importante para los toxicómanos confinados en establecimientos, y para los jóvenes violentos y enfermos mentales".

Las Reglas de la Habana fijan una serie de directrices en relación con la atención médica, en su apartado H (Reglas 49-55), entre las cuales se incluye que los jóvenes deberán "recibir atención médica adecuada, tanto preventiva como correctiva, incluida atención odontológica, oftalmológica y de salud mental, así como los productos farmacéuticos y dietas especiales que hayan sido recetados por un médico", de ser posible "por conducto de los servicios e instalaciones sanitarios apropiados de la comunidad en que esté situado el centro de detención, a fin de evitar que se estigmatice al menor y de promover su dignidad personal y su integración en la comunidad" (Regla 49).

Así mismo se estable que el joven tiene el derecho de "ser examinado por un médico inmediatamente después de su ingreso en un centro de menores, con objeto de hacer constar cualquier prueba de malos tratos anteriores y verificar cualquier estado físico o mental que requiera atención médica"(Regla 50); se debe "tratar de detectar y tratar toda enfermedad física o mental, todo uso indebido de sustancias químicas y cualquier otro estado que pudiera constituir un obstáculo para la integración del joven en la sociedad", así como que se "deberá tener acceso inmediato a instalaciones y equipo médicos adecuados que guarden relación con el número y las necesidades de sus residentes, así como personal capacitado en atención sanitaria preventiva y en tratamiento de urgencias médicas" (Regla 51).

Producto 3: Marco Normativo del MII

El Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General No 10 de 2007 señala que, en todos los casos de privación de libertad, son aplicables, entre otros, los siguientes principios y normas:

- Todo menor tiene derecho a ser examinado por un médico inmediatamente después de su ingreso en un centro de menores/correccional y a recibir atención médica adecuada durante su estancia en el centro, cuando sea posible, en servicios e instalaciones sanitarios de la comunidad (párr. 85).

La Constitución Política establece que el Estado protegerá la salud física, mental y moral de los menores y garantizará el derecho de éstos a la salud, art. 56. Igualmente establece en el artículo 110 que en materia de salud, corresponde primordialmente al Estado, integrando las funciones de prevención, curación y rehabilitación, proteger la salud del niño y del adolescente, garantizando una atención integral durante el proceso de crecimiento y desarrollo en la niñez y adolescencia.

El Código de la Familia, Ley Nº 3 del 17 de mayo de 1994, incluye, dentro de los derechos fundamentales el recibir_atención médica protección de los riesgos o peligros contra su formación psicofísica. Igualmente se incluye el derecho a ser protegido contra el uso ilícito de drogas y estupefacientes o sustancias psicotrópicas y el tener preferencia en la atención de los servicios públicos (art. 489).

Ley 40 establece el carácter integral e interdisciplinario de la atención e incluye en dicha atención la salud física y psicológica del adolescente.

Se establece como medida cautelar (art. 58.9), así como sanción, dentro de las órdenes de orientación y supervisión, en relación con la farmacodependencia, “que sea atendido de modo ambulatorio o mediante hospitalización, o por medio de un programa de rehabilitación en institución pública o privada, con la finalidad de lograr su desintoxicación o de eliminar su adicción a las drogas” (art. 135.7).

Dentro de los derechos en el cumplimiento de la sanción, se encuentra el de recibir los servicios de salud, por parte de profesionales, adecuados a su edad y condiciones de vida.

3.2.1 Salud en privación de libertad

Para garantizar este servicio, la Ley 40 ordenó que el reglamento interno de los centros de cumplimiento debía estipular la atención terapéutica y la orientación psicosocial (art. 153). Para los centros de custodia, el reglamento debía definir la atención por parte de especialistas (154).

La Resolución 169 de 2006 consagra que el equipo técnico estará integrado los psicólogos, psiquiatras y médicos, entre otros, que brinden tratamiento en los centros de custodia y cumplimiento.

Esta resolución establece igualmente, dentro de los derechos de los y las adolescentes privados de la libertad, el derecho a la salud (art. 3) que se describe como:

> 12. Derecho a la asistencia médica gratuita durante la estancia en el Centro siempre que lo soliciten o se perciba la necesidad, a través de consultas ordinarias, programas o urgentes.
>
> 13. A recibir atención terapéutica y orientación psicosocial, las cuales deben ser proporcionadas por profesionales con la formación requerida.
>
> 14. Derecho a participar en actividades y programas que sirvan para fomentar y asegurar su sano desarrollo.

Dentro de los trámites de ingreso a los centros de custodia y cumplimiento se establece que el adolescente "será enviado lo antes posible para que sea atendido por el personal médico del Centro" e inicie su historial clínico que hará parte de su expediente personal (art. 8.5).

La atención de salud en los centros se dirigirá a la promoción del bienestar integral de los adolescentes, no limitándose al tratamiento de enfermedades.

Los servicios de salud en los centros contarán con: (a) Las facilidades de atención médica gratuita para los adolescentes; (b) Las facilidades para el traslado a un centro hospitalario en caso de urgencia; (c) La realización de revisiones médicas tanto al momento del ingreso al Centro, así como periódicamente.

La Resolución 828 del 15 de septiembre de 2009 del Ministerio de Salud adoptó las normas técnico administrativas de atención de salud para la población adolescente privada de la libertad en las clínicas del sistema penitenciario.

Se mencionaba como antecedentes la atención en salud que brindaba el Sistema Penitenciario basándose en la demanda de morbilidades, urgencias y evaluaciones médicas para aplicar medidas sustitutivas de la reclusión, programas laborales y de estudios. Los centros de cumplimiento y custodia trabajaban con programas de prevención, como vacunación, evaluación de ingreso en forma integral y pruebas hematológicas anuales, así como las morbilidades, basándose en las Normas Generales de Niñez y Adolescencia del MINSA

Se señala que para asegurar que los centros de cumplimiento y custodia cuenten con los servicios de salud necesarios y adecuados, el MINSA y el MINGOB deberán mantener coordinación permanente. Además que todo privado de libertad deberá ser incluido en un programa de rehabilitación y control de salud, según los recursos de la unidad ejecutora y debe ser atendido en la clínica de salud correspondiente al centro de custodia o cumplimiento.

3.2.2 Salud pública y drogodependencia

La Resolución 169 de 2006 establece que las adicciones serán tratadas mediante un programa especial desarrollado para tal fin (art 47).

Las normas técnicas y administrativas del programa nacional de salud integral de los y las adolescentes del Ministerio de Salud, Caja del Seguro Social Dirección General de Salud Pública Departamento de Salud y Atención Integral a la Población UNFPA/OPS/OMS Panamá de 2006 aborda, en salud mental, el consumo y/o abuso de sustancias, en relación con los adolescentes en general. Estas normas técnicas no hacen referencia específica a la salud de los adolescentes en privación de la libertad.

Panamá tiene una legislación de drogas que aborda tangencialmente el problema de la adicción y tratamiento. La Ley 23 de 30 de diciembre 1986 adopta disposiciones especiales sobre delitos relacionados con drogas, para su prevención y rehabilitación y crea la Comisión Nacional para el Estudio y la Prevención de los delitos relacionados con Drogas, como organismo técnico-administrativo del Estado, para el estudio de los mecanismos tendientes a la prevención de las actividades ilícitas relacionadas con droga y para la rehabilitación de estas conductas. Se señala que el Organo Ejecutivo dará los pasos necesarios a fin de que se establezcan centros de rehabilitación de drogadictos o fármacodependientes.

3.3 Trabajo

La Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 32.1, consagran: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y

contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social". Para ello se fijará una edad mínima para trabajar; se establecerá reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo y estipularán sanciones apropiadas para asegurar su aplicación efectiva.

Por su parte, las Reglas de Beijing establecen la importancia del consentimiento. En la Regla 11.3 se pone de relieve el requisito primordial de asegurar el consentimiento del joven (o de sus padres o tutores) con respecto a las medidas de remisión recomendadas (la remisión que consiste en la prestación de servicios a la comunidad sin dicho consentimiento, constituiría una infracción al Convenio sobre la Abolición del Trabajo Forzado).

Las Reglas de la Habana señalan que "[c]uando sea posible, deberá darse a los menores la oportunidad de efectuar un trabajo remunerado y de proseguir sus estudios o capacitación, pero no serán obligados a hacerlo. En ningún caso se mantendrá la detención por razones de trabajo, de estudios o de capacitación" (18.b). En relación con la educación, formación profesional y trabajo el literal E (Regla 42-46) establece que "[t]odo menor tendrá derecho a recibir formación para ejercer una profesión que lo prepare para un futuro empleo" (42). Los jóvenes "deberán poder optar por la clase de trabajo que deseen realizar" (43).

Una regla que tiende a la reintegración, a través de lo laboral es la 45:

> Siempre que sea posible, deberá darse a los menores la oportunidad de realizar un trabajo remunerado, de ser posible en el ámbito de la comunidad local, que complemente la formación profesional impartida a fin de aumentar la posibilidad de que encuentren un empleo conveniente cuando se reintegren a sus comunidades. El tipo de trabajo deberá ser tal que proporcione una formación adecuada y útil para los menores después de su liberación. La organización y los métodos de trabajo que haya en los centros de detención deberán asemejarse lo más posible a los de trabajos similares en la comunidad, a fin de preparar a los menores para las condiciones laborales normales.

Por último, los jóvenes, según estas reglas, tendrán derecho a una remuneración justa. El interés de los jóvenes y de su formación profesional debe primar sobre los beneficios del centro de detención o de un tercero. Debe destinarse una parte de la remuneración para constituir un fondo de ahorro que le será dado cuando quede en libertad. El joven debería tener derecho a utilizar el remanente para adquirir objetos de uso personal, indemnizar a la víctima, o enviarlo a su propia familia o a otras personas.

De otra parte, el Convenio Número 138 de la OIT establece las directrices sobre edad mínima de admisión al empleo, a la vez que considera condiciones específicas de peligrosidad y riesgo que requieran elevar dicha edad. Panamá lo ratificó en el año 2000. En tanto que el Convenio Número 182 de la OIT, sobre las peores formas de trabajo infantil que Panamá ratificó en el año 2000, tuvo en el Decreto Ejecutivo No. 19 de 12 de junio de 2006, un desarrollo al aprobar la lista de trabajos peligrosos, además de la prohibición de las peores formas de trabajo infantil.

La Constitución Política de la República de Panamá en su artículo 70, inciso segundo prohíbe el trabajo de menores de 14 años, así como el trabajo nocturno a menores de 16; el trabajo insalubre para los menores de edad y el trabajo de menores de 14 años como "sirvientes" domésticos. Restringe la jornada laboral en seis horas diarias para los menores entre 14 y menores de 18.

Producto 3: Marco Normativo del MII

El Código de Trabajo en su artículo 117 establece que está prohibido el trabajo de los niños que no hayan cumplido catorce años y de niños hasta de quince años que no hayan completado la instrucción primaria.

Así mismo prohíbe a los que tengan menos de dieciocho años los trabajos que, por su naturaleza o por las condiciones en que se efectúen, sean peligrosos para su vida, salud o moralidad. Igualmente se prohíbe para ellos el trabajo nocturno.

La jornada máxima será de 6 horas diarias y 36 semanales para los menores de 16 años y de 7 y 42, respectivamente, para los menores de 18.

Los contratos relativos al trabajo de los que tengan menos de dieciocho años, deberán celebrarse con la intervención del padre o representante legal de los mismos. Si aquellos no existieran, los contratos serán celebrados directamente por los menores interesados con la aprobación de la autoridad administrativa de trabajo.

El Código de la Familia incluye, dentro de los derechos fundamentales, el ser protegido contra toda forma de abandono, violencia, descuido o trato negligente, abuso sexual, explotación y discriminación y el ser protegido contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso para su salud física y mental, o que impida su acceso a la educación.

Establece que queda prohibido cualquier trabajo a menores de catorce (14), años de edad y a los que tengan menos de dieciocho (18) años de edad, los trabajos peligrosos para la vida, salud o moralidad de los menores, o que afectan su asistencia regular a un centro docente. La duración máxima de la jornada de trabajo será de seis (6) horas diarias y sólo en el horario diurno. La duración máxima de la jornada de trabajo será de seis (6) horas diarias (no fija el tope semanal) y sólo en el horario diurno (art- 512).

El niño trabajador tendrá derecho al salario, prestaciones sociales y demás garantías que las leyes laborales conceden a los adultos. Su salario será proporcional a las horas trabajadas y en ningún caso su remuneración será inferior al salario mínimo establecido por ley.

En la Ley 40 de 1999 se establece como medida cautelar, así como sanción, dentro de las órdenes de orientación y supervisión, en relación con el trabajo, la obligación de buscar empleo; en relación con la capacitación, que se matricule y asista a un centro de educación formal, o a otro para el aprendizaje de una profesión, oficio, o la capacitación para algún tipo de trabajo.

Respecto a los derechos en el cumplimiento de la sanción se establece el de recibir servicios educativos, prestados por profesionales, adecuados a su edad y condiciones de vida, y a que dichos servicios sean proporcionados por profesionales con la formación requerida.

En relación con las normas acerca del trabajo en privación de libertad, la Resolución 169 de 2006 regula el trabajo remunerado en los centros de custodia y cumplimiento y estable, en su artículo 46, que los adolescentes que efectúen un trabajo dentro del centro tendrán derecho a una remuneración justa en forma de bono.

Una parte de la remuneración del adolescente deberán reservarse para constituir un fondo de ahorro que le será entregado al momento de obtener su libertad.

El adolescente tendrá derecho a utilizar el remanente de esa remuneración para adquirir objetos destinados a su uso personal, como medicinas bajo prescripción médica, para indemnizar a la víctima perjudicada por su delito, enviarlo a su propia familia o a otras personas fuera del Centro.

Producto 3: Marco Normativo del MII

Referencias

Albrecht, P.-A. (1990). *El derecho penal de menores.* Barcelona: PPU.

Comité de los Derechos del Niño. (25 de abril de 2007). Observación General No 10 de 2007: Los derechos del niño en la justicia de menores. *CRC/C/GC/10*. Ginebra.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (10 de marzo de 1999). *Informe 41/99, caso Menores Detenidos vs Honduras.* Caso 11.491.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos, R. s. (2011). *Justicia juvenil y derechos humanos en las Américas.* OEA.

Comité de los Derechos del Niño. (2013, 29 de mayo). Observación General No 14: *El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)*.CRG/C/GC/14.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso de los "Niños de la Calle" (Villagrán Morales y otros) Vs. Guatemala. Sentencia de 19 de noviembre 1999 (Fondo). Serie C, No. 63.

Corte IDH. (28 de agosto de 2002). Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. *Opinión Consultiva OC-17/2002*.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2 de septiembre de 2004). *Sentencia*. Caso "Instituto de Reeducación del Menor" Vs. Paraguay.

Corte IDH. (8 de septiembre de 2005). Caso de las Niñas Yean y Bosico Vs. República Dominicana. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 130.

Cruz Márquez, B. (2006). *Educación y prevención general en el derecho penal de menores.* Madrid: Marcial Pons.

Ferrajoli, L. (1998). Prefacio. En (García Méndez y Beloff compiladores). *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Bogotá: Temis.

Mariño Rojas, C. (2013). Excepcionalidad de la privación de la libertad en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. En: Derechos humanos y políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Mariño Rojas, C. (2015). Alternatividad en la definición normativa e implementación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. En: Cátedra Unesco y Cátedra Infancia. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Producto 3: Marco Normativo del MII

Instrumentos jurídicos nacionales e internacionales

Asamblea Nacional de Panamá. Ley 6 de 8 de marzo de 2010. Reforma artículos la Ley 40 de 1999 sobre Régimen Especial de Responsabilidad Penal para la Adolescencia.

Asamblea Nacional de Panamá. Ley 15 de 22 de mayo de 2007. Dicta medidas para la agilización de la investigación sumarial en los procesos penales ordinarios y en los especiales de responsabilidad penal de adolescentes.

Asamblea Nacional de Panamá. Resolución 169 de 2006. Por la cual se aprueba el reglamento modelo para los centros de custodia y cumplimiento para adolescentes en Panamá.

Asamblea Legislativa de Panamá. La Ley 46 de 12 de junio de 2003. Modifica artículos de la Ley 40 de 1999 sobre Régimen Especial de Responsabilidad Penal para la Adolescencia. Asamblea

Asamblea Legislativa de Panamá. Código de la Familia. Ley Nº 3 del 17 de mayo de 1994.

Asamblea Legislativa de Panamá. Ley 15 de 6 de noviembre de 1990. Por la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.

Asamblea Nacional de Panamá. Ley 40 de 26 de agosto de 1999. Del Régimen Especial de Responsabilidad Penal para la Adolescencia.

Asamblea Nacional de Panamá. La Ley 23 de 30 de diciembre 1986, sobre delitos relacionados con droga y dicta otras disposiciones.

Asamblea Nacional de Representantes de Corregimientos. Constitución Política de la República de Panamá de 1972.

Código de Trabajo. 30 de diciembre de 1971. Decreto de Gabinete núm. 252 (publicado por la Serie Legislativa, 1971-Pan. 1).

Ministerio de Salud. Resolución 828 del 15 de septiembre de 2009. Que adopta las Normas Técnico Administrativas de Atención de Salud para la Población Adolescente y Adulta Privada de Libertad, en las clínicas del sistema penitenciario.

Ministerio de Salud, Caja del Seguro Social Dirección General de Salud Pública Departamento de Salud y Atención Integral a la Población UNFPA/OPS/OMS. 2006. *Normas técnicas y administrativas del programa nacional de salud integral de los y las adolescentes*.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. Declaración de los Derecho del Niño, 20 de noviembre de 1959. A.G. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) p. 19, ONU Doc. A/4354 (1959).

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (16 de diciembre de 1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. *Resolución 2200 A (XXI).*

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (28 de noviembre de 1985). Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing). *Resolución 40/33*.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los Derechos del Niño. *Resolución 44/25*.

Producto 3: Marco Normativo del MII

Organización de las Naciones Unidas, A. G. (14 de diciembre de 1990). Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las Medidas no Privativas de la Libertad. *"Reglas de Tokio"*. (45/110, Trad.)

Organización de las Naciones Unidas. (14 de diciembre de 1990). Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad). *Resolución 45/112*. Riad.

Organización de las Naciones Unidas, A. G. (14 de Diciembre de 1990). Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad. *Resolución 45/113*.

Organización de los Estados Americanos. (22 de noviembre de 1969). Convención Americana (Pacto de San José).

República de Panamá

MINISTERIO DE GOBIERNO

Resolución N°046-R-027 Panamá, 24 de Junio de 2019

"Que aprueba la aplicación del instrumento denominado "Modelo de Intervención Integral para Adolescentes Privados de Libertad y su adecuación a otras modalidades y su Anexo"

TOMO II

APROXIMACIÓN DEL MODELO CONCEPTUAL

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Conocer la percepción de los operadores del sistema en las primeras actuaciones, en relación con los contextos y factores de riesgo de los adolescentes en conflicto con la Ley Penal en Panamá

MINISTERIO DE GOBIERNO

CONSOLIDACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERTAD Y SU ADECUACIÓN A OTRAS MODALIDADES

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL MODELO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL PRODUCTO 3

Directora del proyecto
Cielo Mariño Rojas - Abogada Criminóloga

Equipo de expertos
Sandra Parra - Psicóloga
Myriam Penagos – Psicopedagoga – Terapeuta Familiar
Luis Andrés Jiménez - Abogado y psicólogo
Bárbara Zapata - Trabajadora social – Terapeuta Sistémica
Sonia Zambrano - Experta en Salud Mental
Martha Isabel Gutiérrez -Experta en Monitoreo y Evaluación
Deyanira Perdomo - Experta en Procesos
Juan Carlos Cortés - Experto en costos
Cesar Bejarano - Comunicador social
María Teresa Mojica - Experta en Análisis de Entorno Social y Económico

Grupo de Apoyo
María Fernanda Cortés - Asesora en Monitoreo y Evaluación
Susana Vesga - Analista

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

TABLA DE CONTENIDO

Referentes Conceptuales .....
1. Dimensión Ético-Política .....
1.1 La Convención de los Derechos del Niño como marco de la protección integral ....
1.2 Paradigma de la protección integral .....
1.3 Justicia juvenil especial y diferenciada .....
1.4 Superación del modelo retributivo en la justicia juvenil y del carácter punitivo de sus sanciones .....
1.5 Intervención penal mínima .....
1.6 Características de la atención integral acordes con la protección integral .....
1.6.1 Reintegración de las y los adolescentes .....
1.6.2 Incompleto institucional .....
1.7 Abordaje diferencial.....
2. Dimensión Epistemológica .....
2.1 La necesidad de un pensamiento Complejo .....
2.2 Transdisciplinariedad y diálogo de saberes para la reintegración social .....
2.3 Las redes como Enfoque, como Método y como Herramienta para comprender los vínculos .....
2.4 Construccionismo Social .....
3. Dimensión Ontológica .....
3.1 Visión Criminológica.....
3.2 La intervención clínica con adolescentes.....
3.2.1 Reestructuración cognitiva. Terapia racional emotiva de Ellis. .....
3.2.2 Terapia cognitiva de Beck .....
3.2.3 Entrenamiento en autocontrol.....
3.2.4 Entrenamiento en resolución de problemas .....
3.2.5 Entrenamiento en inoculación de estrés .....
3.3 Adolescentes en conflicto con la ley con problemas de consumo de drogas .....
3.3.1 Las drogas en el Contexto Latinoamericano .....
3.3.2 Consumo de drogas como factor de riesgo para adolescentes .....
3.3.3 La intervención del consumo de drogas en el marco de la justicia juvenil .....
4. Dimensión Metodológica .....
4.1 Componente Familiar en el Modelo .....
4.1.1 Enfoque ecosistémico para la aproximación a la familia.....
4.1.2 Terapia Multisitémica Familiar .....
4.1.3 Por qué intervenir con familias si quien ha cometido infracciones es la/el adolescente?.....
4.1.4 Construyendo identidades: Entre los pares y los padres .....
4.1.5 Terapia de Redes .....

4.2 Educación y componente pedagógico .....
4.2.1 La educación por competencias .....
4.3 Competencias Ciudadanas. Libertad con sueños, alegría, cultura y educación .....
Referencias Bibliográficas .....
Instrumentos jurídicos nacionales e internacionales .....

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

CONSOLIDACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL PARA LOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERTAD Y SU ADECUACIÓN A OTRAS MODALIDADES

Referentes Conceptuales

El presente texto tiene como propósito explicitar las ideas, reflexiones e inquietudes que resultan de la participación del equipo gestor proponente del Modelo de Intervención Integral para los adolescentes privados de la libertad y su adecuación a otras modalidades, en los encuentros, observaciones directas e indirectas y el análisis de distintas variables relacionadas con la situación de los jóvenes en conflicto con la ley y sus familias en Panamá, así como el diseño de las estrategias a desarrollar en los ámbitos de trabajo sociolegal, pedagógico y psicosocial.

Tales estrategias se proponen como ejes o líneas de intervención y procuran validar los diálogos establecidos durante el proceso de realización de la consultoría con los distintos participantes -jóvenes, autoridades, padres de familia, profesionales operadores, educadores, custodios, entre otros-, y tienen como referentes el marco jurídico que regula y define el curso de las medidas en la República de Panamá y la aspiración a garantizar una efectiva reintegración social de los jóvenes que las cumplen.

La exposición de los fundamentos conceptuales que se plantean a continuación acoge y se atiene a una lógica que conjuga la intención de poner en marcha la propuesta presentada inicialmente (Formulario TECH-4), con el estudio de autores clásicos y contemporáneos que inspiran el diseño de las estrategias que se proponen, así como la propia experiencia de los participantes y la de los proponentes en distintos ámbitos relacionados con el trabajo sociolegal, pedagógico, y psicosocial con adolescentes y sus familias.

Se entiende por **modelo** una construcción que resulta del análisis de teorías que pueden ser contrastadas empíricamente en la práctica; se trata de un esquema referencial que guía un conjunto de acciones en un contexto de trabajo determinado y que conjuga ideas y conceptos con formas de hacer y con estrategias específicas de actuación, según valores y principios éticos cuya validez o utilidad es contextual, es decir que tienen que ver con las condiciones particulares de los espacios geográficos y culturales en los que se generan. El modelo configura un esquema referencial para guiar la práctica[1].

Entre los autores consultados destaca Maritza Montero (2004), reconocida por su trabajo comunitario[2] quien afirma que la puesta en práctica o el cambio de algún modelo o paradigma tienen en cuenta, al menos, cinco dimensiones:

Ontología, epistemología, metodología, ética y política, los cuales no son compartimentos estancos que pueden ignorarse entre sí. Toda epistemología está directamente relacionada con una concepción ontológica, que define al ser y al objeto del conocimiento y de la intervención. A su vez, el método que se aplique refleja igualmente a esos dos aspectos. Y quien habla de ontología, de epistemología y de metodología no puede dejar de referirse a la ética y a la política. El punto central de la

[1] Etimológicamente, "modelo" proviene del italiano **modello,** y a su vez, éste del latín **módulos** (molde, módulo), que quiere decir cantidad que sirve de medida o tipo de comparación en determinados cálculos. Es por eso que en este texto se privilegia el significado relacionado con una cierta idea de acción, de construcción (...) en síntesis el término modelo se usa sin pretender copiar o calcar la realidad tal cual es, sino que se refiere a una representación o construcción simplificada de una serie de fenómenos que la constituyen, destinada a explicarla o actuar sobre ella.

[2] Profesora titular y directora de Posgrado de la Universidad Central de Venezuela, así como docente de postgrado en varias universidades de América, Europa y Australia. Considerada una de las figuras pioneras de la Psicología Social Latinoamericana, escritora de múltiples artículos en revistas científicas, libros y capítulos de libros. Sus producciones versan sobre originales desarrollos en Psicología Social Comunitaria, Psicología Política y Crítica y Psicología de la Liberación. Premio de la Sociedad Interamericana de Psicología en 1995 y el Premio Nacional de Ciencias en el área de las Ciencias Sociales, en Venezuela en el año 2000

ética reside en la concepción del otro, en su definición y en los alcances de su participación en la relación con el sujeto cognoscente y con el interviniente. Esto es, en la definición de ese otro como objeto o como sujeto, como ente cognoscente o como objeto de conocimiento. A su vez, la admisión de la existencia de una carga valorativa en la construcción del conocimiento y de la práctica profesional, supone un ámbito o dimensión política. Y las cinco dimensiones interactúan en todo momento, son inseparables (pág.7).

Gráfico 1. Dimensiones de un modelo. Adaptación de la propuesta de M. Montero (2004)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

De acuerdo con este planteamiento, el presente documento está organizado según las dimensiones enunciadas y propone los lineamientos generales, las ideas inspiradoras y algunos interrogantes que se exponen como una provocación para mantener abierto el diálogo entre las personas e instituciones comprometidas con el bienestar de las y los adolescentes en conflicto con la ley y su reintegración a la sociedad. El siguiente esquema muestra el ordenamiento de las ideas conceptuales que orientan el modelo, según la interpretación que los proponentes hacen de las dimensiones descritas.

Gráfico 2. Componentes del Modelo de Intervención integral para los adolescentes privados de libertad y su adecuación a otras modalidades organizados por dimensiones

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

1. Dimensión Ético-Política

La integración de los y las adolescentes en conflicto con la ley a la sociedad de la cual hacen parte, con la concurrencia y apoyo familiar y comunitario - reintegración social- plantea para todos los interesados un primer desafío ético relacionado con la posición de

quienes se consideran "los expertos", es decir los profesionales responsables de la administración de justicia, la ejecución de las medidas y el diseño de los programas de reintegración, y también los proponentes del modelo.

Este desafío se podría expresar como la imposibilidad de no involucrarse, esto significa que no es posible encontrar un lugar exterior desde donde observar una realidad que es básicamente construida por los sujetos participantes en la escena que propone la reintegración social -los propios adolescentes, padres, madres, hermanos, abuelos, vecinos y vecinas, autoridades, equipos profesionales, educadores- es decir que en la situación de la que se ocupa el proyecto todos los que participan resultan influenciados por sus propias ideas sobre los derechos humanos, sobre su comprensión y asimilación del lugar de los adolescentes en conflicto con la ley como sujetos de derechos en el marco de la ética de la protección Integral, y sobre la manera cómo se entienden y se sostienen las formas de actuación propias y de los otros involucrados en el proceso, tanto en sus aspectos técnicos como en los no formales.

Darse cuenta de las propias creencias, valores e ideas que están presentes en la práctica de todos los participantes se nombra y reconoce como **reflexividad** -que es como estarse mirando en un espejo para examinar cómo se ve cada uno a sí mismo en sus actuaciones- y se refiere a una intencionalidad del modelo que aquí se presenta de asumir durante todo el proceso la responsabilidad por lo que se hace, por lo que se dice y por las formas de relación que se establecen entre todos los involucrados para hacer las revisiones y ajustes necesarios a medida que se avanza, en el entendido de la expresión deleuziana[3] -No hay método, no hay receta, sólo una larga preparación- que indica la necesidad de monitoreo y seguimiento, y plantea un trabajo con uno mismo en cuanto observador/a, evaluador/a, interventor/a.

Dicho de otro modo, el trabajo sociolegal, pedagógico y psicosocial con adolescentes en conflicto con la ley y sus familias es ante todo un ejercicio reflexivo que invita a todos los participantes a identificar y reconocer los propios supuestos, prejuicios, saberes, posturas y emociones respecto a los asuntos que se problematizan en la intervención en cualquiera de sus niveles y momentos, del mismo modo en que se pretende orientar a los y las jóvenes a darse cuenta de sus acciones, sus recursos, valores, derechos y responsabilidades.

El modelo propone, en consecuencia, **un referente ético-político que se sustenta en la responsabilidad relacional** (Lynn Hoffman, 2001) entendida como una práctica profesional que valora el poder de lo comunitario, indaga y explora los recursos, las posibilidades, los sueños, y las esperanzas de las personas a quienes se atiende, sin desconocer los problemas y las dificultades que las agobian; se apoya en sus capacidades para construir los mundos sociales de los que hacen parte, porque considera que cada sujeto vive en un universo sociocultural construido continuamente por todos y por él mismo, lo cual indispensablemente conduce a responder de manera sostenida a los otros y asumir el efecto de las propias acciones.

La ética de la responsabilidad relacional reconoce los fundamentos de la ética de la justicia y el cuidado[4] que inspiran a varios de los modelos sancionatorios y de protección

[3] Gilles Deleuze fue un filósofo francés que vivió entre 1925 y 1995, destacado por sus obras en el campo filosófico, la ética, el cine y la pintura.

[4] La ética de la justicia es sostenida por profesionales y organismos de control que, en el campo terapéutico, sostienen un modelo asociado a las "tajantes certidumbres del modernismo", mientras que los que defienden la ética del cuidado se acogen a "un modelo más próximo a los matices cambiantes de una visión posmoderna". El primero desarrollado por Lawrence Kohlberg (1981) se basa en los derechos y obligaciones individuales y pone el acento en principios abstractos como la ecuanimidad, la igualdad y el concepto de lo correcto. El segundo sustentado por Carol Guilligan, asevera que las decisiones morales se insertan en contextos relacionales, motivo por el cual su posible efecto en el campo relacional debe ser cuidadosamente examinado. Lynn Hoffman propone la ética de la

de los niños, niñas y adolescentes y procura trascenderlos, esto quiere decir que se busca una comprensión más amplia y rigurosa de sus condiciones de vida, y desde la lógica de los derechos en la que se enmarca el modelo que aquí se fundamenta, exige acoger en primer lugar el paradigma de la protección integral.

1.1 La Convención de los Derechos del Niño como marco de la protección integral

Los Estados Partes reconocen el derecho de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros (…).

Convención de los Derechos del Niño, art. 40.1

El modelo que se propone es parte de la justicia juvenil especial y diferenciada propia del paradigma de la protección integral, y se postula en concordancia con el propósito de superación del carácter retributivo del derecho penal juvenil del que se deriva la intervención penal mínima. A su vez, los principios del interés superior y de la excepcionalidad de la privación de libertad son determinantes en el diseño de los programas de ejecución de las sanciones y medidas cautelares al interior de un sistema de justicia juvenil acorde con los estándares internacionales.

1.2 Paradigma de la protección integral

Como se ha advertido, la reintegración de las y los adolescentes es el objetivo final, que se promueve junto a la asunción de una función constructiva en la sociedad, como establece la Convención de los Derechos de Niño -CDN-, a través de una estrategia pedagógica, al lado de las psicosociales que constituyen el modelo. Para la consecución de este y los demás objetivos de la justicia juvenil, es necesario partir del conjunto de principios con respecto al trato que debe darse a los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la justicia. Así mismo, el incompleto institucional propuesto teóricamente e incluido en el marco normativo internacional de la justicia juvenil que busca superar la lógica del encierro, se considera fundamental en este modelo de atención.

El paradigma de la protección integral, introducido por la CDN, reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos. Estos derechos se entienden necesarios para su construcción de ciudadanía desde cada uno de los aspectos que la constituyen, lo que garantiza su crecimiento y desarrollo plenos y su participación en la sociedad.

La protección integral se debe dar a través de políticas públicas diseñadas y ejecutadas para garantizar todos los derechos, esto es, de una política pública integral. En el campo de la política criminal para los adolescentes en conflicto con la ley, sus derechos y garantías se han establecido básicamente en los artículos 37 y 40 de la CDN y en las Reglas de Beijing, Reglas de la Habana y las Directrices de RIAD, que, aunque no sean vinculantes constituyen los estándares mínimos en la materia.

Las Reglas de Beijing señalan, dentro de las orientaciones fundamentales, el importante papel que una política social constructiva “puede desempeñar, entre otras cosas, en la prevención del delito y la delincuencia juveniles” y definen la justicia juvenil “como parte integrante de la justicia social” para esta población (comentario Regla 1). Desde la

---

responsabilidad relacional como una tercera vía o alternativa que busca resolver la dicotomía entre ambos sectores opuestos, pues considera que la intervención requiere abarcar por igual la justicia y el cuidado. (Hoffman, 2001. Pág. 25)

integralidad de políticas, la efectividad de los derechos sociales constituye la mejor forma de prevención de la política criminal. A su vez, la cuarta directriz de RIAD determina que "los programas preventivos deben centrarse en el bienestar de los jóvenes desde su primera infancia", así como que la política social deberá dar prioridad a los planes y programas para jóvenes (Directriz 45 de RIAD).

La integralidad hace relación no solo a las diferentes políticas para garantizar los diferentes derechos, sino a la conjunción de derechos que dentro del modelo de intervención debe tenerse en cuenta, de manera que cada uno de los aspectos en el desarrollo de las y los adolescentes se vean garantizados: educación, salud, recreación, entre otros. La garantía de los derechos dentro del modelo de atención busca su continuidad y evita su fraccionamiento y pensarlos en términos de “servicios”. De esta manera, en el campo del cumplimiento de las sanciones, las acciones se ven fortalecidas para lograr una alta efectividad de las medidas impuestas y evitar así la reiteración en la conducta contraria a la ley penal.

En Panamá, la protección integral se introdujo con la suscripción, aprobación (Ley 15 de 1990) y ratificación de la CDN, pero no se ha modificado la legislación panameña en la materia. No se cuenta con una ley de infancia y adolescencia que de forma integral y sistemática desarrolle la CDN y sea la base de la implementación de la protección integral en todos los ámbitos, en particular en el penal. La consideración de la protección integral, eje del nuevo paradigma, no se encuentra como principio en el RERPA. La construcción del modelo de atención aporta en el proceso de implementación de la protección integral en el ámbito penal introducida por la CDN.

La Ley 40 se pensó inicialmente como una concreción de la protección integral en el escenario penal, pero sus posteriores modificaciones lo han ido desdibujando. En su artículo 3 establece que las autoridades e instituciones se regirán por los principios de la CDN y de las Reglas de Beijing, las Reglas de la Habana y Directrices de RIAD. A su vez, el artículo 13 determina que la Ley 40 debe ser interpretada y aplicada de acuerdo con la CDN, para que se cumplan los derechos que reconocen la Constitución Política y los instrumentos internacionales. Igualmente, el artículo 15 establece que los adolescentes gozarán de los derechos y garantías establecidos en “todos los instrumentos internacionales ratificados por la República de Panamá que consagren derechos y garantías a favor de los detenidos, de los procesados y de los que cumplen una sanción debidamente impuesta”.

Los y las adolescentes son ciudadanos y ciudadanas quienes, a través de la integralidad de derechos construyen su ciudadanía. La restricción o privación de la libertad, no suprime su calidad; al contrario, hace más exigible el respeto y garantía de cada uno de los derechos que no se ven limitados, en especial los sociales, tal como lo establecen los estándares

Así mismo, los derechos políticos, como la participación, son determinantes en el ejercicio de esa ciudadanía y que tienen que verse igualmente garantizados en el modelo,

a través del respeto de las opiniones de los y las adolescentes que deben ser escuchadas y tenidas en cuenta en todas aquellas decisiones que los afecten.

1.3 Justicia juvenil especial y diferenciada

Se reconoce en el DIDH el derecho de los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley a un trato adecuado a su calidad. Por ello, además de los derechos, libertades y garantías en el proceso penal establecidos para toda persona, el DIDH ha definido para ellos y ellas garantías, libertades y derechos especiales y diferenciados.

Dentro de los instrumentos específicos para la infancia, las Reglas de Beijing señalan que "en cada jurisdicción nacional se procurará promulgar un conjunto de leyes, normas y disposiciones aplicables específicamente a los menores delincuentes, así como a los órganos e instituciones encargados de las funciones de administración de la justicia de menores" (Regla 2.3). Este conjunto tendrá por objeto "responder a las diversas necesidades de los menores delincuentes y al mismo tiempo proteger sus derechos básicos" (Regla 2.3 a)[5].

El artículo 40.3 de la CDN establece el derecho a un trato acorde con su calidad que denota el carácter especial y diferenciado de la justicia penal juvenil:

> Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes.

En el campo específico de instrumentos de la infancia, las Reglas de Beijing establecen que el destinatario de los sistemas de justica juvenil "es todo niño o joven que, con arreglo al sistema jurídico respectivo, puede ser castigado por un delito en forma diferente a un adulto" (Regla 2.2.a). De la misma manera, el artículo 37.a de la CDN "permite inferir que estas personas no deben ser castigadas como si fueran adultos", señala O´Donnell (2007, pág. 457).

El Comité de los Derechos del Niño señala algunas diferencias que "justifican la existencia de un sistema separado de justicia de menores y hacen necesario dar un trato diferente a los niños":

> En todas las decisiones que se adopten en el contexto de la administración de la justicia de menores, el interés superior del niño deberá ser una consideración primordial. Los niños se diferencian de los adultos tanto en su desarrollo físico y psicológico como por sus necesidades emocionales y educativas. Esas diferencias constituyen la base de la menor culpabilidad de los niños que tienen conflictos con la justicia (2007, párr. 10).

1.4 Superación del modelo retributivo en la justicia juvenil y del carácter punitivo de sus sanciones

La diferencia en la forma de castigar a los adolescentes que se deriva del artículo 37 de la CDN debe verse reflejada en una respuesta más restringida por parte del Estado, en particular, en la ejecución de las medidas privativas o restrictivas de la libertad. La Regla 5 de Beijing establece como objetivo de los sistemas de justicia el fomento del bienestar de los adolescentes. Ello contribuirá, dice el comentario a la regla, a evitar "sanciones meramente penales". Como el Comité señala, "la aplicación de un método estrictamente punitivo no está en armonía con los principios básicos de la justicia de menores enunciados en el párrafo 1 del artículo 40 de la Convención" (2007, párr. 71).

[5] Este instrumento contribuye, de forma fundamental, a superar conceptos como el de "menor" o "delincuente", a pesar de ello y fruto de la cultura jurídica imperante en el momento, sigue utilizando, en su versión en español, expresiones propias del anterior paradigma, como "menor delincuente".

El Comité de los Derechos del Niño anota igualmente en la Observación General No. 10:

> Los niños se diferencian de los adultos tanto en su desarrollo físico y psicológico como por sus necesidades emocionales y educativas. Esas diferencias constituyen la base de la menor culpabilidad de los niños que tienen conflictos con la justicia. Estas y otras diferencias justifican la existencia de un sistema separado de justicia de menores y hacen necesario dar un trato diferente a los niños. La protección del interés superior del niño significa; por ejemplo, que los tradicionales objetivos de la justicia penal, a saber, represión/castigo, deben ser sustituidos por los de rehabilitación y justicia restitutiva cuando se trate de menores delincuentes (párr. 10).

La Comisión considera que el elemento retributivo del derecho penal ordinario es inapropiado para la justicia juvenil si lo que se pretende es satisfacer plenamente los objetivos de la reintegración y rehabilitación de los y las adolescentes infractores de la ley (Comisión IDH, 2011).

En el mismo sentido la Corte IDH en el Caso Niños de la Calle señala que cuando el Estado "tenga que intervenir ante infracciones cometidas por menores de edad, debe hacer los mayores esfuerzos para garantizar la rehabilitación[6] de los mismos, en orden a permitirles que desempeñen un papel constructivo y productivo en la sociedad" (CIDH, 1999).

1.5 Intervención penal mínima

En concordancia con las disposiciones enunciadas y según el gradiente conceptual que lo fundamenta se propone que el modelo de atención contribuya a la mínima intervención penal posible. De acuerdo con Ferrajoli, para fundamentar una doctrina adecuada de la justificación y al mismo tiempo de los límites del derecho penal es necesario buscar, "además del máximo bienestar posible de los no desviados, también el mínimo malestar necesario de los desviados" (2004, pág. 332). Esto es especialmente importante con respecto a los adolescentes, ya que como el mismo autor sostiene, el derecho penal "tutela al más débil" (2000, pág. 179).

Por ello el derecho penal juvenil tiene que definirse sobre la premisa de una intervención mínima, en atención a la protección especial de la infancia y del principio del interés superior del niño establecido en la misma CDN, en tanto la intervención penal segrega, en los casos de privación de libertad, y puede ser estigmatizante. Lo cual resultaría especialmente negativo en el proceso identitario de los individuos de esta franja etaria (Mariño, 2015, pág. 316). Los instrumentos internacionales en este ámbito lo han señalado, entre ellos las Reglas de Beijing que indican que reducir al mínimo la intervención del sistema de justicia penal juvenil "reduciría al mínimo los perjuicios que normalmente ocasiona cualquier tipo de intervención" (1985, comentario a la Regla 1).

Los y las adolescentes deberán estar sujetos a un sistema de justicia diferente al de los adultos el cual, dice la CIDH, "debe tener un campo de aplicación mucho más limitado que el del derecho penal común, dada la obligación que establece el artículo 19 de la Convención de otorgar al niño una protección especial" (1999, párr. 101).

Se ha señalado igualmente que la intervención penal es generalmente un factor criminógeno (Couso, 2006, pág. 56). La judicialización y la prisionalización generan procesos identitarios tendientes a adjudicar *rótulos* como los de "delincuente" o

[6] Aun cuando se utiliza el término "rehabilitación", la propuesta del modelo acude a la expresión "recuperación", acorde con la CDN (at. 39), en tanto la rehabilitación tiene una carga positivista -perspectiva que se pretende trascender- al denotar que el adolescente no se encuentra habilitado o capacitado para estar en sociedad, cuando se quiera indicar que ha sufrido una lesión física o psicológica, de la cual deba recuperarse, o formación, cuando lo que se busque sea su educación. En el mismo sentido y, de modo general, se usa el término reintegración.

"criminal", para sí y para otros[7]. El deterioro de la identidad se deriva del contacto con el proceso y, de forma más determinante, con la institucionalización. Así como señala la Regla 5.f de las Reglas de RIAD, "según la opinión predominante de los expertos, calificar a un joven de "extraviado", "delincuente" o "predelincuente" a menudo contribuye a que los jóvenes desarrollen pautas permanentes de comportamiento indeseable".

Afirmaciones como éstas tienen fundamento en concepciones filosóficas que cuestionan los valores y las prácticas de la cultura tradicional, y orientan las prácticas profesionales en general y las sociolegales en especial hacia el aprovechamiento del poder de lo comunitario, la apreciación de las capacidades, recursos y fortalezas de las personas -y no sólo sus carencias y patologías- así como a reconocer, valorar y atender a la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad social, aspecto que se amplía más adelante[8].

Frente a los efectos del internamiento en instituciones, el comentario a la Regla 19 de Beijing precisa:

> Es evidente que las múltiples influencias negativas que todo ambiente penitenciario parece ejercer inevitablemente sobre el individuo no pueden neutralizarse con un mayor cuidado en el tratamiento. Sucede así sobre todo en el caso de los menores, que son especialmente vulnerables a las influencias negativas; es más, debido a la temprana etapa de desarrollo en que éstos se encuentran, no cabe duda de que tanto la pérdida de la libertad como el estar aislados de su contexto social habitual agudizan los efectos negativos.

Por ello el MII propone reducir al máximo el tiempo que los adolescentes se encuentren institucionalizados, a través de la consecución de los resultados que hagan viable un cambio de medida, acorde con lo establecido en la Regla 2 de la Habana[9] y que mientras se encuentran en él, sus efectos negativos sean reducidos al máximo, dadas las estrategias propuestas.

1.6 Características de la atención integral acordes con la protección integral

1.6.1 Reintegración de las y los adolescentes

En el marco de la protección integral, para la reintegración de los adolescentes se requiere no solo la recuperación, física o psicológica, se debe garantizar el restablecimiento o establecimiento -la ausencia de una política social incluyente pudo ser un factor para la ofensa-, de todos los derechos del adolescente y asegurar su goce efectivo. Para que la reintegración sea viable y permanente se requiere la efectividad de todos aquellos derechos que constituyen ciudadanía y que no han sido limitados por la imposición de la medida; así como que las restricciones o privaciones a la libertad, deben ejecutarse de acuerdo con las garantías establecidas.

---

[7] Proceso descrito ya desde el interaccionismo simbólico y su teoría del etiquetamiento, de Howard Becker y Edwin Lemert, quienes trabajan el concepto de desviación primaria y secundaria (1971). De la misma manera el concepto de estigma, desarrollado por Erving Goffman (1963) describe este proceso de distorsión biográfica. En el ámbito penal, Dennis Chapman analiza la creación y función social del estereotipo del criminal (1971). En sentido, el australiano Michael White (1993) cuestiona la noción de identidad única, inalterable o fija, más bien lo que habría es un sí mismo que se va narrando-identidad narrativa- según el contexto en el que se interactúa. En asocio con su colega neozelandés David Epston(1993) emplean la metáfora narrativa a la manera de Foucault, como analogía de liberación para la intervención: "*La visión de las tribulaciones humanas en términos de historias transmite la esperanza de que será posible trascenderlas en tanto que su visión como historias de libertad pone codo a codo al clínico y su cliente" (Hoffman, 2001. pág. 20)*

[8] En el capítulo correspondiente a la dimensión epistemológica se amplía y profundiza este aspecto.

[9] Esta regla señala_*"La duración de la sanción debe ser determinada por la autoridad judicial sin excluir la posibilidad de que el menor sea puesto en libertad antes de ese tiempo*."

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Grafico 3. Elemento del abordaje a adolescentes en conflicto con la ley

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

La reintegración del adolescente y su papel constructivo en la sociedad se relacionan con la mínima intervención penal sobre ellos y con la alternatividad hacia escenarios familiares y comunitarios apropiados para el goce efectivo de todos sus derechos en libertad[10]. La justicia restaurativa ofrece posibilidades alternativas de este orden, donde los adolescentes pueden responsabilizarse de sus actos, ofrecer formas de reparación a la víctima y, además, lograr la reintegración. En esta justicia, la participación del adolescente es definitiva (Mariño, 2014, pág. 187 y ss).

En efecto, se deben buscar mecanismos que permitan que "de acuerdo con su edad y desarrollo, los individuos se responsabilicen de sus actos y puedan participar activamente en los mecanismos y decisiones que afectan sus vidas" (Aptel, 2010, pág. 109).

La reintegración es central en un sistema garantista, en tanto indica que no busca la segregación del adolescente de la sociedad, sino el que éste tenga un papel activo y positivo en ella. La mínima intervención de escenarios de control social formal es acorde con el nuevo paradigma, respecto a los niños y las niñas como sujetos con derechos humanos originarios, en tanto tiene la "finalidad de evitar su marginalización y de reintegrar a los adolescentes en desventaja o infractores, lo más pronto posible al sistema normal de la infancia y la adolescencia" (Baratta, 1998, pág. 41).

Así lo establece la CDN, en el artículo 40.1, que señala que los niños en conflicto con la ley penal deben recibir un "trato en el que se tenga en cuenta la edad del niño y se fomente su reintegración y el desempeño de una función constructiva en la sociedad".

De la misma forma, el artículo 39 de la CDN establece la obligación de los Estados Partes de adoptar las medidas apropiadas para promover la reintegración social de todo niño víctima, entre otros hechos, de abandono, explotación o abuso, que puede haber sido determinante en la realización de la ofensa. Esa reintegración, al igual que su recuperación, se llevará a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño, dice la norma, y en consecuencia la perspectiva conceptual

y las estrategias metodológicas plasmadas en el modelo que se propone procuran ser consistentes con ella.

[10] Se debe fomentar la integración en la sociedad, a través de contactos abiertos entre ellos y la comunidad (Regla 8 de la Habana). El modelo, acogiendo esta recomendación, propone una intervención fundamentada en una perspectiva de redes de apoyo social, la cual no sólo se refiere a la identificación de los recursos personales, institucionales y comunitarios con los que cuentan los adolescentes y sus familias sino también al mejor aprovechamiento de los mismos, al establecer, por ejemplo, rutas claras de remisión y trabajo conjunto con profesionales de otras áreas. El equipo gestor considera en que en la medida y proporción que se fortalecen los vínculos sociales y comunitarios, se generan contextos de protección que respaldan en trabajo institucional al tiempo que lo optimizan (Ver propuesta correspondiente a la fase de evaluación que incluye mapeos de red y la fase de intervención con familia y redes).

En consecuencia, para facilitar el proceso de reintegración del adolescente en su comunidad, se deben reducir los efectos negativos de la exposición al SJJ, y los factores asociados a la estigmatización (Ferrajoli, 1998, pág. 12; Albrecht, 1990, pág. 106), y de la misma manera, reducir en el tiempo las medidas de internamiento preventivo y definitivo, en tanto pueden producir un efecto desocializador, es decir contrario al que se pretende, cual es la reintegración.

1.6.2 Incompleto institucional

El concepto de "institución total" fue acuñado por Erving Goffman (1968), quien señaló, en su libro *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* que la lógica del encierro y la pretensión de totalizar en su interior una visión del mundo en busca de tratamiento, para instituciones como las cárceles, hace que éstas puedan calificarse como totales. Autores como Emilio García Méndez, para distinguir la lógica contraria a la del encierro, acuñan la expresión "incompleto institucional", con propuestas que ya se encuentran en los estándares internacionales desde 1990.

Estos mecanismos se deben incluir en los lineamientos del Modelo de Intervención Integral, para que en la ejecución de las sanciones privativas de la libertad se reduzca, en la medida de lo posible, la institucionalización. Para ello, se establecieron en las Reglas de la Habana, desde 1990, mecanismos tendientes a la ruptura de la lógica del internamiento, aún para aquellos casos en que, como último recurso, se haya aplicado la privación de la libertad frente a graves infracciones a la ley penal.

El fomento de la reintegración como uno de los principios fundamentales en la justicia juvenil, hace necesaria la búsqueda de mecanismos que la hagan posible.

Estos mecanismos están descritos en las reglas 38 y 49 de la Habana, con respecto a la educación y a la atención médica. La Regla 38 señala:

> Todo menor en edad de **escolaridad** obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad. Siempre que sea posible, **esta enseñanza deberá impartirse fuera del establecimiento**, en escuelas de la comunidad, (…)". (Negrilla añadida)

En relación con la atención médica, en la Regla 49 se establece:

> Todo menor deberá recibir **atención médica** adecuada, tanto preventiva como correctiva, incluida atención odontológica, oftalmológica y de salud mental, así como los productos farmacéuticos y dietas especiales que hayan sido recetados por un médico**. Normalmente, toda esta atención médica debe prestarse cuando sea posible a los jóvenes reclusos por conducto de los servicios e instalaciones sanitarias apropiadas de la comunidad en que esté situado el centro de detención**, a fin de evitar que se estigmatice al menor y de promover su dignidad personal y su integración en la comunidad. (Negrilla añadida)

El Comité de los Derechos del Niño señala el derecho "a recibir atención médica adecuada durante su estancia en el centro, cuando sea posible, en servicios e instalaciones sanitarios de la comunidad" (OG No. 10 de 2007, párr. 89).

Las Reglas de la Habana incluyen la posibilidad de realizar trabajo remunerado "en el ámbito de la comunidad local" (Regla 45), a fin de aumentar las posibilidades de que encuentren un trabajo adecuado cuando se reintegren.

Es recomendable que además de los mecanismos indicados se dé la oportunidad a los y las adolescentes de tejer vínculos con la comunidad a través de actividades deportivas, recreativas, artísticas y/o culturales. Como el Comité señala: "[e]l personal del centro debe fomentar y facilitar contactos frecuentes del menor con la comunidad en general".

Por supuesto, la puesta en práctica de esta intencionalidad debe estar acompañada de una valoración de los vínculos entre las y los adolescentes con sus redes significativas y para lograrlo, el Modelo provee de algunas herramientas metodológicas probadas en este campo.

1.7 Abordaje diferencial

El realizar un abordaje ya sea para el proceso de evaluación, atención - prevención e intervención en las diferentes modalidades desde una mirada diferencial permite poner en un lugar de reconocimiento e igualdad a quien tiene una necesidad de atención particular, teniendo como marco de referencia condiciones de vulnerabilidad, sistema de creencias, prácticas relacionadas con su cultura, identidad sexual, ciclo vital y limitaciones.

El MII incluye el enfoque diferencial como una apuesta que brinda elementos centrales para la implementación de acciones que permitan que las y los jóvenes sean reconocidos, acompañados y protegidos en el marco de la diversidad, teniendo en cuenta sus particularidades que suponen necesidades diferentes en la atención que son precisas de comprender, valorar y respetar, especialmente dentro del paradigma de la protección integral en la garantía de sus derechos.

Se entiende en el Modelo, por enfoque diferencial de acuerdo a Montealegre (2011):

> La forma de análisis y de actuación social y política que, por una parte, identifica y reconoce las diferencias de género, identidad sexual, etnia, edad y situación de salud, entre otras categorías; y por otra, sus implicaciones en términos de poder, de condiciones de vida y de formas de ver el mundo. A partir del reconocimiento de las diferencias y sus implicaciones, el enfoque diferencial busca la transformación o supresión de las inequidades y de sus expresiones de subordinación, discriminación y exclusión social, política y económica. Busca la reivindicación y legitimación de las diferencias, desde la perspectiva de los derechos humanos" (Pág., 12).

Es importante considerar que conocer las características propias de las y los jóvenes permite que el acompañamiento que se realice sea desde su reconocimiento de manera igualitaria, equitativa y diferencial, logrando relacionarse desde el lugar de lo humano, generando confianza, empatía y comprensión de las particularidades de cada uno. Para lo cual es necesario que los equipos técnicos y demás personas que intervienen en el proceso revisen y desarrollen procesos reflexivos en relación a sus prejuicios, estigmas, imaginarios, actitudes y prácticas sociales que quizá excluyen, marginan y afectan tanto su mirada hacia los y las adolescentes o sus familias como su práctica profesional y relacional.

A continuación se describe brevemente cada uno de los aspectos a tener en cuenta para los sujetos que son susceptibles al enfoque diferencial**:**

CICLO VITAL – GRUPO ETARIO

Reconocer el ciclo de vida y las características propias de los y las adolescentes permite comprender sus vulnerabilidades, capacidades, oportunidades y potencialidades propias del desarrollo humano, así mismo permite identificar su situación a la luz de las desigualdades y exclusiones a los que son sometidos en razón a su edad y sus particularidades relacionadas con el propio desarrollo biológico, psicológico, emocional y social que determina sus necesidades y expectativas y proponer alternativas de solución que permitan superar esas barreras de desigualdad y exclusión.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

DISCAPACIDAD

De acuerdo a lo planteado por la ONU en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en cuanto a que "la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás". (ONU, 2006), se hace necesario reconocer y garantizar los derechos de los jóvenes con discapacidad por parte de los profesionales y demás personas que intervienen en su proceso y organizaciones prestadoras de servicios que hacen parte de la red, puesto que esta población ha sido invisibilizada, discriminada y excluida por muchos años por la sociedad en general.

Es importante comprender, de acuerdo a la misma convención en su artículo 1 que "las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

Entender las particularidades de este grupo poblacional permite transformar los imaginarios sociales que hay entorno a la discapacidad y lograr que para las intervenciones en las diferentes modalidades sea necesario incorporar y transversalizar un enfoque de inclusión, de reconocimiento de la diversidad y de desarrollo de las capacidades que redunde en el mejoramiento de la calidad de vida y el goce efectivo de los derechos de las y los jóvenes con discapacidad, sus familias y sus cuidadores.

ÉTNICO

En el marco de la protección integral que plantea el Modelo, es relevante e incluyente velar por el reconocimiento, la protección de la diversidad étnica y cultural y el respeto de la identidad y prácticas culturales de las y los jóvenes de etnias negras, campesinas y de pueblos indígenas bri bri, buglé, emberá, kuna, naso teribe, ngöbe y wounaan. Esto permite que se reconozcan las realidades específicas de las y los jóvenes y sus familias con el fin de hacer visible sus particularidades que se expresan en su cosmovisión, cultura, origen, raza e identidad étnica y prácticas desde la medicina tradicional, con el propósito de atenderlas y a la vez transformar las situaciones de inequidad, discriminación y vulneración de los derechos, en particular de sus derechos culturales, los cuales son fundamentales en el proceso de integración social.

GÉNERO

Hablar de género se refiere necesariamente a las condiciones históricas que han determinado desigualdad de oportunidades para las mujeres y las y los jóvenes de poblaciones LGBTI principalmente, es por esto que hoy en día se han venido implementando políticas y programas en el marco del enfoque de equidad de género, el cual hace un reconocimiento de las diferencias entre el hombre y la mujer en cuanto a las necesidades en materia de salud, al acceso y al control de los recursos, y que estas diferencias deben abordarse con el fin de corregir desequilibrios entre hombres y mujeres.

Como lo expone La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015) "se entiende por discriminación por orientación sexual, identidad de género o expresión de género toda distinción, exclusión, restricción o preferencia de una persona por estos motivos, que tenga por objeto o por resultado – ya sea de hecho o de derecho- anular o menoscabar el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades, teniendo en cuenta las atribuciones que social y culturalmente se han construido en torno a dichas categorías"

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

ORIENTACIONES SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO

A partir de las construcciones de género se pueden generar condiciones de exclusión y marginalidad para las y los jóvenes que no cumplen los patrones de comportamiento esperados, tal es el caso de adolescentes trans, lesbianas, gays y bisexuales que habiéndoseles determinado un sexo "al nacer", asumen roles, comportamientos y actitudes culturalmente no esperados para ella o él mismo.

En tal sentido, el enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género aparece cuando a partir del análisis de género se pone al descubierto la estigmatización, discriminación y vulneración de derechos en razón de la sexualidad y los roles e identidades de género de las personas.

Conceptos asociados a Identidades de género

Las personas adultas, que en representación de la sociedad están a cargo del cuidado y la educación de las niñas y los niños, transmiten las pautas de comportamiento, los valores, y actitudes que son considerados ajustados al sexo que le ha sido reconocido a cada quien y en ese proceso de crianza, socialmente asignado a las mujeres, pero también realizado por los hombres al constituirse en modelos de identificación, los jóvenes como resultado de la interacción con su entorno construyen su auto-reconocimiento, se inscriben en un género u otro, esto es la identidad de género.

En tal sentido, la identidad de género puede ser el resultado de lo que desde fuera se le impone o designa al individuo (heterodesignación), puede ser una construcción desde adentro, un proceso de auto-nombramiento, pero también puede ser el resultado de la combinación o tensión entre lo que desde fuera se asigna y lo interno que construye.

Por lo anterior, hacer una tipología de las identidades de género no resulta fácil, sin embargo, la cultura occidental conforme con el dimorfismo sexual que impone, reconoce como normativas las identidades de género mujer-femenina y hombre-masculino, invisibilizando identidades de género, como las que se definen a continuación, tomadas del documento de trabajo de la Organización Internacional de las Migraciones y la Asociación Valorarte (2017) y que para el Modelo es importante considerar desde un principio de inclusión y de derechos.

Transgenerista: Persona que se ubica o transita entre lo masculino y lo femenino. Integra entre otras:

- Transformista: persona que asume de forma esporádica y en situaciones específicas atuendos, ademanes y comportamientos del género contrario al que le ha sido asignado socialmente.
- Travesti: persona que asume de manera más permanente atuendos, ademanes y comportamientos del género contrario al que le ha sido asignado socialmente.
- Transexual: persona que asume un género que no corresponde al que se le asignó socialmente, no tiene apropiación del sexo biológico con que nació y en muchos casos acude a intervenciones quirúrgicas de reasignación de sexo.

Orientación sexual: Se refiere a la dirección del deseo erótico y afectivo de las personas en función de su sexo y puede ser:

- Homosexual: persona que dirige su deseo erótico y afectivo hacia persona de su mismo sexo. Se denomina lesbiana a la mujer que materializa su deseo erótico.-afectivo con otra mujer y Gay al hombre que materializa su deseo erótico.-afectivo con otro hombre.

- Heterosexual: Se refiere a personas que dirigen y materializan su deseo erótico-afectivo con personas de sexo distinto al que se asume como propio.
- Bisexual: Persona cuyo deseo erótico y afectivo puede dirigirse y materializarse tanto con personas de su mismo sexo como con personas de sexo distinto al que se asume como propio.
- Intersexual: Una persona intersexual es aquella que presenta caracteres sexuales primarios y secundarios de ambos sexos, al mismo tiempo y sin implicar necesariamente que alguno es predominante. Esta es una categoría que viene a enriquecer la construcción social que solo contemplaba hombre y mujer.

De acuerdo a lo anterior, la intervención en las diferentes modalidades con los y las jóvenes debe permitir garantizar el acceso a los diferentes programas sin discriminación en cada uno de los ejes. Se deben eliminar barreras que generen inequidad, exclusión o discriminación alguna, aceptando las diferencias y evitando tratar de influenciar cambios en la identidad sexual de los y las jóvenes desde las creencias religiosas, culturales o políticas particulares de quien interviene en el proceso. Por el contrario, el Modelo debe favorecer la educación de todos para que aprendan a convivir desde la diferencia, desde el respeto y la aceptación del otro, en el ejercicio de construcción de ciudadanía.

2. Dimensión Epistemológica

Por **epistemología** se entienden las reglas que gobiernan la manera cómo los seres humanos acceden al conocimiento, cómo piensan y cómo deciden (Bateson, 1979) es decir que la epistemología pregunta por el conocer y sobre ello hay varias posibles respuestas, una de las cuales se refiere a la búsqueda de la verdad en la creencia que ésta es única y universal, que existe un modo preciso de hallarla que es ahistórico-independiente del tiempo y el lugar-, objetivo -quien estudia o investiga no influye en el conocimiento que se produce, el conocimiento es conocimiento neutro-, y sucede por complejas operaciones mentales que ocurren en el cerebro de personas privilegiadas.

También hay otras respuestas que se orientan a considerar el conocimiento como un proceso que es histórico, es decir que lo que es verdad en una época o lugar determinado, no necesariamente es cierto para otra época y lugar porque también es local, en especial si es un conocimiento que se refiere a lo social, *el conocimiento no es algo que la gente posee en la cabeza sino algo que la gente hace junta, y lo hace en el lenguaje que es esencialmente una actividad compartida.* (Gergen: 2002. Pág. 1).

O sea que el conocimiento es construido por *comunidades determinadas, guiadas por supuestos, creencias y valores concretos. No existe "la verdad para todos", sino "la verdad para cada comunidad…. (…) El saber de cada grupo opera de distintas formas para distintos propósitos. (Gergen: 2011, pág.80)*

Sin embargo, no todos los responsables de atender problemáticas sociales o personales como las que pueden presentar las y los adolescentes en conflicto con la ley son conscientes de su epistemología, es decir de la forma como entienden dichas situaciones y del modo cómo han logrado esa comprensión. Parafraseando a Keeney (1987) les ocurre como a un cocinero, más interesado en los libros de recetas que en las teorías científicas de la nutrición, aunque sin saberlo, al elegir una receta está aceptando las reglas implícitas sobre cocina que la generaron.

En la Dimensión epistemológica, el modelo se fundamenta en las ideas y orientaciones que proponen el pensamiento complejo, la transdiciplinariedad, la perspectiva de redes y el construccionismo social, perspectivas que en apariencia parecieran difíciles de comprender pero cuya exigencia mayor se refiere a la disposición personal y profesional a ser coherentes y consistentes con una ética de la responsabilidad relacional para garantizar una mejor convivencia social y un goce efectivo de los derechos ciudadanos que asisten a los jóvenes que se atiende.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Gráfico 4. Perspectivas que integran la Dimensión Epistemológica

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

2.1 La necesidad de un pensamiento Complejo

En qué medida y proporción un modelo de intervención que se propone como integral podría trascender los sistemas binarios ilegal/legal, delito/sanción y avanzar en la comprensión y puesta en práctica de acciones efectivamente responsabilizadoras y restaurativas para la comunidad? ¿De qué manera estos sistemas trascienden la pregunta por la pena equiparable al daño y moverse a la que indaga por las necesidades y los satisfactores personales, relacionales y colectivos de la comunidad para reparar y ser reparada? ¿Cuál es su potencialidad para evitar la repetición del daño que producen las conductas de adolescentes en conflicto con la ley cuyas necesidades y satisfactores también son ignoradas en alguna proporción?

¿En qué sentido las competencias que se estipulan en una nueva norma o en su ajuste coinciden con el marco de creencias, perfil ocupacional, sistema de valores y actitudes de los operadores que las deben desarrollar? Estos interrogantes y algunos más que pueden surgir de la revisión del marco normativo que fundamenta el paradigma de la protección integral, dirigen la búsqueda de algunas respuestas a la epistemología y a las ideas y conceptos que se proponen desde las perspectivas mencionadas.

En el dominio del conocimiento sobre la situación de las y los adolescentes en conflicto con la ley y las posibilidades de reintegración social de los mismos se encuentran formas de entender y proceder que son diferentes, por eso es necesario explicitar la concepción que respalda el Modelo de Intervención Integral que se propone, y teniendo en cuenta que el mismo involucra muy variados aspectos y niveles de análisis se encuentra el **pensamiento complejo o complejidad** como una posibilidad explicativa útil y adecuada.

Se deduce de lo expuesto que "una realidad contradictoria, turbulenta e impredecible" (Rodríguez:1998, p. 91) como la que se aprecia diariamente en la intervención sociolegal, pedagógica y psicosocial con las y los adolescentes privados de la libertad y su adecuación a otras modalidades, así como la atención a sus familias, exige una comprensión amplia y plural, y por ende una epistemología que logre aproximarse a su complejidad[11], lo cual exhorta a priorizar la escucha y el diálogo en relaciones

[11] Complejo no es lo mismo que complicado. Lo complicado remite a "enmarañado, de difícil comprensión" (Morin: 2002, p.39) y al significado etimológico de la palabra complejidad en términos de "trenzar, enlazar", que lleva consigo "el sentido de dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente pero sin anular su dualidad" (Morin: 2002, p.40). El pensamiento complejo sabe que existen dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia (más peligrosa) de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que avanza haciendo luz allí donde antes había oscuridad ignorando que toda luz también produce, como efecto, sombras. (Morin: 2002, p.49/50, citado por López, 2005)

horizontales entre profesionales que atienden y jóvenes y familias atendidos "sin perder la especificidad de cada profesión" (Montero: 2004, p. 94), ni el valor de los saberes no eruditos o especializados que circulan en el ámbito de sus relaciones.

2.2 Transdisciplinariedad y diálogo de saberes para la reintegración social

En consecuencia, con el Pensamiento Complejo es necesario acceder a los avances significativos en cada ámbito profesional respecto al conocimiento y la intervención para conectar aprendizajes, sin dejar de distinguirlos (Morin, 1997). ¿Cómo dialogan entre sí estos saberes profesionales, técnicos, "ilustrados"? Y ¿Cómo dialogan con los saberes de la gente? En el espacio de trabajo, teorías y prácticas se entrecruzan y tensionan y muestran como *"los problemas no vienen organizados por disciplinas" (Cruz, P. Et. al, 2012)*, los problemas se atienen a las lógicas de la vida, de las prácticas sociales y sus juegos de poder, de las emociones, las creencias, los dispositivos culturales[12], del caos, lo que da lugar a múltiples interrogantes sobre las posibilidades efectivas de cambio y transformación que ofrece el conocimiento académico y el saber hacer con el que se concurre al campo de trabajo (Zapata, 2016).

El trabajo pedagógico, sociolegal y sicosocial que se conjuga en los procesos de evaluación, atención y seguimiento plantea una delimitación de las competencias específicas de los profesionales que se ocupan de lo jurídico, lo pedagógico (profesores, profesoras, tutores, instructores), lo llamado psico (psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos) y las de quienes se ocupan de lo social (Trabajo Social, sociólogos, promotores) y abre los planos para desarrollar una serie de discusiones amplias que conciernen a distintos actores dentro y fuera de las instituciones de control social y protección, como sería la consulta a la academia, a los organismos que regulan el ejercicio profesional, a las organizaciones gremiales y a los profesionales en ejercicio en el Sistema Judicial Sancionatorio y en el de Protección.

Tradicionalmente en estos sistemas la intervención se ha entendido como una sumatoria de procedimientos y técnicas que aportan las disciplinas y profesiones participantes para abordar problemáticas frente a las cuales no es suficiente la comprensión unidisciplinar, es decir el conocimiento que aporta una sola de ellas. Entonces se propone como deseable la armonización de los distintos saberes como un camino para apreciar a las y los adolescentes como sujetos de derechos y sujetos que aprenden y considerarlos tanto individual como colectivamente, lo cual no siempre se logra.

Ambas aproximaciones focalizan en el lugar y la actividad de los interventores, mientras que un tercer acercamiento propone la intervención como un proceso de conocimiento, una disposición que procura reconocer la complejidad de los fenómenos de los que se ocupa y que pone como **centro y protagonistas a los sujetos particulares en interacción con sus contextos** y no a los profesionales que la ejecutan. Vale la pena preguntarse ¿cómo se posicionan respecto a esta mirada los profesionales del Derecho, las Ciencias Políticas y Administrativas, los educadores y los llamados operadores psicosociales que intervienen con los adolescentes privados de la libertad en Panamá?

La pretensión de integralidad del Modelo en sus distintas fases inspira estos y otros cuestionamientos e invitan a pensar en el diálogo de saberes, la colaboración entre todos los participantes involucrados, sea cual fuere su oficio o profesión. La consulta a los expertos y la propia práctica muestran como, ni los esfuerzos de la *pluridisciplinariedad* al estudiar el objeto de una sola y misma disciplina por varias disciplinas a la vez; ni los intentos de la *interdisciplinariedad* que pretende aplicar los métodos de una disciplina a

[12] Los dispositivos culturales que explican y sostienen las desigualdades, inequidades y exclusiones en la familia y que se expresan en situaciones adversas como la VIF son el patriarcado, el familismo y el heterocentrismo (Zapata, 2014)

otra, logran satisfacer este requerimiento[13]. Como nuevo esfuerzo de solución surge entonces la ***transdisciplinariedad*** que como su prefijo "trans" lo indica, se interesa por lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina.

De acuerdo con Najmanovich (2014), la actitud transdisciplinar, focaliza en los temas, los problemas y las preguntas que debe resolver el saber y que se refieren a la vida misma, a los dilemas humanos y la forma cómo los pensamos, a su complejidad y su pluralismo y no en cuál es el oficio o el protagonismo de los profesionales. Aunque no es posible, en ningún contexto, abarcarlo todo, la transdisciplinariedad protege a los atendidos y los que atienden de la visión mutilante- que recorta-, excluyente y estigmatizante que sólo produce acciones mutilantes, excluyentes y estigmatizantes; se ubica en la heterogeneidad de los saberes y de los sujetos que los construyen, entendiendo que este diálogo tampoco resuelve todas las preocupaciones que van surgiendo en la cultura de la práctica sino que se constituye en una alternativa para comprender entre y con otros "algo" de la complejidad de los fenómenos que se pretende abordar (Zapata, 2016 Óp. Cit.)

A modo de ejemplo, se trata de trabajar conjuntamente de tal manera que cada operador que participa en la intervención aporta sus conocimientos, su experiencia y también sus preguntas y vacíos profesionales en el análisis de dificultades o problemas comunes para los cuales no todos tienen respuestas claras y, juntos como equipo, identifican soluciones comunes que satisfacen las necesidades de las y los adolescentes, por encima de las propias. Establecer la cultura del trabajo en equipo requiere destinar recursos para ello, tanto de tipo presupuestal como de gestión del conocimiento o capacitación y entrenamiento para conseguirlo y hacerlo habitual, tarea para la cual podría buscarse apoyo en las Universidades a través de los convenios de prácticas profesionales, investigación y pasantías en las distintas áreas del conocimiento implicadas en los proceso de integración.

2.3 Las redes como Enfoque, como Método y como Herramienta para comprender los vínculos

Avanzar en el reconocimiento y el logro de los derechos de adolescentes y familias exige modalidades de intervención que pongan en práctica ideas, conceptos y nociones filosóficas mediante procedimientos, estrategias, herramientas y técnicas congruentes. De ahí que también el modelo acuda a una **perspectiva de redes** para la intervención, la cual no se limita a hacer inventarios de recursos institucionales y establecer las rutas de remisión y seguimiento que la eficiencia y la eficacia demandan; además de ello, también implica asumir con todo rigor los conceptos de trama -a modo de tejido de ideas, esfuerzos, actividades- , entramarse -articularse en el trabajo de manera colaborativa-, entrelazarse.

Esto significa gestionar las vinculaciones, apreciar lo que liga y lo que separa, identificarlo, gestionar también los conflictos, las rupturas, comprenderlos y afrontarlos como parte de la vida colectiva, activar el apoyo social que se ofrece a los adolescentes, el que se recibe de las familias y la comunidad, aquel del que se dispone y el que está ausente en las distintas situaciones y niveles; y prestar atención a los significados que tiene cada situación, cada aprendizaje y cada experiencia para las y los adolescentes, pues los mismos se construyen y reconstruyen en el curso de la acción y de las prácticas sociales. De acuerdo con Sluzki (1996)

La red social es el conjunto de seres con quienes interactuamos de manera regular, con quienes

[13] Por interdisciplinariedad se entiende el abordaje o elaboración de un objeto común por métodos de las respectivas disciplinas que se ocupan del mismo.

conversamos, con quienes intercambiamos señales que nos corporizan, que nos hacen reales y cuya razón de ser más frecuente es **el apoyo social.**

Por apoyo social se entiende una característica abstracta de las personas, de las relaciones y de los sistemas sociales, y podría concebirse como **el despliegue de acciones, procesos y recursos que, en contextos de colaboración, se ponen al servicio de la realización de aspiraciones y satisfacción de necesidades individuales y colectivas** (Fierro, 2006). No siempre el apoyo se ofrece o se recibe, aunque para las personas es importante saber que se dispone del mismo.

En consulta directa con Elina Dabas[14], autora argentina experta en el tema de redes, el equipo gestor del modelo logra algunas comprensiones relacionadas con la necesidad de desadaptación de los modelos heredados para que puedan validarse y legitimarse experiencias excepcionales y particulares que ayuden a salir de la imposición de verdades únicas, de la razón abstracta y moverse al pensamiento complejo y a la exploración de la forma cómo se producen sentidos en la experiencia y en la participación conjunta.

Apreciar las configuraciones vinculares y las redes que "tejen" las y los adolescentes con sus amigos, con las familias, con los educadores y con los operadores de justicia y bienestar es crear condiciones de posibilidad para que emerjan estrategias novedosas adecuadas a sus circunstancias y necesidades particulares y es construir con ellos el conocimiento abierto y situado que se requiere para la intervención integral.

Estos postulados se acogen buscando favorecer en las y los adolescentes competencias para el desarrollo personal, la transformación de una identidad marcada por la trasgresión de la ley a una identidad de ciudadanía que potencie sus recursos, talentos y habilidades; la resignificación de su relación con la educación generalmente marcada por el fracaso escolar, el fortalecimiento de habilidades sociales y la participación en programas socioeducativos acordes a sus necesidades y contextos propios.

Igualmente se busca una transformación en la forma como conciben el proceso pedagógico los diferentes interventores, lo que implica a su vez cambios del lenguaje del déficit por el de la apreciación; practicar la reflexividad, especialmente en la comprensión de como el quehacer mismo implica la vida del joven y la conexión con el mundo emocional del otro para la construcción de aprendizajes significativos, más allá de los conocimientos y la preparación básica para la promoción y certificación de cursos. La manera como el Equipo Gestor acoge estas recomendaciones se plasma en el diseño de algunas de las herramientas de evaluación y de intervención como la bitácora, la cual se presenta y explica de manera detallada en los apartados correspondientes, y se espera enriquecer, contextualizar y adaptar con la concurrencia de los equipos comprometidos con el proceso pedagógico y psicosocial.

2.4 Construccionismo Social

En sintonía con los conceptos enunciados, se encuentra valioso cerrar este capítulo , explorando algunos aportes del **Construccionismo Social**[15], enfoque propuesto entre

---

[14] Elina Nora Dabas es Psicopedagoga y Terapeuta Sistémica, autora y coautora de varios de libros sobre redes, además de numerosos artículos relacionados con el trabajo en red, especialmente en salud comunitaria. Se sostuvo con ella un intercambio por medios virtuales, a propósito del Modelo de Intervención Integral que nos ocupa, el 14 de junio de 2017.

[15] Según K. Gergen el construccionismo social busca explicar cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven. Para ello, toma en cuenta cuatro hipótesis:

1. Lo que consideramos conocimiento del mundo no es producto de la inducción o de la construcción de hipótesis generales, como pensaba el positivismo, sino que está determinado por la cultura, la historia o el contexto social. Por ejemplo, expresiones como 'hombre', 'mujer' o 'enojo' están definidos desde un uso social de los mismos.
2. Los términos con los cuales comprendemos el mundo son artefactos sociales, productos de intercambios entre la gente, históricamente situados. El proceso de entender no es dirigido automáticamente por la naturaleza sino que

otras, por la obra sociológica de Berger y Luckmann, la Construcción Social de la Realidad (1966), la cual marca un hito en las ciencias humanas y sociales en la contemporaneidad; el construccionismo es un movimiento que como plantean Agudelo y Estrada (2012) *retoma los aportes del constructivismo de Jean Piaget, o constructivismo psicológico, del constructivismo social de Lev Vygotsky y de las teorías de la psicología social genética*. Avanza en considerar que la realidad es construida dentro de interacciones sociales facilitadas por el lenguaje, entendido como un proceso que va más allá de la transmisión de mensajes; entendida de esta forma, la realidad social estaría conformada por un conjunto de significados conversacionales compartidos socialmente en un contexto determinado.

El conocimiento en esta perspectiva asevera López Silva (2013) se entiende como relacional en tanto cohesiona a las comunidades, se crea y se re negocia en ellas mismas. Por lo tanto, no hay verdades absolutas, en tanto el conocimiento es relativo a la comunidad a la que pertenece, siendo de esta manera también un proceso histórico.

Gergen (2007) afirma al respecto:

> El lenguaje adquiere su valor social y su significado por la forma en que la gente lo usa en contextos específicos. El reto del proceso educativo no es, entonces, almacenar datos, teorías y heurística racional en las mentes de los individuos, sino generar contextos en los cuales el discurso y la práctica puedan unirse, contextos en los cuales los diálogos se puedan ligar a las continuas búsquedas prácticas de las personas, comunidades o las naciones. En efecto, el construccionismo favorecería una reducción sustancial del currículo canonizado que exige que los estudiantes tomen cursos porque son prerrequisitos de otros cursos o de un grado. Muy rara vez, el material del curso está ligado a un contexto de uso práctico o inmediato y muy frecuentemente el material del curso sólo es aplicable dentro de la enrarecida y delimitada atmósfera del sistema educativo. En cambio, el construccionista favorecería prácticas en las cuales el estudiante trabaje junto a los profesores u otros para decidir sobre asuntos de importancia y sobre el tipo de actividad que mejor puedan dar lugar a una participación significativa (pág.233)

El construccionismo aporta conceptualmente al modelo que se propone no sólo en lo que se refiere a procesos pedagógicos, sino también respecto a la comprensión de aspectos como la identidad, al afirmar que los seres humanos se construyen en relación y de acuerdo a los contextos que se encuentran en las conversaciones. Para Gergen (1996) vivimos mediante narraciones, tanto al relatar como al realizar el yo…ser un yo con un pasado y un futuro potencial no es ser un agente independiente, único y autónomo, sino estar inmerso en la interdependencia…nuestra identidad presente, es por consiguiente, no un acontecimiento repentino y misterioso, sino el resultado sensible de un relato vital (pág.232.)

Esto cuestiona, sin duda, tradiciones de pensamiento que proponen identidades fijas y esenciales *-las personas son como son-* y abre las posibilidades al cambio y la construcción, aspiración que coincide con el marco normativo que fundamenta los

---

resulta de una empresa activa y cooperativa de personas en relación. Ejemplo: 'niño', 'amor' etc. varían en su sentido según la época histórica.

3. El grado hasta el cual una forma dada de comprensión prevalece sobre otra no depende fundamentalmente de la validez empírica de la perspectiva en cuestión, sino de las vicisitudes de los procesos sociales (comunicación, negociación, conflicto, etc.) Ej.: interpretar una conducta como envidia, enojo o coqueteo puede ser sugerida, afirmada o abandonada conforme las relaciones sociales se desarrollan en el tiempo. Esta negociación de la realidad da paso a una epistemología social.
4. Las formas de comprensión negociadas están conectadas con otras muchas actividades sociales, y al formar así parte de varios modelos sociales sirven para sostener y apoyar ciertos modelos excluyendo otros. Alterar descripciones y explicaciones significa amenazar ciertas acciones e invitar a otras. Ej.: las metáforas usadas en psicología (hombres máquina, mente infantil, etc.)" Tomado de: El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna. En: THE COMINICATION INITIATIVE NETWORK. Where communication and media are central to social and economic development, mayo 2002. Fuente: Galeón.com

procesos de reintegración social *-las personas son como se relacionan y como las historias de sus relaciones cuentan que son-* lo que abre sin duda posibilidades para que otras formas de relacionarse ocurran e interroga, en consecuencia, los discursos y tradiciones de la cultura dominante que produce historias excluyentes, opresivas y desesperanzadoras sobre los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley, las cuales alcanzan también a quienes trabajan en su recuperación por efecto de las etiquetas y la estigmatización a la que se los somete.

Sobre este riesgo indican Rodríguez y Zamanillo (2011), ya advertía M. Richmond en 1922

> Los diagnósticos fotográficos, o dicho de modo más común, el etiquetaje, nos da una representación carente de voces que cuenten una historia de acercamientos y rechazos, de gestos y acciones que dicen algo a alguien; constituyen un marco, en definitiva, que restringe la observación a los individuos y deja fuera a las instituciones implicadas, cuando en realidad todo ello constituye parte de la historia. Necesario, en consecuencia, el análisis de las posibilidades y las restricciones que provocan la naturaleza del servicio, el origen de la asistencia, el lugar de la entrevista, y el historial disponible (pag. 79).

Asumir el paradigma de la protección integral en la perspectiva de los derechos invita a transformar las formas de aproximación a la realidad social en general y a los jóvenes y sus familias en particular y exige formas de pensar, conocer y tomar decisiones (epistemologías) que abran nuevos sentidos y significados en la vida de las personas, en la medida que las narraciones se convierten en recursos conversacionales, dispuestos a ser modificados según la interacción progresa. Para los autores construccionistas la autonarración es un instrumento lingüístico inmerso en las secuencias convencionales de acción, empleado en las relaciones de forma tal que sostiene, intensifica o impide diversas formas de acción.

Finalmente, la construcción social del conocimiento como también lo plantea Rodríguez Villamil (2008), debe tener un sentido social de transformación y de cambio en beneficio de la comunidad. Debe desde la práctica tener repercusiones que involucren acciones y emociones: *"este es el reto que propone asumir la pedagogía construccionista, ir más allá de lo constructivo mentalmente, involucrando lo emocional, lo lingüístico y lo social en los procesos de aprendizaje*" (pág. 84), de esta manera se hace una invitación para lograr entender las conversaciones que ocurren en el hacer como capaces de producir sentido, reflexión y aporte social. Significa que desde las actuaciones sociolegales, pedagógicas y psicosociales que confluyen en el proceso de reintegración social, es posible y deseable aportar a la construcción de competencias para la vida misma.

3. Dimensión Ontológica

La ontología se ocupa de la forma y naturaleza de la realidad social que se interviene y se investiga, la cual como se ha indicado es compleja e inaprehensible y por tanto sólo puede ser conocida mediante recortes que interventores e investigadores realizan según sus objetivos y los criterios acordados al interior de los modelos que construyen. La complejidad integra al observador en su observación y plantea la búsqueda permanente de una totalidad que se sabe inalcanzable. "La complejidad es el desafío, no la respuesta" (Morin (1997), p. 143)

Tales recortes son arbitrarios y corresponden a objetos conceptuales que en los paradigmas tradicionales de la ciencia y la cultura pueden ser átomos, planetas, naciones, comunidades o personas. Sin embargo, en coherencia con los referentes conceptuales que se acogen en este modelo, la separación entre objeto conocido y sujeto que conoce es sustituida por una relación entre objeto y sujeto que se influencian de manera recíproca y que, en el caso que nos ocupa se refiere a que interventores-

intervenidos son al mismo tiempo observadores y observados, es decir sujetos que producen conocimiento, experiencias y aprendizajes de manera conjunta.

Esto significa que niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley y sus familias deben ser tratados como sujetos activos del proceso de reintegración social, obviamente con tareas y responsabilidades distintas a las de los interventores, según las condiciones y lugares de unos y otros en el proceso; en consecuencia, con esta mismo horizonte analítico se entienden la infancia y la adolescencia como transiciones o relaciones específicas en las trayectorias vitales de individuos y familias, y se estima a las y los adolescentes como sujetos de derechos[16]. La criminalidad, la violencia, el consumo de sustancias, la pertenencia a pandillas, entre otros, se consideran fenómenos multicausales, asociados con condiciones de existencia material y social de los sujetos, más no atributos o características de los jóvenes en conflicto con la ley.

La ontología propone también la organización y reorganización de los aspectos de la realidad que ocupan el interés de interventores e investigadores, y por eso la construcción de un modelo exige, además de la delimitación de objetos conceptuales, la identificación de niveles o fases del operar práctico, aunque esto no corresponde necesariamente a momentos que se suceden unos a otros en forma lineal, sino que puede tratarse de acciones simultáneas, organizadas en tiempos que describen procesos generativos con idas y vueltas hacia adelante y hacia atrás y que podrían representarse con una forma helicoidal o en espiral.

El Modelo de Intervención Integral para los adolescentes privados de libertad y su adecuación a otras modalidades ordena el trabajo sociolegal, pedagógico y psicosocial en cinco ejes o líneas de acción estratégicas: **Salud Integral, Familia y Comunidad, Educación, Competencias Ciudadanas y Socio Ocupacional**, tres de las cuales se fundamentan conceptualmente en el capítulo 4 correspondiente a la Dimensión Metodológica (Familia, Educación, Competencias ciudadanas). Como fases del proceso se plantean **la Evaluación, la Atención y el Seguimiento.**

3.1 Visión Criminológica

La delincuencia es un fenómeno social, puesto que las acciones que la componen van en contra de las normas y leyes que en un tiempo, modo y lugar específicos fueron establecidas por la sociedad para su adecuada convivencia. A pesar del momento histórico en que López, M. (1978) desarrolla su apreciación, la misma continúa vigente y por tanto se considera adecuado retomarla en este momento, dado que refiere un

[16] "Fue G. Stanley Hall quien por primera vez habló y creó el término adolescencia en 1904. Por aquella época esta etapa se extendía aproximadamente entre los 14 años de comienzo y los 20 como final… Los marcos teóricos que intentaron explicarlos / comprenderlos fueron predominantemente dos: el marco psicoanalítico y el sociológico. El primero casi siempre a partir de la psicopatología con un particular énfasis en la tensión y el conflicto adolescente (Freud- Anna Freud- P. Blos- E. Erikson- A. Aberasturi). El marco sociológico (Mead-Benedict-Bateson) iluminaba la adquisición de roles nuevos, los cambios que se producían en los ya existentes, la ausencia o no de pautas a seguir y el conflicto o la tensión que se generaba entre los sistemas socializadores como la escuela, la familia, los pares, la cultura más amplia, etc. A partir de la década del 70 otro marco teórico intenta explicar los cambios socios emocionales de la adolescencia (Bandura- Bronfenbrenner). Este se caracteriza por investigar el contexto amplio de desarrollo humano, se lo llama "contextualismo del desarrollo". Ya no solamente estudia la influencia de la familia sino el interjuego/ la interacción de ésta, los pares, la escuela, los medios de comunicación, el contexto más amplio. Es decir, la enorme red de influencias sociales, históricas, políticas y religiosas. Se ilumina así la interacción entre la persona y su ambiente, se explora y explica como la misma característica de una persona puede conducir a resultados negativos o positivos para su desarrollo, según el contexto en el cual esté inserto. Cómo las personas somos activos agentes de nuestro desarrollo, influidos pero influyentes también sobre el ambiente que nos rodea, es decir, constructores de nuestra realidad" (S. Baeza, 2008. Pág. 7).

concepto de delincuencia que incluye lo individual, lo social, y lo político y agrega que su prevención, control y tratamiento requieren de la cooperación de la comunidad, así como de un adecuado sistema penal.

Definir la delincuencia como un fenómeno, obliga a la consideración de varios aspectos tales como el fisiológico, psicológico, social y también el cultural, sin embargo, cabe resaltar que dentro de la perspectiva social se incluyen aspectos relacionados con lo que significa el delito, es decir la existencia de la norma y la ley y la trasgresión de la misma, lo que no se referencia al definirla desde lo fisiológico, psicológico o cultural. (Gráfico 5)

Gráfico 5. Fuente: Fundación Paz Ciudadana

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Por su parte el análisis de la delincuencia juvenil tiene en cuenta como elementos fundamentales (i) la determinación de cada estado o del rango de edad en el que se comete el delito (ii) las finalidades de la penalización (iii) las sanciones que se pueden imponer, la misma se entiende para este documento como un fenómeno con causas individuales, sociales, culturales y políticas que se presenta cuando una persona con edades comprendidas entre los 14 y 21 años, ejecuta una conducta antijurídica en el marco de la ley penal panameña.

Respecto a la postura criminológica que explica el comportamiento de los adolescentes infractores, nos centramos en la CRIMINOLOGíA DEL DESARROLLO, específicamente en la teoría de la Taxonomía de Moffitt generada en 1993, la cual pretende trazar la relación que existe entre la edad y el acto delincuencial. La autora afirma que existen diferencias marcadas en la estabilidad de un comportamiento antisocial, tomando como eje su desarrollo evolutivo. En este sentido la tipología es cualitativamente diferente, lo que hace que los actos delictivos respondan a explicaciones etiológicas distintas y por tanto las causas son diferentes.

En este orden de ideas, algunos comportamientos antisociales son temporales y situacionales, limitados a la adolescencia, **se denominan transitorios**, sus causas tienden a ser próximas y específicas de este período y dejarán de delinquir en un tiempo corto, si se realiza una adecuada atención. Moffitt, de acuerdo a las cifras plantea que durante la adolescencia hay un crecimiento significativo en torno a la ejecución de actos delincuenciales, los cuales posteriormente van decreciendo en una proporción aproximada de 50% al llegar a los 20 años. Por tanto considera la infracción de leyes como algo normal. Este fenómeno suele presentarse en jóvenes sin historia previa de

conducta antisocial, lo que garantiza su desaparición progresiva a medida que el adolescente va superando etapas y va asumiendo un rol de adulto.

A diferencia de otros que son estables y **persistentes** a lo largo del tiempo (Gráfico 5), cuyas causas se enmarcan en la infancia, y los segundos que superan esta etapa y abarcan mayor número de factores de riesgo, reconociendo que los acontecimientos de la vida de las personas son decisivos para las carreras delictivas.

Gráfico 6. Adaptado del texto Criminología del desarrollo (Moffitt, 1993)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

A fin de complementar la teoría Alarcón et al., (2014) identifican un tercer tipo de delincuencia, denominada **compleja** (Gráfico 6), en la cual se involucran trastornos en la salud mental, y los delitos que comenten son de mayor gravedad, requieren intervenciones más intensas y con una probabilidad de recuperación baja.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Gráfico 7. Adaptado a partir de Delincuencia compleja (Alarcón et al., 2014)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Complementario a este marco explicativo en el tema de la delincuencia juvenil, Rutter, Giller y Hagell (2000), plantean que los jóvenes que delinquen tienden a presentar mayor inclinación a mostrar sentimientos de tristeza e infelicidad, así mismo es más frecuente encontrar el consumo de drogas y la baja aprehensión a actividades académicas; en la etapa adolescente tienden a mostrarse impulsivos, hostiles y con dificultades para relacionarse con pares y buscan experiencias nuevas y excitantes que incluyan actos que vayan en contra de las normas establecidas. Ya para el final de la adolescencia y la edad adulta temprana, buscan satisfacer sus necesidades psicológicas en excesos con la bebida, las drogas, y el sexo, además de presentar un inadecuado manejo de la frustración respondiendo a ésta de manera violenta.

Lo anterior respalda la definición del comportamiento antisocial como multicausal, lo que implica la presencia de diversos factores, sin embargo el mayor interés de la investigación se centra en la familia como unidad primaria de formación de niños, niñas y adolescentes y se ha identificado como un factor de riesgo preponderante, su desarrollo en familias monoparentales, con progenitores adolescentes, las que presentan alta discordia familiar, abusos o desatención, crianza coercitiva, falta de supervisión y delincuencia familiar. Aunque también se incluyen otros factores como las reacciones que desencadenan en el medio los niños, niñas y jóvenes con trastornos antisociales cuyo comportamiento desafiante consigue como respuesta el rechazo por parte de aquellos que los rodean, su estigmatización y rotulamiento, situación que retroalimenta y refuerza sus esquemas de pensamiento y necesidades frente al quebrantamiento de las normas de una manera recurrente, es decir como pauta repetitiva.

Por otra Parte el modelo integrador de Andrews y Bonta (1994) citado por Garrido, Stangeland y Redondo (2001), se fundamenta en el contexto de la relación entre delincuencia y familia como formador y mantenedor de conductas delictivas, así como la relación delincuencia y escuela, en donde es posible establecer la conexión de quien infringe la ley con el bajo desempeño escolar que aumenta la probabilidad de comisión de actos criminales y por último, la delincuencia y los pares, en donde se plantea que la conducta antisocial en la adolescencia está influida por el grupo de iguales y que la participación en actividades antijurídicas del grupo de amigos, se constituye en un importante factor predictor de la conducta antisocial; lo que se encuentra relacionado con la importancia que el grupo de iguales adquiere en el proceso de socialización de la adolescencia.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Por último, se encuentra la relación entre delincuencia y comunidad a partir de la cual se plantea que los delitos se cometen en cuanto el beneficio adquirido por los mismos es superior a las consecuencias que podría traer la ejecución de éste.

Gráfico 8. Adaptado a partir del Modelo Integrador de Andréws y Bonta (1994) citado por Garrido, Stangeland y Redondo (2001)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

A partir de estas relaciones Andrews y Bonta (1994) citado por Garrido, Stangeland y Redondo (2001), platean que los juicios sobre la idoneidad de las acciones está mediado por (i) las características del ambiente inmediato, (ii) las actitudes, valores, y creencias sobre la conducta social y antisocial; (iii) el apoyo para la conducta delictiva (iv) la breve historia del comportamiento antisocial (v) las habilidades para la solución de problemas y autocontrol y (vii) las características relevantes de la personalidad que inciden en el comportamiento antisocial.

Este modelo sugiere que el ingreso a la carrera delictiva puede presentarse por cualquier vía, pero reconoce que entre más factores de riesgo presente un joven, es más alta la probabilidad que tiene de delinquir; por lo tanto, este modelo intenta involucrar los diferentes aspectos ya mencionados en el párrafo anterior con el fin de comprender el fenómeno de una forma más integral y de esta manera diseñar programas de intervención con niños, niñas y adolescentes que infringen la ley.

Ahora bien, criminológicamente hablando, otro de los marcos explicativos que tienen relevancia durante la adolescencia lo constituye la teoría de la asociación diferencial, Sutherland (1947) afirma en su teoría, conocida también como la de **contactos diferenciales**, que la conducta delictiva se puede dar de acuerdo al ambiente en el que el individuo se haya desarrollado; en este orden de ideas se considera que la conducta delictiva es aprendida, de igual manera como sucede en el comportamiento pro social.

En este mismo orden de ideas, Hirschi (1969) citado por Garrido (2001) desde una visión sociológica argumenta que los sujetos que se rodean de personas socialmente integradas, posibilitan que los jóvenes no se involucren en actividades ilícitas ya que la inmersión del sujeto en redes de contacto y apoyo social, favorecen el control de sus actividades, puesto que la delincuencia desde este enfoque es el resultado de la ausencia de las creencias, normas y vínculos sociales.

Esta postura de Hirschi, se denomina **Teoría del Control**, la cual afirma que la conducta antisocial se puede llegar a considerar como algo natural en los niños y se espera que a través del control social éstos inhiban el acto delictivo. Hirschi (1969) citado por (Garrido,

2005a) señala cuatro vínculos esenciales que al desarrollarse en el niño garantizaran una conducta socialmente adecuada.

> ***Attachment (apego)****:* Se describe como una característica emocional del niño o la niña mediante la cual crea un vínculo significativo con diferentes figuras, por ejemplo, los padres o el cuidador. Al evidenciar este vínculo fuerte se espera que el niño, niña o adolescente dé importancia a la forma como está siendo valorado por su figura de apego; es por esto que una vez el niño o la niña tenga un conocimiento de lo que se tipifica como "lo correcto", actuará buscando la aprobación de su figura, descartando así toda conducta que pueda provocar rechazo o disgusto en la misma.
>
> ***Commitment (Compromiso):*** Alude a la inversión de tiempo y energía que destina una persona a cierta actividad con el fin de lograr ciertos objetivos. A partir de lo cual se espera que cualquier elemento que pueda llegar a interferir este recorrido será evitado; es decir, si cometer un acto ilícito puede alterar los planes e interrumpir la actividad en la que se ha puesto todo el empeño y el esfuerzo posible, el delinquir no será una opción en absoluto.
>
> ***Involvement (Implicación)*****:** Este vínculo nacerá como efecto del anterior, refiriendo que una persona al estar inmersa en diferentes actividades lícitas disminuirá de forma considerable la implicación en aquellas actividades consideradas como ilícitas.
>
> ***Belief (Creencia*****):** De acuerdo con este aspecto es posible afirmar que las personas que aceptan y asumen un comportamiento de acuerdo a las pautas que exige la sana y adecuada convivencia en sociedad tienen como base creencias que apoyan tales comportamientos.

La falta de alguno de los anteriores vínculos no genera de forma inmediata la presentación de conductas delictivas, más bien se afirma que las probabilidades de cometer delitos son mayores ya que los costos de delinquir son menores. (Garrido, 2005a). Todo ello se explica porque en la mayor parte de los casos los jóvenes delincuentes inician sus comportamientos delictivos en bandas, puesto que las estructuras de estas se sustentan en creencias, lealtad y normas, que posibilitan al individuo un sentido de pertenencia al medio y de aprobación y reconocimiento social. Por otra parte la teoría de las oportunidades diferenciadas plantea que la mínima posibilidad que tienen los jóvenes de conseguir de manera legítima objetivos específicos, como ropa, dinero, bienes materiales entre otros, aumentan la búsqueda de caminos ilegítimos por medio de los cuales pueden alcanzar dichos propósitos.

Garrido, Stageland y Redondo (2001) señalan que la interacción con grupos que promueven la conducta delictiva permite, a través de un proceso de comunicación tanto verbal como gestual, el aprendizaje de la misma, por tanto la inmersión en actividades ilícitas va a depender de cómo se orienten socialmente las asociaciones de los individuos, es decir que si en los entornos sociales y culturales de los jóvenes se encuentran abundantes definiciones favorables en torno al quebrantamiento de la ley, existe mayor vulnerabilidad para que un individuo caiga en la conducta delictiva.

Como ha dicho Ron Akers (1966) citado por Garrido (2005a) complementando la teoría de asociación diferencial, los grupos más íntimos y en los que más conviven las y los adolescentes son la mayor fuente de reforzamiento de la conducta delictiva, es decir, es en estos grupos donde surge una visión favorable ante la delincuencia, y en los que se resta importancia a las contingencias que han de funcionar como castigo.

En el mismo sentido, Peña (2010) asevera que cuando los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo con modelos criminales, la probabilidad de aprendizaje de la conducta ilícita será mayor, porque ello implica no sólo el adiestramiento en técnicas para la

ejecución del delito, sino también la modulación de motivos, impulsos, razones y actitudes.

No se puede dejar de lado el peso de la reacción social, por tal motivo se tiene en cuenta la llamada teoría del etiquetamiento o del *labelling approach,* planteada entre otros autores, por el sociólogo Howard Becker (1963) y que ha sido ilustrada en el marco normativo de estos referentes, la misma nace como una crítica hacia el funcionamiento del sistema y sus normas afirmando que la conducta desviada es catalogada de esta forma, de acuerdo a los diferentes contextos normativos y sociales.

Dicho de otra forma la desviación se convierte en tal como producto de un consenso por parte de una comunidad, la cual cuenta con la potestad de definir lo que se cataloga como "malo", "perverso" ó "desviado". Lo que significa entonces que la desviación es relativa, histórica y contextual pues depende del lugar y la cultura donde se ejecute para ser catalogada como tal. Un acto desviado finalmente se constituye cuando existe una reacción contraria por parte de la comunidad, más allá de la naturaleza de la acción (infringir la ley); como complemento de esta teoría, Lemert (1972) hace una distinción entre dos tipos de desviación. (Gráfico 8)

Gráfico 9. Adaptada: desviación primaria y secundaria (Lemert. 1972)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Por tanto, de acuerdo con lo expuesto, la teoría recibe tal nombre debido a que afirma que es la sociedad quien etiqueta la conducta como desviada, y así mismo la que etiqueta al individuo que la lleve a cabo como un ser "desviado" o antisocial, razón por la cual es necesario trabajar con la comunidad para desvirtuar el proceso de etiquetamiento del joven y su conducta.

Un aspecto de gran importancia a evaluar en el desarrollo del comportamiento delictivo y la conducta antisocial, desde la infancia hasta la adultez, es la identificación de los factores de riesgo a los que se encuentra expuesto el individuo. Estos son el conjunto de factores individuales, sociales y/o ambientales que incrementan la probabilidad de desarrollar trastornos emocionales o conductuales, por ejemplo, el comportamiento delictivo (Garrido, 2005b).

De forma específica, aquellos factores de riesgo que aumentan la probabilidad de aparición de conductas delictivas son denominados criminogénicos, divididos en dos: dinámicos y estáticos, los cuales, de estar presentes en el entorno del adolescente, incrementan la probabilidad de mantener la conducta delictiva (Alarcón et al., 2014). (Gráfico 9).

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Gráfico 10: Adaptado a partir de: Factores de riesgo criminogénicos estáticos y dinámicos (Alarcón et al., 2014)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Dentro de los factores estáticos de mayor relevancia se encuentran una temprana edad de inicio en la comisión de delitos, historia de maltrato en la infancia, desescolarización temprana y socialización delictiva; y entre los dinámicos, características psicológicas del adolescente (hábitos, cogniciones, actitudes y tendencias), distorsiones en su interpretación de la realidad, interacción con pares con conducta desviada, consumo problemático de sustancias, escasa supervisión parental, y manejo inadecuado del tiempo libre. (Andrews & Bonta, 2003; Bonta & Andrews, 2007; Hoge, Andrews & Leschied, 1996) citado por (Alarcón et al., 2014).

De acuerdo a Trudel y Puentes-Neuman, (2000). Los factores de riesgo se encuentran clasificados en ámbitos de procedencia, comprendidos desde el nivel individual hasta el sociocultural, como se presentan a continuación.

Factores de riesgo Personales

Se describen una serie de características personales en las y los adolescentes, las cuales son asociadas al desarrollo del comportamiento delictivo. Dentro de estas se encuentran:

Baja inteligencia: Los bajos niveles de inteligencia pueden verse asociados a la escasa escolaridad de las y los jóvenes en conflicto con la ley.

Comportamiento difícil en la infancia: El oposicionismo y la agresividad temprana, la irritabilidad y la hiperactividad en el niño han sido asociados al desarrollo de comportamientos delictivos posteriores.

Autocontrol-Impulsividad: Garrido (2005b), señala que quienes incurren en la delincuencia tienden a actuar de forma impulsiva debido a que no han aprendido a demorar la gratificación; dicho de otro modo, se trata de sujetos que prefieren lo inmediato y de menor valor sobre algo más apetecible y lejano temporalmente. Por otro lado, referente a la impulsividad el autor señala que es probable que ésta sea el resultado de un inadecuado desarrollo en torno a la capacidad de resolución de conflictos; es decir, para el sujeto es más coherente reaccionar de forma violenta ante situaciones que generen, por ejemplo, ansiedad, a utilizar mecanismos como el diálogo.

Locus de control: Se define, de acuerdo a Sikes y Matza, (s.f) citado por Hein, (2013) como la tendencia a atribuir la responsabilidad de su comportamiento a fuerzas externas.

Por otro lado, Díaz y Báguena, (1989) citados por Garrido (2005b), explican que las y los adolescentes que infringen la ley tienden a no responsabilizarse de sus acciones, sino que por el contrario atribuyen al destino todo aquello que les ocurre, perdiendo así el control de los acontecimientos vivenciados.

Percepción social y role taking-empatía: Según Garrido (2005b), la percepción es un fenómeno que varía de acuerdo a componentes individuales del sujeto como: aprendizaje, memoria, cultura, valores, moral, entre otros. En este orden de ideas se espera que la percepción de cada suceso varié en cada individuo. Por otro lado, la percepción social, además de contar con los anteriores componentes cuenta con ciertas habilidades que facilitan que el ser humano sea capaz de relacionare interpersonalmente, como la empatía, la cual indica como siente y piensa el otro, lo que permite sentir o pensar en paralelo.

Otros rasgos de comportamiento: Insensibilidad, alta tendencia a tomar riesgos, visión cortoplacista e irreflexividad, son factores y emociones que hacen referencia a la visión a corto plazo y al actuar sin juicio y prudencia, frente a las experiencias negativas que se viven.

Factores de riesgo familiares

Según Hein, (2013) es posible identificar diversas maneras como las condiciones familiares influyen en la generación del comportamiento delictivo:

Estrés familiar: Las dificultades experimentadas por parte de los padres (por ejemplo estrés económico) explican conductas de hostilidad, que pueden producir conflicto al interior del hogar; y esto genera en la niña y el niño aislamiento por cuanto se ven afectadas las tareas relacionadas con su cuidado y el monitoreo de su comportamiento.

Familia desestructurada: Los autores citados afirman que crecer en familias monoparentales, ser hijos e hijas de padres solteros (Kolvin et al., 1990, y Maynard, 1997, en Rutter, Giller y Hagel, (1997) citado por (Hein, 2013)) y vivir en familias numerosas –de más de 4 hijos- son variables asociadas con una mayor probabilidad de que se deteriore el estilo parental y predomine un control inadecuado. Respecto del ambiente familiar, los padres que no supervisan eficazmente a sus hijos, y utilizan métodos disciplinarios acordes a su estado de ánimo y no coherentes con las necesidades de las niñas y los niños, se convierten en un riesgo que afecta su desarrollo.

Estilo parental hostil, crítico y punitivo: Rutter, Giller y Hagell (1998) citados por Hein (2013), sostienen que esta variable tiene una influencia importante en la generación y mantención del comportamiento delictivo. La hostilidad en las relaciones parentales origina una baja interacción entre el niño/a y las personas que lo rodean, disminuyendo la presencia de lazos afectivos entre ellos y la sociedad, lo cual debilita el compromiso con los valores pro-sociales. (Brezina, 1998). Cuando los padres ejercen frecuentes y duros castigos físicos hacia sus hijos (sin motivo aparente o por minucias), muy posiblemente el efecto será que los niños aprendan que la violencia representa una medida eficaz para resolver conflictos. (Rojas, 1995 citado por Vásquez, 2003a).

Según el estudio realizado por Smith y Thornberry (1995) una historia de maltrato durante la infancia incrementa de manera significativa la probabilidad de que estos y estas jóvenes participen en delitos violentos, graves y de mediana gravedad. (Citado por Vásquez, 2003a).

El hecho de arriesgar las relaciones sociales con las personas que son apreciadas por las y los adolescentes evitaría el comportarse de modo desviado. Aquellos individuos que no tienen lazos afectivos fuertes tienen una mayor libertad para emprender comportamientos delictivos, ya que tienen menos que perder (Brezina, 1998).

Falta de supervisión o control de los padres. En un estudio realizado por Wilson H, denominado "Parental supervisión: a neglected aspect of delinquency", en British Journal of Criminology, Vol. 20, 1980, págs. 203 a 235 se pone de manifiesto que, de todas las variables examinadas, la que presenta una mayor relación con la delincuencia, es la escasa supervisión de los padres. McCord (1979) citados por Vásquez, C. (2003a). Esta escasa supervisión se encuentra definida por una serie de aspectos dentro de los cuales se encuentran: la ausencia de preocupación por parte de los padres respecto a lo que hacen sus hijos; los lugares que frecuentan y con quien se relacionan (nombres y direcciones de sus amigos); al igual que la carencia de reglas claras sobre la hora de llegada a casa etc. Vásquez, C. (2003a)

La anterior es una revisión propuesta por los autores citados que se espera pueda servir como guía para el análisis de la situación de las y los adolescentes y sus familias y oriente el desarrollo conjunto de estrategias metodológicas, sin embargo, es conveniente contextualizar estos factores y relacionarlos con todos los demás de manera que se evite caer en la tentación de convertirlos en rótulos o etiquetas con su consiguiente efecto dañino. Tiene sentido, en consecuencia, preguntarse con E. Dabas (2007*) ¿Quién protege a las familias que deben proteger a los niños?*

Factores de riesgo asociados al grupo de amigos

Las y los jóvenes que presentan comportamientos delictivos generalmente tienden a tener amigos delincuentes y a ejecutar actividades delictivas en conjunto. En estos espacios, se adquieren conductas antisociales, debido a que el grupo de amigos desviados constituye un entrenamiento directo que desarrolla y mantiene la conducta antisocial y delictiva, recompensándose mutuamente. Estos grupos mantienen un código de conducta al que están adheridos todos sus miembros.

Los amigos pueden influenciar el desarrollo de conductas de riesgo, en la medida en que pasen considerables tiempos juntos, sean grupos muy cohesionados y/o tengan actitudes favorables hacia éstas. Todos los comportamientos se aprenden en un contexto social. (Hein, 2013)

Es por esto que el modelo considera pertinente una herramienta conocida como el mapeo de redes para identificar los vínculos que sostienen las y los jóvenes y diseñar estrategias consistentes con ellos.

Factores de riesgo socioeconómicos

Actualmente no hay duda de que el comportamiento delictivo juvenil se encuentra influenciado por diversas variables socioeconómicas. Entre éstas se han descrito:

Marginación socioeconómica: La escasez de recursos dificultan de manera significativa el ejercicio de la paternidad, hacen que la educación de los hijos sea precaria, al igual que el control y supervisión de los mismos sea deficiente; esto puede ir acompañado de una disminución en las manifestaciones de cariño a causa del estrés al interior del hogar. La pobreza, la marginalidad y el hacinamiento (limitado espacio para estudiar, dormir o tener intimidad) producen un deterioro de las relaciones familiares lo que se convierte en un factor influyente de la conducta violenta y delictiva. (Rechea y Fernández, s.f., citado por Vásquez, 2003a)

Desempleo juvenil: Según Rutter, Giller y Hagell, (1998) citado por (Hein, 2013) tiene una mayor probabilidad de incurrir en un delito, la persona que no cuenta con un trabajo estable, especialmente en los casos en los cuales otorgue la responsabilidad de su situación a fuentes externas, y no a sí misma.

Por último, en cuanto a factores de riesgo, se debe tener en cuenta que la presencia de una de las variables mencionadas no necesariamente indica que se presentará

delincuencia juvenil, aunque la combinación de varias de ellas definitivamente aumenta el riesgo de presencia del fenómeno. A mayor número de variables e intensidad de las mismas, mayor es la probabilidad de ingresar al mundo social de la delincuencia.

Teniendo en cuenta los factores de riesgo enunciados, que por su presencia en el fenómeno de la delincuencia han sido considerados, se pueden establecer también los factores de protección, que son los que deben ser tenidos en cuenta como soporte de la prevención primaria (la que se efectúa antes de que ocurra el fenómeno) y secundaria (la que se efectúa cuando el fenómeno se ha presentado) para intervenir la criminalidad juvenil y disminuir su prevalencia.

Respecto a los factores protectores, estos se definen como una cualidad, un recurso personal o social que facilita la competencia social del individuo (Garrido, 2005b), estimula su agenciamiento y contribuye a atenuar el efecto de las dificultades, disminuyendo la probabilidad de desarrollar comportamientos de riesgo (Trudel y Puentes-Neuman (2000), citado por Hein, 2013).

Se ha evidenciado que existen niños, niñas y adolescentes que, a pesar de estar expuestos a una gran cantidad de factores de riesgo, tienen la capacidad de sobrellevarlos y lograr un desarrollo apropiado. De acuerdo con Arguello, (1999) Citado por Garrido, (1990) estos jóvenes son considerados resilientes, ya que desarrollan *"la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ello fortalecidos o incluso transformados"*

En este sentido se plantea que para abordar la resiliencia se debe trabajar sobre las cualidades internas y cualidades del contexto, a saber:

Cualidades internas:

Habilidad social: Se refiere a la habilidad para inducir respuestas positivas en los demás, flexibilidad, habilidad para interactuar en diferentes contextos culturales, empatía, habilidades para comunicarse con las demás personas.

Habilidades de solución de problemas: Capacidad para planificar, pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Facilidad para conocer otras personas a quienes podrá acudir en busca de ayuda.

Conciencia crítica: Ser consciente de las carencias del contexto en el que vive (por ejemplo, diferenciar que se tiene un padre abusivo, una escuela insensible, o una comunidad discriminatoria), al igual que tener la capacidad de crear estrategias para superarlas.

Autonomía: Describe el proceso reflexivo por el cual se tiene una noción de la propia identidad, habilidad para actuar en forma independiente, poseer auto-control y capacidad para realizar cualquier cosa con empeño pese a la adversidad.

Sentido de propósito: Tener aspiraciones educacionales, motivación de logro, persistencia, esperanza, optimismo y capacidad de dirigir el comportamiento al cumplimiento de metas. (Bernard, 1995).

Cualidades del contexto

Relaciones sociales preocupadas: La presencia de una persona adulta que se preocupa por el niño/a (dentro o fuera de la familia), que lo acepta no importando lo difícil que sea su comportamiento, implica poseer una relación social preocupada. Asimismo, tener uno

o varios amigos cercanos y confidentes ayuda a desarrollar un comportamiento resiliente.

Altas expectativas: Es particularmente estimulante que los adultos e instituciones cercanas tengan altas expectativas acerca de lo que la o el joven puede lograr, y brinden el apoyo necesario para alcanzar dichas metas. Este proceso es muy importante en el establecimiento escolar y estimula el esfuerzo del joven.

Oportunidades de participación significativa: Es importante brindar a los jóvenes la oportunidad de participar en aquellos asuntos que les atañen, así como ser objeto de respeto y preocupación. (Gráfico 10)

Cualidades que aportan a la resiliencia

Gráfico 11. Adaptada a partir de: Factores que aportan a la resiliencia. (Bernard, 1995).

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Ahora bien, Redondo, S. (2008) plantea un modelo comprensivo de los factores de riesgo y de protección en este ámbito, denominado modelo del triple riesgo delictivo (TRD), en el cual desde una perspectiva más global, se integran diferentes procesos explicativos de la conducta delictiva y los diferentes factores de riesgo mencionados anteriormente.

Para este modelo se toman como base, los análisis sobre el apoyo social como eje de la prevención, las teorías situacionales del delito y la investigación criminológica sobre factores de riesgo y protección; clasificados como "dimensiones de riesgo de carácter continuo y graduado".

Estas dimensiones, se clasifican a partir de pares de factores de riesgo y de protección agrupados de la siguiente manera:

Personales, corresponde a ccaracterísticas individuales, tanto innatas como adquiridas, empíricamente asociadas a un menor o mayor riesgo de comportamiento antisocial.

Relativas al "apoyo prosocial" recibido, que son las ccaracterísticas y condiciones ambientales, que conforman al individuo a lo largo de su vida y se asocian a un mayor o menor riesgo.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Concernientes a las oportunidades delictivas, son las características ambientales, que favorecen o dificultan el comportamiento antisocial. (Gráfico 12)

Gráfico 12. Adaptada a partir de: Categorías dimensiones del riesgo. Redondo, S. (2008)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que la interacción de los elementos pertenecientes a las tres categorías de riesgos, en cada sujeto particular, precipita procesos criminogénicos específicos, los cuales orientan tanto la estimación del riesgo individual de conducta antisocial, como del riesgo social de delincuencia en el sujeto. (Redondo, 2008)

El riesgo Individual de Conducta Antisocial (RCAI) consiste en la probabilidad de que un individuo se involucre en actividades antisociales, a partir de la combinación entre la motivación antisocial del individuo y de la cantidad de oportunidades a las que se ve expuesto para cometer un delito.

Por ello se puede esperar que el mayor riesgo de conducta antisocial (RCA) se produzca en aquellos individuos que presentan las combinaciones más desfavorables o negativas de las tres dimensiones de riego agrupadas.

Así mismo, el Riesgo Social de Conducta Antisocial o Delincuencia (RCAS) consiste en la sumatoria de todos los riesgos individuales presentes en cada grupo o sociedad. Dado que los riesgos personales se encuentran homogéneamente distribuidos en los diferentes grupos sociales, existe una mayor probabilidad de presentarse conductas delictivas en grupos sociales con peores puntuaciones en riesgos de apoyo prosocial, y con más elevados riesgos de oportunidad delictiva. (Redondo, 2008)

En consecuencia, se puede evidenciar que existen diversos factores que favorecen la génesis de la conducta delictiva, es por ello, que se hace cada vez más necesaria la identificación de los mecanismos de acción de los factores de riesgo y de protección, los cuales se convierten en pieza clave para la predicción y prevención del comportamiento violento (Otin, 2002).

Al respecto Costa (1999) citado por Garrido (2005b) agrupa los factores de riesgo y de protección, y divide los mismos en una matriz con variables personales, familiares,

escolares, sociales y culturales. Esa matriz incluye todo lo hasta aquí mencionado, y adiciona en lo cultural, factores como las diferencias de género, la aceptación del castigo y la violencia, como factores de riesgo y valores democráticos, igualdad de género y desaprobación de la violencia como formas de comportamiento social que protegen contra la delincuencia (Tabla 1).

De lo anterior se deduce que un conocimiento del contexto criminológico en general por parte de autoridades, profesionales del área pedagógica y psicosocial, custodios e instructores constituye un insumo necesario para acometer la tarea de la reintegración social. Así mismo, se precisa un sólido entrenamiento en la observación y una especial sensibilidad y empatía con adolescentes y familias de manera que sea posible no sólo identificar factores de riesgo, sino también ventanas de oportunidad y capacidades resilientes. Sobre estos aspectos se profundiza en el componente de evaluación y se definen los perfiles de quienes la realizan.

Tabla 1. Factores de riesgo y protección

FACTORES DE RIESGO					
	PERSONAL	**FAMILIAR**	**ESCOLAR**	**SOCIAL**	**CULTURAL**
Vulnerabilidad	Impulsividad	Historia parental de problemas de conducta	Fracaso escolar	De privación económica	Rigidez en rol de genero
	Difícil trato	Aislamiento social	Pobre rendimiento académico	Desorganización comunitaria	Clima social sexista
	Inhabilidad social	Escasa e inadecuada vinculación afectiva	Se promueven bajas aspiraciones	Altas tasas de vandalismo	Violencia y sexismo
	Baja tolerancia a la frustración	Prácticas de crianza restrictivas y punitivas	Desorganización escolar	Aislamiento social	Aceptación social del castigo y violencia
	Inhabilidad para demorar la gratificación	Deficiente supervisión	Escuelas grandes y masificadas	Baja cohesión comunitaria	
	Comienzo temprano de conductas agresivas	Alcoholismo parental	Ausencia de apego con profesores	Amigos de conductas agresivas	
	Exposición a violencia como víctima o como testigo	Violencia entre padres			
	Baja autoestima	Baja educación parental			
Desencadenantes	Rechazo del grupo de iguales	Conflictos familiares	Fracasos puntuales	Movilidad geográfica	
	Fracaso social y/académico	Disponibilidad de drogas o armas	Seguimiento inadecuado	Presión de grupo	
	Trastornos de conducta	Presencia de enfermedad		Desempleo	

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Tabla 2. Factores de Protección

FACTORES DE PROTECCIÓN					
	PERSONAL	**FAMILIAR**	**ESCOLAR**	**SOCIAL**	**CULTURAL**
Resistencia	Buena Salud Competencia social y de solución de problemas Autonomía Alta autoestima Saben lo que quieren y tiene control personal	Afecto, empatía, apoyo emocional y apegos mutuos Supervisión con normas y límites claros Promuevan valores pro sociales Prácticas de crianza coherentes y democráticas Modelado pro social	Establecen altas expectativas Promueven apoyo social necesario Buena organización escolar Implican a los padres en la toma de decisiones Promueven éxito y autoestima	Cohesión social en la comunidad Existencia de redes pro sociales estables	Valores democráticos Flexibilidad de los roles de género Igualdad de géneros Se desaprueban los modelos violentos
Potenciadores	Logro de objetivos significativos	Experiencia significativa de la solución de problemas Armonía marital	Experiencias de éxito escolar	Disponibilidad de recursos sociales y financieros	

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

3.2 La intervención clínica con adolescentes

La intervención clínica es parte integral del modelo de atención para adolescentes infractores, y como tal se fundamenta en el Modelo Ecológico (Bronfenbrenner,1979,1986) que hace referencia a ver una intervención contextualizada, que integre la mayor diversidad posible de factores incidentes y que tenga en cuenta, que el desarrollo humano supone una progresiva acomodación entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo se desenvuelve.

Más adelante en el desarrollo teórico de Bronfenbrenner y Ceci, 1994, han planteado una nueva concepción complementaria y es su teoría bio-ecológica, en la que el desarrollo humano es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, en su conformación como individuos o como grupos.

El elemento a resaltar es como se concibe la experiencia del ser humano (individuo o grupo) no solo con propiedades objetivas sino también cuentan las experiencias subjetivas que son gestadas desde el individuo o son mediadas por el ambiente.

El argumento de los autores se resume en esta frase “en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo subjetivamente bio-psicológico”.

Bajo esta premisa, la intervención clínica que se propone tiene en cuenta que el fenómeno de la delincuencia juvenil es complejo y multicausal y por tanto requiere intervenciones en diversos niveles, tanto personales como sociales y familiares, requiere también intervenciones basadas en evidencia científica, que permitan delimitar las terapias eficaces y sus componentes activos y que en todo momento sea una intervención que aporte a los indicadores de eficacia del programa.

En ese orden de ideas, se establece como referente teórico de base para fundamentar el proceso terapéutico a nivel clínico, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986), en la que se plantea que gran parte del aprendizaje humano, se da en el medio social a través de la observación, mediante la cual se adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Esta teoría reconoce una interacción dinámica entre factores conductuales, emocionales y cognitivos y es una de las teorías que explican de forma más completa cómo se inicia y se mantiene una carrera delictiva juvenil, así cómo se pueden enseñar comportamientos alternativos a la delincuencia (Akers, 2006; Andrews y Bonta, 2006).

En este sentido, el postulado de Akers (2006) respecto al aprendizaje social de la delincuencia plantea que este comportamiento se aprende a partir de cuatro mecanismos interrelacionados: a) asociación diferencial (vinculación preferencial con personas que muestran actitudes o hábitos delictivos); b) entrada en contacto de influencia (cogniciones favorables sobre el comportamiento antisocial que hacen que el sujeto apropie y justifique las conductas); c) Reforzamiento diferencial de las cogniciones, conductas y hábitos delictivos mediante recompensas sociales, materiales o auto reforzamiento y auto gratificación.; d) Imitación de conducta de modelos delictivos.

Partiendo de la teoría del aprendizaje social en delincuencia de Akers (2006) y de Andrew y Bonta (2006), Redondo (2008) sugiere que la adquisición y la estabilización de la conducta delictiva se estructura en tres facetas del individuo; a) Faceta de los hábitos: incluye rutinas que implican hurto, robo, intimidación, amenaza, entre otros; b) Faceta cognitiva, se refiere al pensamiento que tiende a justificar y amparar las rutinas antisociales anteriormente descritas, y c) Faceta emocional, que tiene que ver con la

desregulación emocional que puede operar como detonante de la conducta violenta o antisocial.

Existe evidencia empírica de que el riesgo de comportamiento antisocial puede reducirse mediante la incidencia directa en alguna de las facetas mencionadas en el párrafo anterior. Así, el riesgo delictivo puede reducirse mediante la enseñanza de habilidades prosociales (faceta de los hábitos), a través del desarrollo del pensamiento social (faceta cognitiva) o mediante el entrenamiento para una mejor regulación de las emociones (faceta emocional). Redondo, S., Sánchez-Meca J. y Garrido, V. (1999)

Sin embargo, la opción más sólida y potente para disminuir el riesgo de conducta antisocial es la intervención coordinada sobre las tres facetas, facilitando el que las fuerzas ejercidas sobre ellas se combinen al ser convergentes. Los cambios del comportamiento coherentes y duraderos en el tratamiento de la conducta antisocial requieren que las facetas de los hábitos, las emociones y las cogniciones de los individuos se impulsen y se orienten en un mismo sentido pro social. De otra manera, las mejoras logradas en facetas aisladas podrían resultar poco eficaces. (Redondo, 2008 a, b)

Ahora bien, al establecer las directrices del programa de intervención clínica, sobre la base de la teoría del aprendizaje social, el enfoque cognitivo conductal puede dar respuesta a los objetivos e indicadores de eficacia del programa, no solo porque en diversos estudios se ha evidenciado su efectividad en la reducción del riesgo delictivo y reincidencia (Landenberger y Lipsey, 2005; McGuire, 2001, 2002), sino porque es un enfoque empíricamente validado.

El enfoque cognitivo conductual de intervención en conductas delictivas se fundamenta en que este tipo de conductas se aprende por imitación y se refuerza por la experiencia. Además estos comportamientos resultan de los excesos o déficits en habilidades de conducta (sociales, de comunicación, manejo del enojo, manejo del estrés y habilidades de resolución de problemas) McGuire, (2006).

Según Redondo, (2008a) Los tres conceptos fundamentales desde el enfoque cognitivo conductual, a tener en cuenta, en el tratamiento de los infractores son: a) cambio terapéutico, b) motivación para el tratamiento y c) relación terapéutica.

El cambio terapéutico hace referencia al proceso de avance personal que se espera lograr como resultado de un tratamiento, realizando modificaciones en pensamientos, actitudes, reacciones emocionales y comportamientos disfuncionales de los sujetos tratados.

Prchaska y DiClemente (1992) han planteado que podrían existir algunos factores y procesos comunes a todo cambio terapéutico, independiente del tratamiento que se lleve a cabo, estos factores hacen referencia a que un sujeto cambie desde un estadio de pre-contemplación (todavía no considera que tenga un problema que resolver) a una fase de contemplación (en que ya ha adquirido conciencia de la necesidad de efectuar cambios en su vida).

El concepto de motivación para el tratamiento, se refiere al grado en que una persona que ha cometido un delito o ha infringido una norma, desea cambiar su comportamiento. En los estudios sobre eficacia de los tratamientos, este aspecto se ha propuesto que no sea una condición de partida del tratamiento, sino un objetivo general y permanente a lo largo del tratamiento. (Redondo, 2008b).

La Relación terapéutica, es el estado de relación óptimo que se espera desarrollar entre el terapeuta y el sujeto, que facilitará el proceso de cambio y que se da en el desarrollo de las actividades de intervención. Se espera que entre mejor sea la relación terapéutica, mejores sean los resultados y beneficios esperados del tratamiento. La calidad depende

tanto de las características propias de los sujetos, como de las competencias y habilidades terapéuticas del terapeuta.

El proceso de evaluación desde el enfoque cognitivo conductual, lleva implícito dos análisis que son la base para el planteamiento de la intervención, el análisis topográfico y el análisis funcional.

El análisis topográfico, consiste en identificar, por un lado, las manifestaciones y conductas que presenta una persona en los 3 sistemas de respuesta: motoras, fisiológicas y cognitivas; y por otro lado, en precisar los parámetros de las mismas: frecuencia, duración e intensidad. Echeburua, (1993)

- Respuestas motoras: Aquellas respuestas que muestran lo que la persona hace o no hace. Son respuestas visibles, y observables por los demás, de ahí que también se las denomine externas. Incluye los actos motores, conducta verbal y no verbal.

- Respuestas fisiológicas: hacen referencia a las distintas sensaciones físicas que experimenta la persona. La mayoría son sensaciones que ocurren dentro del organismo, por tanto, internas, y no son observables por los demás. Por ejemplo: palpitaciones, tensión muscular, aumento de la presión sanguínea, etc. Algunas pueden ser observables y por eso podrían incluirse también como respuestas externas, y son, entre otras, la sudoración, llorar, enrojecer, temblar, etc.

- Respuestas cognitivas: se incluyen los pensamientos, imágenes, opiniones, creencias, atribuciones, sentimientos, etc. A diferencia de las respuestas motoras, las respuestas cognitivas no son observables por los demás, aunque el lenguaje es un buen predictor de respuestas cognitivas.

Estos tres niveles de respuestas están interrelacionados en todas las personas, aunque el nivel de afectación no es sincrónico, es decir, en cada persona y cada situación se responde en cada nivel con una mayor o menor afectación Echeburua, (1993) plantea que para completar el análisis topográfico es importante cuantificar distintos parámetros, con el fin de determinar si el problema se manifiesta por exceso o por defecto, y para establecer la Línea base de la conducta problemática. Los parámetros utilizados son:

- Frecuencia: se refiere al número de episodios de una conducta por unidad de tiempo

- Duración: hace referencia al tiempo que duran los episodios de conducta.

- Intensidad: supone la fuerza con que se emite la respuesta.

El objetivo del análisis topográfico en el comportamiento delictivo es identificar y evaluar, como excesos de conducta del individuo, aquellos hábitos, emociones, pensamientos y actitudes, favorables a la actividad delictiva, y, como déficits de conducta, sus carencias de comportamiento prosocial. Redondo, Martínez, Pueyo (2012).

De esta manera, las conductas o respuestas de los sujetos se pueden clasificar en aquéllas que hay que mantener (porque son adecuadas y positivas, como pueda ser su vinculación a actividades educativas y deportivas), aquéllas otras que hay que incrementar (es decir, todos aquellos comportamientos necesarios para una vida prosocial sin delitos, en los que muchos infractores suelen ser deficitarios, como expresar a otros lo que desean pero de forma no agresiva) y aquellas conductas que deben reducirse o eliminarse (o sea, todos los repertorios de comportamiento violentos y delictivos, y otros correlatos vinculados a ellos, como el consumo de drogas). Redondo, Martínez, Pueyo (2012).

Por su parte, **el Análisis Funcional** de la Conducta nace de la premisa, de que el comportamiento es influido y orientado, al menos parcialmente, por el ambiente en el

que el individuo se mueve y en el cual se desarrolla su conducta (Haynes y O´brien, 1990). Desde esta perspectiva, el análisis funcional dirige su atención a localizar relaciones de contingencia entre factores de un determinado ambiente estimular y el comportamiento de los individuos en una doble via: en primer lugar, identificando aquellos estímulos (externos o internos) que anteceden a la conducta y la elicitan o propician (a los que se suele denominar estímulos discriminativos); en segundo término, especificando las consecuencias que tiene la conducta para el sujeto y controlan en cierto grado su realización futura, especialmente a partir de las consecuencias gratificantes o de refuerzo.

La principal aplicación del análisis funcional es el desarrollo de un plan de intervención sobre la base del conocimiento de los estímulos ambientales, tanto antecedentes como de refuerzo, que influyen sobre el individuo y condicionan sus comportamientos. Dicha organización es la estructura principal de todas las intervenciones cognitivo-conductuales, incluidas aquéllas que se realizan con infractores juveniles. Redondo, Martínez, Pueyo (2012).

Respecto a la intervención desde el modelo cognitivo conductual, se establecen diferentes técnicas o terapias que se aplican según los resultados de los análisis funcionales y de otras estrategias de evaluación psicológica. A continuación se detallarán algunas de las terapias aplicadas en contextos delincuenciales con menores.

3.2.1 Reestructuración cognitiva. Terapia racional emotiva de Ellis.

La Terapia Racional Emotiva fue desarrollada por Ellis en 1962 y parte de la base de que los trastornos psicológicos tienen lugar debido a la existencia de patrones de pensamiento desadaptativos. Los patrones de pensamiento desadaptativos se denominan creencias irracionales y se caracterizan por: Ser falsas, es decir, no se basan en la realidad. Constituir órdenes o mandatos, para la persona estas creencias son necesidades que tiene o deberes que debe cumplir. Llevar a emociones desadaptativas, como la depresión, la ansiedad, la ira, etc. No ayudar a que la persona consiga sus objetivos.

El objetivo de la Terapia Racional Emotiva es el cambio de las creencias irracionales por creencias racionales que son modos de pensar más adaptativos. En algunos trastornos del comportamiento en la adolescencia están presentes ciertos tipos de creencias irracionales, por lo que el empleo de la Terapia Racional Emotiva puede resultar eficaz. Para ello, el terapeuta hace de guía del adolescente con problemas de conducta para que éste realice una reevaluación de sus pensamientos irracionales y descubra por sí mismo las alternativas racionales.

El modelo general de la Terapia Racional Emotiva (TRE) es el formado por ABC, donde A son los acontecimientos, situaciones que se le presentan a la persona, B son las creencias, es decir, las autoverbalizaciones internas de la persona o pensamientos acerca de una acontecimiento dado y C son las consecuencias emocionales y conductuales de los pensamientos que tiene la persona sobre A. Según Ellis, no son los acontecimientos los que determinan la reacción o comportamiento de la persona sino que son las creencias o valoraciones que ésta posea acerca de un acontecimiento las que hacen que se comporte y tenga unos estados emocionales determinados ante dicho acontecimiento.

El esquema ABC se finaliza con el debate terapeuta-paciente (D) y con los efectos o consecuencias de dicho debate (E) que son unas formas más adaptativas de interpretar los acontecimientos y que dan lugar a nuevas emociones y conductas más favorables a la persona. El debate tiene como objetivo el cambio de los pensamientos o valoraciones irracionales caracterizados por incluir en su formulación palabras como «debo» o «tengo que» por otros pensamientos o valoraciones lógicas, consistentes con la realidad, formulados en términos preferenciales («me gustaría que») y asociados a emociones funcionales. Sin embargo, no todas las creencias irracionales incluyen en su

formulación las palabras «debo» o «tengo que» y no por ello dejan de ser creencias irracionales. Se trataría, por tanto, de afirmaciones que no son reales ni empíricas y que también son susceptibles de cambio mediante la Terapia Racional Emotiva. (Ellis, 1994)

3.2.2 Terapia cognitiva de Beck

Beck percibe a las personas como procesadores de información. Enfrentarse con la realidad implicaría unos procesos de selección, almacenamiento y recuperación de la información. Los elementos del modelo de Beck son los esquemas cognitivos, las distorsiones cognitivas y los pensamientos automáticos.

La manera en que los adolescentes construyen los esquemas cognitivos sobre ellos mismos, sus relaciones con los demás, las experiencias y el futuro influye en sus reacciones emocionales. Los adolescentes construyen la información de forma activa mediante la selección, codificación y explicación de los acontecimientos que les ocurren a ellos mismos y a los demás. Estos esquemas se desarrollan de forma temprana en la vida y son reforzados a través de repetidas experiencias de aprendizaje. Se consolidan durante la adolescencia y en las primeras fases de la edad adulta y su función es la de permitir organizar el mundo. Los esquemas cognitivos se tienen en relación a tres elementos: a uno mismo, al futuro y al mundo en general. El contenido de los esquemas es relativamente inaccesible y permanece latente hasta que un acontecimiento lo activa. Según la teoría cognitiva, los esquemas pueden representar un factor de vulnerabilidad que predispone a los adolescentes a sufrir problemas psicológicos.

El objetivo del terapeuta es ayudar y guiar al adolescente para que éste caiga en la cuenta de su forma de interpretar y percibir la realidad y de cómo esta forma de construir la realidad constituye la base de sus emociones y sus comportamientos. En la terapia se utiliza lo que se ha denominado empirismo colaborador, que hace referencia a que terapeuta y adolescente trabajan de forma conjunta, colaboran y establecen una relación terapéutica óptima dirigida a la solución de los problemas de conducta del adolescente.

Las fases de las que consta la terapia cognitiva son: a) Fase educativa: explicación del modelo de la terapia cognitiva. b) Entrenamiento en la autoobservación y posterior registro de los pensamientos automáticos. c) Sometimiento a prueba de realidad de los pensamientos automáticos. Los pensamientos automáticos se toman como hipótesis que hay que confrontar con la realidad para determinar si son ciertos o no. Y d) Identificación y cambio de los esquemas cognitivos. La modificación de los esquemas implica cambios en la forma que tiene la persona de procesar la información y de construir la realidad. (Olivares, 1999)

3.2.3 Entrenamiento en autocontrol

El autocontrol es una habilidad que se puede aprender y que abarcaría aquella conducta controlable exclusivamente por variables autogeneradas (físicas, sociales o cognitivas) que pretende evitar la aparición de otra conducta aversiva para la persona. Mediante el entrenamiento en autocontrol el terapeuta se propone enseñar a los adolescentes estrategias que les permitan diseñar auto intervenciones con el fin de: a) modificar la frecuencia, intensidad y duración de sus propias conductas en distintos contextos por medio de la manipulación de las consecuencias o la reorganización de las situaciones antecedentes y, b) alcanzar metas a corto y largo plazo. (Olivares, 1999)

3.2.4 Entrenamiento en resolución de problemas

El entrenamiento de habilidades en resolución de problemas es una técnica cognitivo-conductual que pretende enseñar al adolescente un método sistemático para la solución de problemas. Mediante la aplicación del método la persona analiza y evalúa posibles soluciones evitando la ansiedad y el estrés innecesarios. La técnica de entrenamiento en resolución de problemas se puede aplicar con dos finalidades diferentes. Una finalidad terapéutica, con el objetivo de tratar el déficit en habilidades para resolver conflictos personales y, una finalidad preventiva, con la intención de fomentar las habilidades necesarias para afrontar situaciones problemáticas de la vida diaria.

Existen diferentes técnicas de resolución de problemas como son la Técnica de Resolución de Problemas D' Zurrilla y Golfried, la Solución de Problemas Interpersonales de Spivack y Shure y la Ciencia Personal de Mahoney. Todas ellas comparten una serie de características dado que en todas ellas se abordan etapas referidas a la identificación del problema, la selección de los objetivos, la búsqueda y elaboración de alternativas, la consideración de las consecuencias, la toma de decisiones, la puesta en práctica y la evaluación de los resultados. A su vez se diferencian, por ejemplo, con respecto a las aplicaciones concretas de cada una de las técnicas y a la población a la cuál va destinada.

3.2.5 Entrenamiento en inoculación de estrés

El estrés aparece como consecuencia de la evaluación negativa que realiza una persona acerca de la relación existente entre las demandas de una situación determinada y las habilidades y/o recursos con los que cuenta para hacer frente a dicha situación. Es decir, las respuestas de estrés aparecen a partir de la interpretación de la persona de que sus recursos no son suficientes para afrontar las demandas de una situación. Por tanto, para acabar con esta situación de estrés, la persona precisa aprender una serie de habilidades o ejercitar las que posee. Los objetivos de la inoculación de estrés son, en el caso que nos ocupa, que el adolescente desarrolle o aprenda unas determinadas habilidades para hacer frente a situaciones estresantes de manera que pueda hacer desaparecer o disminuir la activación fisiológica y, además, realice un cambio de los pensamientos negativos por otros positivos que le ayuden a hacer frente a estas situaciones. Fases de entrenamiento en inoculación de estrés.

3.3 Adolescentes en conflicto con la ley con problemas de consumo de drogas

3.3.1 Las drogas en el Contexto Latinoamericano

Los países centroamericanos y suramericanos desde hace unas décadas han venido modificando su relación con el problema de las drogas. En los años 70, estos países eran reconocidos productores de marihuana y cocaína cuyos destinos principales eran y son hoy día Europa y Estados Unidos, no obstante, esta dinámica en la actualidad ha cambiado significativamente. En este momento, estos países ya no solo hacen parte de la cadena de producción, sino que también están al final de esta en el consumo. El informe mundial sobre las drogas 2016 (UNODC, 2016) al respecto menciona que en el mundo 250 millones de personas entre los 15 y 64 años consumieron por lo menos una droga en el 2014 y que de ellas 29 millones sufren algún tipo de trastorno relacionado. Por supuesto que las anteriores cifran involucran países de la región centro y suramericana.

Ahora bien, esta situación de transformación de la producción al consumo tiene dos elementos adicionales que la complejizan aún más. El primero consiste en el aumento de rutas de tráfico de drogas al interior de los países para el consumo local, lo que facilita su distribución y genera mayor ganancia a los productores. Antes, ello era un problema que debía combatirse internacionalmente puesto que la oferta en otros países generaba corresponsabilidad en las acciones. Frente al consumo interno, las prácticas de control se manejan de manera doméstica, lo cual implica una transformación en las acciones

policivas y de intervención ante lo cual no se tenía experiencia alguna. El segundo elemento, se relaciona con la cada vez más temprana edad de inicio y prevalencia del consumo.

Estudios sobre el consumo de sustancias en jóvenes confirman lo anterior: Uno de cada cinco jóvenes en edades entre los 12 y 17 años consumió alcohol en el último mes del estudio. De ellos, casi una tercera parte pueden ser considerados consumidores de riesgo. "Respecto a sustancias tranquilizantes (Diazepam, Lorazepam, Alprazolam y Clonazepan), 0,2% de los jóvenes en esas edades las han consumido recientemente (durante el último año). En cuanto a las sustancias ilícitas, la marihuana es la más consumida, con 2,7%, seguida por la cocaína (0,8%), los inhalables (0,5%), el éxtasis (0,4%) y el bazuco (0,1%), todas consideradas en un contexto de consumo reciente; es decir, durante el último año" (Pérez, 2010).

Esta breve mirada aun no contempla otro factor y es el de los jóvenes con problemas de consumo de drogas y en conflicto con la ley penal. Desafortunadamente estos dos ingredientes se han convertido en una mezcla recurrente en el ámbito de la justicia juvenil en los países centro y suramericanos. Werth (2008), menciona que ante la demanda política, penal y social que exigen sanciones a los jóvenes infractores, si bien es cierto que se debe imponer una pena para enviar un mensaje de prevención social, esta debe cumplir la función de reinserción social. Refiere la autora "la droga y su consumo abusivo son serios obstáculos para alcanzar el objetivo deseado e importantes predictores de posibles reincidencias. Por lo mismo, en relación con el consumo de drogas y alcohol, la ley pone a disposición del sistema las herramientas que le permitan materializar sus objetivos y modificar aquellas causas que llevan al joven a infringir la ley" (Werth, 2008).

Esta perspectiva implica tener claridad en la forma en que se aborda el problema del consumo de drogas en etapas de sanción en el marco de la responsabilidad penal. Por ello, dentro de la explicación criminógena de la delincuencia juvenil este es tratado como un factor de riesgo necesario de intervenir.

3.3.2 Consumo de drogas como factor de riesgo para adolescentes

En la perspectiva evolutiva de las personas y las familias, la adolescencia se considera una transición con múltiples factores a considerar, entre ellos se encuentran aspectos culturales asociados con la concepción y trato del adolescente, aspectos sociales relacionados con la aceptación, aspectos biológicos de maduración, aspectos familiares relacionados con el arraigo y desarraigo y aspectos psicológicos relacionados con la identidad. Todos comprenden un amplio espectro de variables que favorecen y desfavorecen la adaptación del joven en su entorno y su amenaza por distintos factores de riesgo, como ya se ha expuesto. El consumo de drogas es uno de los más significativos ya que es causa y a la vez consecuencia de otros factores de riesgo. En distintas circunstancias se observa que el medio familiar y el medio comunitario favorecen el consumo de drogas en las y los jóvenes debido al fácil acceso que se tiene a ella en los entornos inmediatos. En este sentido la Corporación Nuevos Rumbos (2007) ilustra cuatro formas de relación entre la droga y el delito en jóvenes en conflicto con la ley penal:

El delito se comete por **efecto directo de la sustancia** psicoactiva consumida.
El delito se comete para **conseguir dinero**, para comprar la sustancia psicoactiva o para adquirirla a cambio.
Se consume para poder **cometer el delito**.
Los delitos cometidos están asociados al **comercio y distribución** de sustancias psicoactivas.

Se plantea que en su mayoría, el inicio del consumo de drogas se da antes de cometer el delito. Sin embargo, en general no se dispone de datos que permitan relacionar la comisión de delitos con el consumo de sustancias psicoactivas, ni establecer la situación específica de tal relación. Es quizá por esta razón, que el consumo de drogas se toma como un aspecto más a intervenir, sin que esto signifique la existencia de tratamientos especializados dirigidos a adolescentes en conflicto con la ley que, además presentan adicción a los fármacos. De modo que el consumo se toma entonces como un factor de riesgo que incrementa la probabilidad en la comisión de delitos, como producto de variables que se interrelacionan y que permiten visualizar el desarrollo del individuo en ambientes poco apropiados, razón por la cual la intervención tiene como foco del problema no la dicción, sino los factores asociados a ésta.

Pérez (2010), en su estudio del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley enumera tres tipos de asociaciones entre estas dos:

> En la primera asociación, la **psicofarmacológica**, se incluyen los delitos que se cometen bajo los efectos de cualquier sustancia psicoactiva que puede aumentar o estimular la excitabilidad, la irritabilidad o las disposiciones violentas por parte de quien comete el acto delictivo. Sin embargo, cabe mencionar que esta asociación puede ser inestable en tanto que la investigación ha mostrado que ninguna droga produce agresividad por sí misma, pero bajo ciertas circunstancias y condiciones puede amplificar, potenciar o facilitar rasgos psicológicos y situacionales que desencadenan actos violentos o delictivos. El alcohol es la sustancia que ha presentado la relación más estrecha y visible con la comisión de delitos violentos; por su parte, la cocaína, el crack, el bazuco y las anfetaminas, han presentado también fuertes asociaciones (Valenzuela 2007).
>
> La segunda asociación, la **económico-compulsiva**, comprende los delitos cometidos para proveerse de drogas o que permite obtener los recursos necesarios para conseguirlas. Esta clase de delitos son más comunes en personas que se declaran abusadoras o dependientes de las sustancias y manifiestan algún tipo de compulsión hacia el consumo. Sin embargo, el delito adquisitivo puede ser objeto de sobre-declaración, dado que sirve de excusa y eventualmente de atenuante. Por esta razón, la asociación económica entre alcohol/droga y delito debe precisarse con evidencia complementaria acerca de abuso y/o dependencia (Valenzuela, 2007).
>
> La asociación **sistémica** incluye los delitos que resultan de las redes de producción y distribución de drogas (por ejemplo, conflictos o luchas entre productores, intermediarios y expendedores cuyo objetivo principal es beneficiarse dentro del mercado). En estos delitos también se incluyen los organizacionales, en especial las luchas por el control territorial entre traficantes, o entre traficantes y la policía. Otro tipo de delito también incluye las agresiones contra deudores, y además las infracciones directas a la ley por consumo, posesión, cultivo, producción importación y/o tráfico de drogas.

Cualquiera que sea la relación consumo-delito, la y el adolescente que ingresa al régimen de responsabilidad penal contempla un radar de factores de riesgo que se deben evaluar para poder intervenir. Siendo el consumo de drogas uno de los más prevalentes y significativos, es necesario identificar el tipo de consumo, el tipo de delito, la relación entre estos dos y establecer la mejor forma de intervención posible.

3.3.3 La intervención del consumo de drogas en el marco de la justicia juvenil

No es nueva la pregunta de ¿Cómo intervenir el consumo de drogas en jóvenes en conflicto con la ley? Tanto en adultos como en adolescentes se han propuesto diferentes formas de intervención sobre el consumo de las drogas. Así, se ha pasado de un proceso de tratamiento clásico a nuevos modelos de intervención. Martin (2009) describe el tratamiento clásico en tres etapas:

> **Primera etapa**: Desintoxicación en ambulatorio, hospital o local de apoyo.

Segunda etapa: Rehabilitación que se desarrolla a través del abordaje de todas las problemáticas relacionadas con el consumo de drogas, con actividades de entrenamiento en habilidades y competencias sociales, apoyo psicoterapéutico, prevención de recaídas y reestructuración cognitiva.

Tercera etapa: Reinserción social, la cual pretende el desarrollo futuro de la vida personal y social.

En relación con los nuevos modelos de intervención, el mismo autor describe las nuevas formas de abordar el problema del consumo de drogas:

Programa libre de drogas: El objetivo final pretendido es la abstinencia total. Este objetivo se operativiza en el trabajo en las comunidades terapéuticas y centros ambulatorios. Estos programas se basan en entender las drogodependencias como un fenómeno multicausal en el que interactúan tres elementos, a saber: la sustancia, la persona y el contexto. Intervención biopsicosocial.
Programa de mantenimiento con opiáceos: Se recurre a u opiáceo sustituto de la droga, buscando un cambio en el estilo de vida de los drogodependientes y procurando su reintegración social y laboral. Se utilizan opiáceos que se administran oralmente con una acción larga, en torno a las veinticuatro horas, que permite estabilizar a la persona en sus funciones cerebrales y fisiológicas.

Programa de reducción de riesgos y daños: Conjunto de estrategias desarrolladas en el ámbito social y sanitario y pretenden minimizar los efectos negativos del consumo de drogas. Se basan en la prevención del contagio, infección y reinfección de los consumidores por vía endovenosa. Aprovechando este recurso se intenta el acceso del consumidor a otros métodos.

No obstante, la pregunta realizada al inicio aún continúa sin resolverse. En la actualidad Chile desarrolla una experiencia significativa en relación con la intervención con jóvenes en conflicto con la ley que presentan consumo de drogas. En este sentido, el Gobierno Chileno generó la norma técnica no. 85 la cual comprende “El tratamiento integral de adolescentes infractores de ley con consumo problemático de alcohol-drogas y otros trastornos de salud mental” siendo esta parte integral del conjunto de documentos reguladores del Ministerio de Salud, es decir que el problema del consumo de drogas es visto como un asunto de salud pública y no como un asunto de persecución criminal. Menciona la norma técnica que en los casos de adolescentes infractores, que padecen dependencias alcohólicas o toxicómanas, se efectivizará la asistencia a programas de orientación y tratamiento adecuados. Bajo este precepto, el procedimiento establecido en Chile define:

Ante una sospecha de consumo, que pareciera estar asociado al delito cometido dadas las circunstancias en que éste se produjo, se debería solicitar examen clínico especializado en drogas a personal acreditado, según normas Minsal-CONACE, para efectuar una confirmación diagnóstica de un consumo problemático. Este examen clínico especializado en drogas constituye diligencia de investigación, por lo que debe solicitarse al Fiscal.

Sólo si: (i) el consumo está asociado a la comisión de delitos y (ii) se ha confirmado el diagnóstico de consumo problemático, se impone la sanción accesoria de drogas.

El objetivo de la sanción es otorgar tratamiento, rehabilitación e integración social de adolescentes infractores de la ley con consumo problemático de drogas, a través de un modelo comprensivo evolutivo, que realice un abordaje clínico integral, siendo siempre complementario e integrado al modelo socioeducativo que se le está aplicando desde su sanción principal.

Según la Norma Técnica No. 85 los procedimientos que se deben seguir en los procesos de intervención son:

Objetivos terapéuticos de calidad y alto estándar de complejidad, metas terapéuticas y plazos definidos.
Consentimiento informado del adolescente y su familia o adulto responsable cuando corresponda.
Contrato terapéutico acordado con el adolescente y su familia, u otro cuando corresponda.
Procedimientos terapéuticos y de rehabilitación con énfasis en la **modificación de cada una de las áreas problema identificados**, las que deberán quedar debidamente registrados en ficha clínica.

El desarrollo del plan (avances, estancamiento, recaídas y retrocesos) deberá **ser evaluado** por el equipo tratante en forma periódica con el delegado y el equipo de libertad asistida o equipo psicosocial del centro privativo de libertad, según corresponda y debidamente registrado sus resultados.

Todas las **acciones terapéuticas clínicas y psicosociales** realizadas con las y los adolescentes, sus familias o adultos responsables de su cuidado, deberán ser **debidamente registradas en la ficha clínica única**. Estas serán confidenciales y sólo serán disponibles para las reuniones clínicas, auditorías clínicas y evaluación que el sistema implemente para monitorear la calidad técnica de la atención otorgada al adolescente, sin perjuicio del cumplimiento de las regulaciones pertinentes.

El equipo clínico tratante deberá emitir **informes al juez**, según la periodicidad que este determine. En subsidio de dicha determinación, deberán remitirlos bimensualmente desde el ingreso del adolescente.

Se realizará un **plan de seguimiento** no inferior a un año desde su egreso. Dicho plan incluirá el trabajo conjunto entre el equipo tratante en coordinación con el equipo psicosocial del programa o centro donde cumpla la sanción principal, el que deberá prever los recursos necesarios para dar cumplimiento a este período coincidente con la reinserción del adolescente".

El modelo implementado en Chile para el tratamiento de drogas con sanción accesoria está basado en el desarrollo de la Organización Panamericana de Salud (2005) para la promoción de la salud de adolescentes y jóvenes, según el cual se establece el Plan Integral de Tratamiento. Estos mandatos jurídicos desplazan el principio de voluntariedad del tratamiento del consumo de drogas como principio de la intervención terapéutica. En un marco más general, la experiencia acumulada en la intervención para la prevención y atención de los problemas de consumo precisa que es necesario determinar en cuál etapa de consumo se encuentra el joven, pues ésta marca de manera significativa el tratamiento que se ha de realizar. Las etapas son:

Etapa Social: En esta etapa las personas que consumen lo hacen específicamente en eventos sociales, dicha actividad se lleva a cabo como una forma de integración al grupo al que se pertenece, sin embargo en esta ya se ha tenido aproximaciones con las drogas, situación que lo diferencia de la etapa anterior.

Etapa experimental: Generalmente entre grupos de compañeros o amigos, es la primera etapa de los consumidores puesto que en esta se hacen las aproximaciones iníciales a las sustancias, así mismo puede surgir como una condición para ser aceptado dentro de un grupo social determinado.

Etapa de uso: En ésta, el consumo ya no solo se reduce a los espacios de socialización del individuo sino que por el contrario adquiere un valor significativo dentro de las actividades diarias del sujeto, es así como en esta etapa se pueden evidenciar algunos de los siguientes comportamientos: abandono de la escuela o el trabajo con más frecuencia, preocupación por la pérdida de la fuente de la droga, utilización de la droga para

"remediar" los sentimientos negativos, inicio del aislamiento de la familia y amigos. La persona se inclina a cambiar su grupo de amigos por grupos diferentes que son consumidores habituales y se enorgullece de notar un aumento en la tolerancia y la capacidad para "manejar la droga".

Etapa de abuso: Es una de las últimas etapas de los farmacodependientes y se caracteriza porque el consumidor pierde cualquier motivación, muestra indiferencia hacia el estudio y el trabajo; los cambios en el comportamiento se hacen obvios; la preocupación por consumir drogas se antepone a todos los intereses previos del individuo incluyendo las relaciones personales; el consumidor exhibe un comportamiento misterioso; es posible que para poder continuar con el consumo recurra a la venta de drogas; puede aumentar el uso de drogas más fuertes y los problemas legales del individuo también se pueden incrementar.

Dependencia: el joven es incapaz de realizar sus actividades cotidianas sin droga; niega su problema; presenta deterioro de la condición física; pierde el "control" sobre el consumo; puede tener una actitud suicida; los problemas legales y financieros empeoran; para esta etapa se pueden haber roto los vínculos con familiares y amigos.

En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en relación con el consumo de sustancias en su lineamiento técnico administrativo para el restablecimiento de derechos concibe en la actualidad los siguientes tratamientos de conductas adictivas que pueden facilitar el trabajo de las mismas en las intervenciones de los equipos técnicos interdisciplinarios. Estas estrategias, mencionan en sus lineamientos, ayudan a que los individuos se comprometan con el proceso de tratamiento, modifiquen sus actitudes y comportamientos relacionados con el abuso de las drogas y aumenten sus destrezas para llevar una vida más saludable. Estos tratamientos, refieren, también pueden mejorar la eficacia de los medicamentos y ayudar a que las personas continúen en tratamiento por más tiempo (ICBF, 2010):

- ✓ Consejería Individual (Couselling)
- ✓ Terapia familiar multidimensional
- ✓ Terapia cognitivo – conductual
- ✓ Contingencias e Incentivos para realzar la motivación
- ✓ Terapia de Grupo
- ✓ Grupos de autoayuda
- ✓ La prevención de las recaídas
- ✓ Redes Sociales

Lo anterior permite identificar cuatro aspectos necesarios para una adecuada intervención de las y los adolescentes en conflicto con la ley y con problemas de consumo. La primera consiste en la **visión del Estado y de sus instituciones** alrededor del trato que se le da al problema de consumo de drogas. La segunda consiste en la **definición de programas y mecanismos de atención** acordes el tipo de consumo y de forma diferenciada poblacionalmente. La tercera, se relaciona con la **claridad de los operadores judiciales** frente a la identificación de todos los factores de riesgo que afectan al adolescente, la incidencia del consumo de drogas en la conducta delictiva y en la decisión equilibrada del juez al imponer la sanción con base en la intervención, la reintegración y la prevención. Por último, la **variedad y eficiencia de los programas** a través de los recursos técnicos, operacionales, humanos y logísticos para que se puedan ajustar a las necesidades de las y los adolescentes.

4. Dimensión Metodológica

El proceso metodológico es al modelo como el arte a la sociedad, una puesta en escena de las ideas abstractas y los propósitos de los participantes a través de estrategias

específicas, inspiradas a su vez por valores y principios que se conectan con las dimensiones ético-política, epistemológica y ontológica. En el Modelo de Intervención Integral para los adolescentes privados de libertad y su adecuación a otras modalidades esta dimensión acoge como "musas" inspiradoras el contexto histórico-geográfico-político panameño actual, las "voces" de los autores consultados y los dispositivos o herramientas estratégicas que se encuentran ajustadas a las intencionalidades del modelo.

Una de esas intencionalidades se refiere a la organización ecológica de las ideas en el sentido establecido por Bateson (1985) quien ante la hiperespecialización de las visiones parceladas que imponen las disciplinas científicas al dividir la realidad en compartimentos para su estudio, pierden la visión de la totalidad y de las conexiones entre unos y otros aspectos de la misma, frente a lo cual formula una concepción ecológica que se aplica tanto al mundo natural como al de las ideas y al mundo social. En su artículo "Patologías de la epistemología", Bateson define la ecología, en su sentido más amplio, como "el estudio de la interacción y la supervivencia de las ideas y programas (es decir, diferencias y complejos de diferencias) en circuitos." (pág.516).

Se trata de un marco conceptual que otorga especial atención a la comunicación, a las relaciones en general -"la pauta que conecta"-, al contexto como el que otorga sentido a los diferentes contenidos:

> Así como una letra sólo es comprensible en el contexto de una palabra y ésta a su vez en el de una frase, y ésta en una situación de enunciación y una relación entre personas comunicantes, también un individuo sólo puede ser comprendido cabalmente en el contexto de una sociedad y ésta en el de un ecosistema determinado (Estin, 2013).

De acuerdo con los ejes del modelo, **la atención psicosocial a las familias con una perspectiva de red** y **el desarrollo de competencias** merecen una consideración que se ajusta a esta organización ecológica.

4.1 Componente Familiar en el Modelo

Como se expuso en el apartado que se refiere a los factores de riesgo y protección de las y los adolescentes en conflicto con la ley, existe un relativo consenso acerca de la influencia de la familia en el desarrollo y las trayectorias de vida de las personas, y de manera especial en las que se refieren a la adolescencia.

El estudio y la intervención con familias no son exclusivos de una profesión o disciplina en particular, y dada su complejidad, además de afrontar la relación con ellas como una práctica profesional eminentemente reflexiva (que continuamente interroga a quien interviene y estudia por sus propios referentes, valores, prácticas y creencias), es preciso *establecer una distinción entre **la familia** como objeto de estudio de las ciencias jurídicas y sociales y categoría de análisis de las mismas, y **las familias** con las cuales se encuentran los profesionales* de los equipos de las instituciones en su ejercicio profesional cotidiano.

> *La primera se refiere a una abstracción, establecida mediante procedimientos académicos y/o políticos consensuales que delimitan variables y criterios a considerar en un campo específico de conocimiento, y que identifica aspectos homogéneos que la estabilizan como objeto definible y mensurable (célula básica, matriz de la identidad…); mientras las familias, enunciadas en plural, aluden a una experiencia vital de los seres humanos, una práctica social, una forma de estar y vivir en el mundo de los sujetos organizados en unidades diversas, con necesidades de atención específicas y cuyas dinámicas relacionales provocan su representación con metáforas como "mosaico", "calidoscopio", "polifonía", para dar cuenta de la heterogeneidad de aristas y matices que presentan (diferencias de género, generación, étnico-raciales, culturales y políticas que caracterizan las relaciones familiares) (Zapata, 2015. Pág.21)*

Relacionarse con las familias en el marco de la reintegración de adolescentes que se encuentran en los márgenes de la cultura dominante, puestos en riesgo como

consecuencia inmediata de sus conductas delictivas, producto y respuesta a las perversiones de esa misma cultura (algunos sectores de la población consideran que sólo se trata de una reubicación en el mismo campo del cual provienen) requiere de una consideración y análisis profundo que trasciende los contenidos de una capacitación sobre aspectos técnicos y normativos, y convoca, como ya se ha dicho, a un trabajo reflexivo o mirada sobre sí mismo/a de cada interviniente, y dada la complejidad de la que se ocupan supone también una revisión seria acerca de la articulación pluri, inter o transdisciplinaria que implica intervenir con familias.

La investigación social en el campo de la reintegración juvenil describe unos factores de riesgo dinámicos que han de ser modificados para incidir de manera favorable en la no reincidencia, de igual manera que los que se consideran protectores requieren ser abordados y fortalecidos.

En el modelo se propone el paradigma ecológico sistémico (Bronfenbrenner, 1987), articulado con abordajes para la comprensión de las relaciones familiares desde los enfoques o modelos de intervención familiar y comunitaria inspirados por la cibernética de primer orden como el estructural (Minuchin, Fishman y Colapinto, 1987; Cirillo,1991; Micucci, 1998; Nicholls, 2008 entre otros), estratégico (Haley, 1976; Madanes, 1982), la Terapia Multisitémica Familiar (Henggeler, 2012).

La intervención familiar también desarrolla modelos iluminados por la cibernética de segundo orden como el constructivismo (Tomm, 2008, Maturana, 2007, Pakman, 20007), los modelos construccionistas (Apreciativo, Colaborativo y Narrativo), los enfoques de Terapia Comunitaria (Barreto y Grandesso, 2015), y de redes (Elkaïm, 1986; Sluzki,1998; Dabas, 2007), éste último particularmente novedoso en este contexto al considerar que tanto los adolescentes como las familias están inmersos en redes sociales (Dabas, 2012; Zambrano, Muñoz y Andrade, 2015) y construyen continuamente vínculos, lo cual también produce tensiones y conflictos. La perspectiva epigenética integra y valida varios de los modelos enunciados anteriormente y sus principios orientadores y se concentra de manera particular en el trabajo con adolescentes y sus familias (Nicholls, 2008) .

La propuesta de intervención qe se desarrolla en el apartado correspondiente del Modelo, retoma dicha perspectiva y la articula con el análisis de factores de riesgo y protección en el ámbito familiar y de redes como sustento de las estrategias que se privilegian y se describen según las condiciones familiares identificadas como **problemática familiar leve**, **moderada y grave**, resultantes del proceso de evaluación.

Posiblemente no haya institución más idealizada (familismo), y al mismo tiempo más satanizada que la familia, y aunque abundan las definiciones sobre la misma, se propone una conceptualización que procura reconocer su carácter vincular:

> *La familia constituye un entramado relacional entre quienes se reconocen como sus integrantes, el mundo sociocultural en el que transitan, y la organización de los significados en torno a las distintas formas de parentalidad que privilegian -la impuesta por consanguinidad y las elegidas por afinidad y adopción-(Palacio, 2009) (Zapata, 2013, pág. 8)*

En concordancia con esta concepción de familia el modelo propone desarrollar ampliamente la perspectiva de redes, como ya se ha indicado, más allá de los referentes estudiados y expuestos, pues la misma constituye tanto un enfoque como un dispositivo metodológico que provee técnicas eficientes para la intervención familiar y comunitaria.

4.1.1 Enfoque ecosistémico para la aproximación a la familia

La comprensión de la familia desde el enfoque ecosistémico, aunque no desestima otras propuestas metodológicas como las enunciadas, merece particular atención, pues el mismo deriva de la teoría ecológica del desarrollo humano expuesta por Urie Bronfembrenner (1987) y de la teoría sistémica resultado de la confluencia de la Teoría General de Sistemas, la Cibernética y la Teoría de la Comunicación de Watzlawick, Beavin y Jackson (1985).

Este enfoque parte de la biología entendiendo a los seres humanos como cualquier otro organismo; la propuesta de Bronfenbrenner (1987) plantea que la persona se desarrolla en lo que se ha denominado ambiente ecológico que se concibe como "una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una está contenida en la siguiente" (Bronfenbrenner, 1987, 41). Son altamente relevantes las relaciones entre estos entornos y las interconexiones entre los mismos, así como la forma como las personas se relacionan con ellos.[17]

Una de las estructuras en las que transcurre la vida de la persona es el microsistema, concebido como las diversas interacciones que tienen lugar en su entorno inmediato. En palabras de Bronfenbrenner (1987, 41), "es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares". La familia es por excelencia el microsistema más relevante en cuanto a su potencial de influencia en el desarrollo y en la vida de las personas.

También se producen interrelaciones de dos o más entornos en los que tienen lugar la participación activa de la persona, denominado mesosistema. Estas interrelaciones o vínculos entre los entornos tienen la misma fuerza y la misma afectación de los vínculos que se dan al interior de éstos. Se trata, como lo explica Bronfenbrenner (1987) y como lo recogen diferentes autores, de un sistema de microsistema. La familia se relaciona con otros microsistemas, por ejemplo, la escuela o un centro comunitario.

Adicionalmente, la persona es influenciada por vínculos e interacciones de procesos en los que no tiene participación directa, pero que constituyen eventos o situaciones que inciden en su ambiente inmediato. El grupo de amigos o el lugar de trabajo del padre de un adolescente constituyen ejemplos de lo que es el exosistema. Por último, Bronfenbrenner (1987) señala el macrosistema como aquel en el que se ubican un sistema seriado e interconectado que constituye un conjunto de patrones ideológicos y expresiones de la organización institucional que prevalecen en una determinada cultura o subcultura.

[17]Bronfembrener (1987) enfatiza en que los componentes de los aspectos ambientales de su teoría son comunes en las ciencias sociales, así como en ciencias de la conducta (lugar parental, red, institución, cultural, diada), aunque la auténtica innovación se refiere a la forma en que las entidades se relacionan entre ellas y con el proceso de desarrollo.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Gráfico 13. Fuente: Modelo ecológico de Bronfenbrenner; Recuperado de: http://problemasconductualesua.blogspot.com.co/

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Según esta perspectiva ecosistémica, la familia es entendida como un sistema complejo de interacciones que influye en la persona y se deja influir por éstas y por el entorno social y cultural. La familia, al igual que las personas que forman parte de ésta, son influidos por los microsistemas y también ejercen influencia sobre éstos.

Los integrantes de la familia permanecen en contacto entre sí mediante los continuos intercambios que implicarían una influencia mutua que superan una causalidad lineal y suponen una circularidad que busca mantenerse estable (Espinal, Gimeno y González, 2011).

Teniendo en cuenta los referentes metodológicos brevemente expuestos la intervención familiar y comunitaria en el modelo se orienta a las y los adolescentes, así como a sus familias en sus entornos inmediatos de manera que se posibilite la producción conjunta de respuestas alternativas a las situaciones de conflicto y tensión particulares para mejorar las interacciones recíprocas de modo consistente con los contextos en los que se producen y reproducen. Esto es integrar abordajes individuales y familiares, así como de carácter grupal según sus especificidades.

De igual manera se precisa que las acciones desde el ámbito familiar se articulen con las de los otros ejes del modelo, por un lado, a partir de la derivación ya sea del adolescente o de la familia de acuerdo con las características de cada caso, o a partir de un trabajo conjunto transdisciplinario. Las acciones de los ejes que buscan promover la vinculación de las y los adolescentes a los diferentes entornos (escuela, deportes, por ejemplo), se articulan teniendo en cuenta las expectativas y requerimientos de los proyectos de vida de cada adolescente, se trata de una articulación y un trabajo conjunto en escenarios claramente definidos para ello, pero también en espacios cotidianos que constituyan oportunidad.

Mención especial merece también en este apartado la Terapia Multisistémica Familiar que ha mostrado resultados satisfactorios en contextos de reintegración social[18].

[18] El Modelo ofrece posibilidades de intervención que pueden ajustarse a las necesidades específicas de los grupos familiares de las y los adolescentes con distintas medidas, y a los disímiles niveles de formación en intervención familiar de los interventores. Las rutas de atención que propone el modelo indicarán las modalidades específicas de intervención en cada situación particular: orientación, asesoría, psicoeducación, terapia, apoyo psicosocial, entre otros, y por tratarse de uno de los ejes delimitados para el momento de la Atención, su desarrollo tendrá un capítulo especial allí, además de los referentes conceptuales que aquí se exponen.

4.1.2 Terapia Multisitémica Familiar

La Terapia Multisistémica Familiar parte de un enfoque ecológico social y sistémico orientada de manera específica a las y los adolescentes con conductas delictivas y sus familias. Es un tratamiento altamente personalizado (Henggeler, 2012; Redondo, Martínez y Pueyo, 2011) que se orienta de manera directa a reducir las tasas de reincidencia. Esta modalidad terapéutica constituye un tratamiento de carácter intensivo aplicado en el ámbito familiar y comunitario orientado a adolescentes en conflicto con la ley y que presentan comportamientos antisociales considerados graves. Implica trabajar con los padres así como con los adultos que los rodean, siendo una de sus característica que se realiza en el entorno familiar y comunitario del joven integrando intervenciones en el centro de privación de libertad y entre éste y la familia, con los amigos o grupos de pares, la escuela, la comunidad y otras instituciones involucradas.

Hay que resaltar que el mayor despliegue de este tipo de tratamiento se ha llevado a cabo en Estados Unidos, Europa y Australia (Heggeler, 2012), aunque hay algunas experiencias más cercanas en Chile, país que cuenta con un Programa de Terapia Multisitémica adscrito a la Subsecretaria de Prevención del Delito del Ministerio del Interior y Seguridad Pública -Departamento de Reinserción y División de Programas y de Estudios- el cual se integra al Plan Nacional de Seguridad Pública y Prevención del Delito[19.] Es ampliamente extendido en 32 comunas y cuenta con equipos profesionales entrenados por expertos norteamericanos y nacionales. A continuación y en el mismo marco del amplio rango sistémico se desarrollan algunos argumentos específicos orientados a facilitar la comprensión y fundamentar la intervención en situaciones de adolescencia problemática, teniendo en cuenta las relaciones familiares, y con los entornos más amplios como los pares y las redes.

4.1.3 Por qué intervenir con familias si quien ha cometido infracciones es la/el adolescente?

La investigación desarrollada en el contexto de las relaciones familia-adolescencia problemática (Fishman 1993, Micucci, 2005, Nicholls, 2008) muestran que la agresividad, la delincuencia, el vandalismo y otras problemáticas representan una ruptura en la relación del adolescente con su familia, ruptura que ocurre en distintos enlaces constitutivos de su propia identidad y cuya construcción es la tarea central de la transición evolutiva llamada adolescencia. Para una mejor comprensión, estos enlaces se pueden ver como continuidades, es decir aspectos relacionados entre sí; se trataría, en consecuencia de rupturas o trastornos en el continuum Apego-Autonomía, en el continuum Organización familiar-Participación social o en el de realización conjunta de las tareas orientadas a lograr la Individuación-Diferenciación del/la adolescente.

Las dificultades en la Organización familiar-Participación social o en el proceso de Individuación –Diferenciación posiblemente no comprometan de manera tan seria las relaciones como sí lo hacen las que se presentan cuando se rompe el equilibro Apego-Autonomía. El modelo propone una evaluación familiar con fundamento en la correspondencia proporcional entre las mismas y los factores de riesgo y protección.

El apego, al que se ha hecho referencia antes, se refiere al espacio relacional de los cuidados y la vinculación emocional (cohesión) que se prodigan y establecen entre sí los integrantes del grupo familiar de manera regular, cuyas expresiones, aunque siempre son requeridas, se ajustan racionalmente a los niveles de desarrollo y maduración personal (curso de vida). La autonomía es el propósito del crecimiento y de las actividades de crianza y es proporcional al apego, por eso se consideran polos de un mismo eje y se

[19] Subsecretaria de la Prevención del Delito del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015). Lineamientos y metas de Terapia Multisistémica.

entienden como aspectos de un continuum, a mayor vinculación emocional y mejores cuidados recíprocos (apego) más posibilidad de desarrollarse como seres autónomos.

La organización familiar expone la estructura de la familia y su funcionamiento interno, es decir al conjunto de relaciones y tareas que es necesario cumplir para garantizar el crecimiento y desarrollo de sus integrantes según las trayectorias de vida de la familia como grupo y las de cada miembro de ella, es decir los lugares parentales y su significado según la historia familiar y el entorno cultural (paternidad, maternidad, fraternidad son lugares parentales que tienen significados específicos de familia a familia y de cultura a cultura), sin embargo tales tareas y responsabilidades están reguladas también por normas sociales y jurídicas (los padres son responsables de la manutención y crianza de la prole, los hijos deben obediencia a los padres)

La participación social describe la apertura y cierre de las fronteras intra y extrafamiliares, es decir la rigidez o porosidad en las relaciones entre subgrupos (un subgrupo son los adultos de la familia, otro los niños, las mujeres, el núcleo familiar consanguíneo, la familia política, etc.), y de éstos con el entorno que rodea a la familia (amigos de la familia, vecinos, actores institucionales), lo cual facilita u obstaculiza la participación de sus integrantes en la toma de decisiones y la aceptación de dicha participación.

4.1.4 Construyendo identidades: Entre los pares y los padres

Los enlaces o continuidades entre las distintas dimensiones mencionadas y cuyo entrelazamiento mutuo contribuye a la construcción de la identidad son dinámicas, cambiantes, inestables, y por eso mismo es difícil hacer una medición exacta de las mismas en términos de normalidad o patología, por supuesto hay instrumentos que aproximan algunos acercamientos valorativos, entre ellos el APGAR que se propone en la evaluación familiar en el presente modelo. No obstante como norma general, puede afirmarse que el comportamiento rígido de cualquier variable o dimensión que se evalúe es problemático, mientras que la flexibilidad en alguna de ellas pronostica mejores posibilidades de desarrollo para las relaciones familiares y para la identidad individual y colectiva.

En este orden de ideas se comprende al ser humano como un ser que aprende y desaprende continuamente y se constituye como sujeto en vinculación con otros, de modo que la identidad es la aproximación a la experiencia comúnmente compartida de que cada quien sabe que es la misma persona a través del tiempo, autor/a de su pensamiento, de sus conductas y que es distinto al ambiente que lo rodea (Rodríguez y Fernández, 2006). En la adolescencia, ese proceso de darse cuenta de uno mismo, es una tarea evolutiva relevante y la familia está activamente involucrada en el mismo.

En el marco de la atención a las familias el Modelo de Intervención Integral acoge la perspectiva epigenética[20] desarrollada por el terapeuta chileno E. Nicholls (2016), representada y adaptada para los propósitos del modelo, en el siguiente gráfico

[20] Aunque epigénesis es un término adaptado del mundo de la biología, en el marco del análisis que propone Eduardo Nicholls se refiere a dos ámbitos: “el del desarrollo evolutivo del adolescente y el ámbito de la dinámica relacional de la familia” (2008, pág. 64)

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Gráfico 14. Intervención con familias y redes. Perspectiva Epigenética

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Los cuadrados describen las dimensiones y sus enlaces, al centro se representan la identidad como tarea evolutiva y se enuncian los propósitos de la intervención. Como se ha indicado la construcción de la identidad es una tarea de la vida de cada persona, y en la adolescencia adquiere una importancia relevante por tratarse del momento transicional en el cual, de acuerdo con la teoría de Kegan (1982), la mayoría de adolescentes atraviesan la denominada etapa "interpersonal" del desarrollo, lo que quiere decir que sus padres empiezan a tener un lugar secundario, mientras que sus pares entran a ocupar un lugar de referencia central.

Los teóricos del desarrollo (Elson, 1986; Erikson 1963, 1968) y de la familia (Fishman, 1993; Minuchin, 1974; Minuchin y Fishman, 1981) han subrayado la importancia que tienen las relaciones entre pares en la formación y consolidación de la identidad del adolescente, la adquisición de destrezas sociales, el establecimiento de valores e ideales personales y la demarcación de las fronteras generacionales entre los padres y el mundo social de los adolescentes… Elson (1986) afirma que una de las tareas evolutivas más importantes que debe dominar el adolescente es desidealizar a sus padres e idealizar a su grupo de pares.

Sin embargo esto no siempre es comprendido y aceptado entre las familias en general, y tampoco entre profesionales e instituciones que siguen considerando a los pares como portadores de influencias negativas. Estudios recientes han demostrado que los adolescentes "*tienden más a la participación activa que a responder pasivamente a las influencias sociales (Glassner y Loughlin, 1987; Meier y otros, 1984; Winstein, 1978)…. Descubrieron que en ocasiones la presión de los pares induce a abstenerse de las drogas, discontinuar su consumo y abandonar las relaciones perniciosas con otros pares*"(Selekman, 2005. Pág. 266).

Pese a estas evidencias, se encuentra sin embargo que algunas y algunos jóvenes tienen dificultades para distinguir sus valores de los de su grupo, situación que se complica en el caso de la adolescencia problemática cuando estos referentes suelen ser los pares con conductas desviadas (Micucci, 2005), lo que ratifica el lugar central de la identidad en el diagrama anterior y la especial atención que exige de parte de quienes intervienen.

Además de la dupla de ejes dimensionales o continuum descritos, habría un tercero que se refiere precisamente a esta tarea de construcción identitaria y es el que conecta dos procesos que viven los adolescentes y que la familia contribuye a lograr, los cuales se relacionan entre sí, se trata de la individuación-diferenciación. La primera referida al logro de lo que M. Bowen (1978) llamaría la separación que requiere hacer cada persona

respecto de la masa indiferenciada familiar, y la segunda, descrita como la manifestación o puesta en escena de esta separación.

Es justamente por el entrecruzamiento de estas dimensiones conectadas o relacionadas entre sí que el proceso de crecimiento adolescente se reconoce como una transición evolutiva compleja -moratoria social, zona no iluminada-, más o menos problemática según las experiencias que se traen de la niñez[21], el clima psicosocial y económico de la familia y las condiciones del entorno sociocultural

4.1.5 Terapia de Redes

Tal y como lo plantean Dabas y sus colegas (2011), el enfoque de redes aporta herramientas de pensamiento para hacer posible que ésta se haga visible en los recorridos singulares y genere nuevas maneras de pensar, hacer y vivir. Las redes se caracterizan porque "son dinámicas, muestran distintos afluentes y admiten itinerarios singulares" (Dabas, et al. 2011, 8).

Desde este enfoque se propone posibilitar la visibilidad de las redes a las que están vinculados los adolescentes y sus familias, así como el conjunto de organizaciones involucradas en su proceso de atención. Coincidiendo con Dabas (2006, citada en Dabas y otros, 2011), no se trata de impulsar la construcción de redes ya que los sujetos están inmersas en éstas, en esta dirección a lo que se dirige la intervención es a explicitarlas, lograr potenciarlas y generar su activación y fortalecimiento articulando estas acciones con la intervenciones terapéuticas orientadas desde el modelo ecosistémico hacia las personas tanto con su familia, como con la sociedad y la cultura a la que pertenece. Ello, especialmente porque las redes se pueden hacer visibles a través de un problema o una necesidad no resuelta (Dabas, 2011).

Andrade, García y Zambrano (2016), a su vez, dan cuenta de la importancia de acoger la gestión de las redes sociales como un elemento favorecedor de la reinserción social de las y los adolescentes en conflicto con la ley.

Diversas teorías explican la delincuencia como expresión de la debilidad del vínculo con las instituciones societales, entre ellas la familia. Es preciso, en consecuencia, ayudar a las y los adolescentes a entrar en contacto con las instituciones de las cuales se han apartado o aquellas que ni siquiera han sido reconocidas como espacio de participación.

Por intervención comunitaria se entienden los "*procesos intencionales de cambio mediante mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su papel en la sociedad y sobre el valor de sus propias acciones para ser activo en la modificación de las condiciones que las marginan y excluyen*" (Chinques, Et. Al, 2010)[22].

---

[21] Según Carlos Lamas *No hay adolescentes problemáticos sino niños sufrientes que crecieron*. La adolescencia para el autor es una fase importante en el crecimiento individual, cuando se inicia el proyecto de individuación de una forma consciente, y se sientan las bases para definir la identidad. Sin embargo, la adolescencia no es para él una fase en el ciclo vital familiar, sino tan solo un paso más de la crianza de los hijos que culmina con la emancipación y el nido vacío. Prefiere conceptualizar a los adolescentes problemáticos como niños sufrientes que al crecer evidencian su malestar y sus rígidas estrategias de supervivencia. Los adolescentes encuentran en los contextos sociales extrafamiliares, cajas de resonancia para su malestar, a la vez que encuentran en esos contextos sociales otra fuente de frustración, al no saber poner en marcha estrategias relacionales funcionales (2007, pág. 2)

[22] Según E. Ardila (2006) Podemos definir la comunidad como un conjunto complejo de relaciones sociales basadas en un sentimiento común de pertenencia al mismo grupo…Wolkmer utiliza la noción de comunidad para referirse a un conjunto social vinculado por un espacio geográfico, caracterizado por unos intereses comunes e identidad propia. Siguiendo a Wolff, plantea que la comunidad puede ser **afectiva** (reciprocidad de conciencia), **productiva** (en cuanto a la

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

En el marco de la intervención con adolescentes en conflicto con la ley, se asume la intervención comunitaria desde una Perspectiva de Red, la cual se considera más precisa que la de comunidad, pues la misma designa los vínculos que se superponen, entrecruzan y trascienden los ámbitos geográficos. Cada individuo puede articular o ser portador de varias identidades -padre, estudiante, artista- y, por tanto, pertenecer a varias comunidades, esto quiere decir que cuando se habla de redes se aprecia la posibilidad de ir arribando, de acuerdo con Núñez (2008), desde un enfoque relacional, a un proceso de conocimiento del contexto de cada uno de los y las adolescentes y sus familias así como de las interacciones con y entre los componentes del mismo contexto.

> Para E. Dabas (2006) la RED SOCIAL implica un proceso de transformación permanente tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacios y (a) sincrónicamente. Podemos pensarla como un sistema abierto (con límites variables), multicéntrico (con variados nodos y liderazgos) y heterárquico (jerarquías horizontales, poder distribuido), a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización, tal como el hospital, la escuela, la asociación de profesionales, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para fortalecer la trama de la vida. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos (pág.4)(los paréntesis son nuestros)

4.2 Educación y componente pedagógico

"En lugar de una educación para la información, se necesitaría una educación que se ocupe del aspecto emocional y una educación de la mente profunda…Tiene que ver con la conciencia misma. Tiene que ver con aquella parte de la mente de la que depende el sentido de la vida".

Claudio Naranjo

Es bien sabido que en contextos de encierro la escuela resulta siendo una institución dentro de otra con principios, relaciones y fines distintos, el sistema penitenciario soporta una carga de significados asociada con el control social y el castigo, mientras la escuela se espera contribuya al desarrollo integral del ser humano. Esta diferencia genera retos para el acceso a una educación de calidad, que deben ser superados por el modelo propuesto, especialmente si la educación es uno de los principales factores de prevención social del delito. En palabras de Herrera y Frejtman (2010) "La escuela en estos ámbitos porta la posibilidad de un futuro, de la efectivización concreta y cotidiana de los derechos humanos, de la recuperación de la palabra y de la historia (propia y colectiva). La posibilidad de producir nuevos sentidos que permitan nuevos modos de subjetivación".

El primer reto tiene que ver con quienes acompañan el proceso. Si bien el derecho a la educación para los jóvenes privados de libertad o con medidas abiertas ha sido responsabilidad del MEDUCA y se cuenta con el apoyo de otras instituciones que aportan su saber y el personal para acompañar en talleres y en actividades deportivas, recreativas

---

generación de la riqueza) o **racional** (cuando se unen las voluntades por objetivos comunes y hacia acciones también en común). No se exige entonces que en un espacio geográfico delimitado la población en su conjunto comparta la misma identidad para que podamos hablar de comunidad. En la actualidad se puede hablar de **comunidades red**, en cuanto cada identidad constituye un conjunto de vínculos que se superpone y entrecruza con otros conjuntos identitarios. Cada individuo puede estar articulado a varias identidades -padre, profesor, artista- y, por tanto, pertenecer a varias comunidades. (Ardila E., pág. 93)

y religiosas, para el presente modelo es fundamental articular e integrar estos servicios con el trabajo del equipo técnico, custodios, personal de salud, familias y demás actores del proceso. Como afirma Maeyer (2008) para que la educación pueda tener impactos positivos en mejorar las condiciones de vida en la penitenciaría y desarrollar competencias prácticas (oficio, conocimientos, actitudes) que puedan aplicar fuera de la prisión y permita a los internos acceder a un trabajo o a una capacitación superior, el abordaje educativo debería incluir no solo al recluso sino también a sus familias, a los agentes penitenciarios y al conjunto de profesionales que trabaja en la institución.

El segundo reto corresponde a cómo lograr dicha articulación e integralidad. Las personas que participan en el proceso tienen diferentes enfoques, miradas y apreciaciones en relación a lo que es importante en la formación del adolescente privado de libertad o en medidas abiertas, cumpliendo diferentes objetivos que corren el riesgo de ser desarticulados y contradictorios unos con otros. La educación y sus diferentes matices, es entendida como un proceso de instrucción o traspaso de conocimientos con unas relaciones de poder claramente definidas en relación a un adulto que sabe y un joven "desadaptado" que aprende contenidos estandarizados. Es necesario pensar y gestionar una educación que genere espacios de confianza, en donde el joven logre aprender desde lo que conoce, le gusta o tiene para él significado.

> Es decir, se espera que los educadores puedan trabajar con las personas privadas de la libertad desde otra suposición, otra expectativa: lejos de concebirlos como "peligrosos", alojar al alumno asumiendo un no saber sobre lo que ese sujeto singular pueda traer entre sus intereses, sus deseos, motivaciones. (Herrera y Frejtman.2010)

La articulación del modelo se logra desde la comprensión epistemológica del mismo, la disposición a resignificar el papel de la educación que no está en manos solamente de docentes e instructores, la voluntad de incorporar nuevas estrategias contextuadas y acordes a los marcos de referencia, la construcción de criterios psicosociales claramente definidos que permitan el trabajo multidisciplinario desde los diferentes saberes, lugares y responsabilidades, y la conversación reflexiva permanente -diálogos en los cuales cada quien logre verse a sí mismo- que involucre a los jóvenes, las familias y sus redes.

El tercer reto corresponde a lograr un proceso educativo que trabaje en pro de la integralidad del ser y la valorización del joven como sujeto de derechos en condiciones de encierro. Para Flórez y Vivas (2017):

> Los conocimientos, aprendizajes y habilidades constituyen apenas medios para formarse como seres humanos, la condición de la existencia humana es formarse como ser humano. La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección, reconociendo a los otros el mismo derecho y a misma dignidad.

El proceso de aprendizaje para los jóvenes privados de libertad o en medio abierto constituye una oportunidad para construir conocimiento por el otro y para el otro, que beneficie sus relaciones, como afirma Gergen: "cualquier cosa que sea dicha o escrita no tiene un significado intrínseco; no porta un mensaje unívoco en sí mismo…las acciones de un individuo (tanto lingüísticas como otras) operan como indicadores de posibles secuencias relacionales". (1994)

La educación concebida y desarrollada de esta manera constituye un camino que favorece en las y los adolescentes en conflicto con la ley la construcción de proyectos de vida con nuevas identidades, la toma de decisiones consientes, el autoconocimiento, el

pensamiento reflexivo, “la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1990), la re- escritura de nuevas historias que favorezcan sus recursos y hagan emerger los sueños.

Esta concepción de educación trasciende su papel curricular, compromete a todos los actores y los invita a construir relaciones de poder distintas, pone el vínculo como centro e invita a que el joven se re encante y re signifique su relación con el aprendizaje, con los adultos y consigo mismo. A propósito del vínculo Barraco (2015) afirma:

> Hay que educar al operador penitenciario, hay que educar a la PPL, pero también hay que educar el vínculo. Hay que humanizar a cada uno de ellos, pero también hay que humanizar su vínculo. Vínculo que tiene que ser de mutuo descubrimiento y mutua apertura -en clave de cuidado de sí-, para generar reconocimiento, y para propender a la reinserción de la PPL. Sería un craso error creer que, porque hablamos de humanizar el vínculo entre operadores penitenciarios y PPL, estamos promoviendo la amistad. Por el contrario, se trata de que desde una posición de autoridad se pueda gestionar cambios, en otras palabras, forma parte de la propia dinámica de la relación y de la posición del operador penitenciario establecer la distancia óptima que habilite los procesos de cambio. Recuperar la dimensión humana es “pensar la naturaleza de las relaciones entre ambos grupos” aunado “a pensar la naturaleza de las relaciones entre pares y autoridades desde estos conceptos y enfoques implicaría para nosotros la definición de una intencionalidad educativa y política que garantice el cuidado y que centre la calidad del trato humano como fundamental.

El marco conceptual desde el cual se articula la propuesta pedagógica que hace parte del Modelo Integral de Intervención para los adolescentes privados de libertad y su adecuación a otras modalidades, contiene elementos significativos en relación a la asunción de los retos expuestos, se sustenta en la articulación entre una postura Construccionista Social y un desarrollo por competencias a partir de los cuatro pilares de la educación presentados en la tercera comisión de la UNESCO.

4.2.1 La educación por competencias

Esta propuesta acoge los lineamientos y recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos realizada en Tailandia, en donde se comienza a trabajar en competencias, aunque es la UNESCO a mediados de la década de los 90´s la entidad que de manera especial propuso a los gobiernos desarrollar sus planes y programas a partir de recomendaciones fundamentales, una de ellas en relación a que la educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea el resquebrajamiento y la ruptura del vínculo social, pero si se espera, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional. El informe también plantea que es la escuela la llamada a dar inicio a una educación para la ciudadanía consiente y activa, teniendo en cuenta que la socialización de cada individuo y el desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas, por el contrario, se requiere tender hacia un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales.

> La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, o larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación. Por supuesto, hay otros muchos problemas que resolver. De ello hablaremos más adelante. Pero este informe se redacta en un en que la humanidad duda entre acompañar una evolución que no se puede

> controlar o resignarse, ante tanta infelicidad causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo. Ofrezcámosle otro camino. Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica (Delors, 1994)

La comisión propone que para que la educación pueda cumplir su misión debe estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales para la vida de cada ser humano y que serán los pilares del conocimiento: aprender a conocer, en relación a adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, con el fin de influir sobre el propio entorno, aprender a vivir juntos, con la intención de participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y finalmente, aprender a ser, entendido como un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

> **Aprender a conocer**: Es descrito como medio y fin de la vida humana, como medio para aprender a conocer el mundo suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar capacidades y comunicarse con los demás. Como fin, entendido como el pacer de conocer, descubrir y comprender. Delors (1994) afirma en el informe que *"aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento…el proceso de adquisición de conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias… puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante la vida, no sólo en el empleo sino también al margen de él".*
>
> **Aprender a hacer:** La comisión procura responder al interrogante de ¿cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? Al respecto afirma que los aprendizajes ya no pueden considerarse sólo la transmisión de prácticas más o menos rutinarias. A las nuevas exigencias se añade la de *"un desempeño personal del trabajador, considerando como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas- que los empresarios denominan a menudo "saber ser"- se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la comisión, el vínculo que la educación debe tener entre los diversos aspectos del aprendizaje entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos…el desarrollo de los servicios obliga pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas"*
>
> **Aprender a vivir juntos:** La comisión propone dar a la educación dos orientaciones complementarias, la primera, el descubrimiento gradual del otro y la segunda, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes. En cuanto al descubrimiento del otro *"la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos"* Este descubrir al otro, aclara el informe, pasa necesariamente por el descubrimiento de uno mismo, por lo tanto la educación familiar, comunitaria o escolar debe tender a ello para que los niños, las niñas y los adolescentes puedan aprender a ponerse en el papel del otro y comprender sus reacciones. En referencia a tender hacia objetivos comunes, el informe considera que es una manera de hacer que desaparezcan las diferencias e incluso los conflictos entre las personas. Por lo tanto, se *"debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales"*
>
> **Aprender a ser:** *"Desde su primera reunión la comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona:*

cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones gracias a la educación recibida en su juventud a dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por si mismos qué deben hacer con las diferentes circunstancias de la vida". El informe insiste que este proceso es dialéctico, que comienza por el conocimiento de sí mismo y pasa a las relaciones con los demás. Finalmente la comisión postula que *"el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de su colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños"*

4.3 Competencias Ciudadanas. Libertad con sueños, alegría, cultura y educación

"La libertad no es nada más que una oportunidad para ser mejor"
Albert Camus

La adecuada formación para la ciudadanía es una de las principales actividades hoy en día en cualquier sociedad del mundo. No obstante, en el contexto del modelo se hace más necesario teniendo en cuenta la población con la que se realizará el trabajo, una población que requiere de seguimiento, de normas, de espacios adecuados para el desarrollo de sus competencias.

Ante esta constatación, es fundamental avanzar en el logro de los propósitos establecidos con el fin de lograr los cambios que se espera con las y los adolescentes en conflicto con la ley, tanto los que se encuentran privados de la libertad como los que cumplen con otras medidas en Panamá.

Las competencias ciudadanas pueden definirse de forma sintética como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, buscando que el ciudadano que se está formando *"esté dispuesto a actuar y actué de manera constructiva y justa en la sociedad"* (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007, p.147).

Teniendo esto presente, es preciso mencionar que las instituciones no son el único espacio donde debe ocurrir dicha formación, los hogares, las familias, el entorno comunitario y hasta los medios de comunicación terminan jugando un papel importante en la implementación de una educación cívica capaz de mejorar y resaltar el buen actuar del ciudadano, en este caso de las y los adolescentes; y esto contribuye a construir una democracia con sentido social y de pertenencia.

Así mismo, las competencias ciudadanas aportan una guía para resignificar valores, fortalecer el concepto y la vivencia de ciudadanía, mejorar las prácticas cotidianas, transformar visiones y costumbres, dinamizar los procesos del modelo del ser cambiante, fomentar las buenas costumbres, promocionar y descubrir habilidades, estimular la creatividad y potenciar capacidades como las que se refieren a amar, respetar, tolerar, soñar, vivir *"para lograr así una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto"* (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007, p.147).

Es esta una de las razones por las cuales las competencias ciudadanas hacen referencia a las relaciones y el espacio socio-cultural; es decir, a la cultura ciudadana, explicada por Antanas Mockus, (1999) como el conjunto de comportamientos, valores, actitudes y percepciones que comparten los miembros de una sociedad urbana; y que determinan las formas y la calidad de la convivencia, influyen sobre el respeto del patrimonio común y facilitan o dificultan el reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos. Así mismo, según la perspectiva del sociólogo Berenstein, citado por Antanas Mockus (2003), la cultura ciudadana puede ser vista como un proceso de transformación colectiva, esto

teniendo en cuenta que la sociedad es un sistema que se reproduce y se transforma continuamente. En consecuencia, puede definirse según los distintos aspectos que se focalicen, por ejemplo:

Como enfoque: desde el cual se propone una comprensión y un análisis de la realidad.
Como diagnóstico: encargada de establecer diferencias en los conocimientos, las actitudes, y los comportamientos.
Como estrategia: intervención sobre la cultura para ejercer cambios específicos.
Como política pública: teniendo en cuenta que los gobiernos y los ciudadanos pueden influir sobre la transformación de la cultura.

En este orden de ideas, para la reintegración y la participación activa de las y los adolescentes a quienes se dirige el modelo, las competencias ciudadanas abren un camino de variables en el cual programas, proyectos y actividades dirigidas y no dirigidas se convierten en una estrategia para el desarrollo integral de una sociedad y de los jóvenes, esto con el fin de facilitar en todo momento el aprendizaje e interiorización de normas, el desarrollo de valores individuales y colectivos para la modificación de actitudes competitivas, la estimulación del talento, la creatividad, el trabajo en equipo, el desarrollo técnico y en especial la participación activa de los adolescentes como personas que desaprenden, actúan, piensan, reflexionan, aprenden, interactúan, reflexionan, toman decisiones y construyen hábitos para la interacción social.

Teniendo en cuenta estas intencionalidades se proponen los títulos de los programas, proyectos y actividades en el marco de la consolidación del Modelo de Intervención Integral para adolescentes privados de la libertad y su adecuación a otras modalidades en cuyo desarrollo, la lúdica y la recreación serían ejes transversales.

Tal como lo plantea Carlos A. Jiménez (1993) en su taller cotidiano propuesta lúdica didáctica, la lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos.

Por otro lado, la recreación es considerada como la disciplina que tiene el propósito de utilizar las horas de descanso; es decir, tiempo libre, para que el adolescente aumente su valor como ser humano y como miembro de la comunidad, a través de ocupar este tiempo con actividades creadoras que motiven su enriquecimiento profesional, artístico, cultural, deportivo y social, así lo define Pérez (2003). De ahí que cada uno de los programas esté relacionado con estas dos palabras -lúdica y recreación-.

A continuación, se enlistan los programas establecidos para desarrollar con los adolescentes. (El juego y la recreación para el crecimiento personal, recreación social, recreación cultural, Recreación al aire libre, Recreación activa, Recreación pasiva).

- ✓ Deporte con propósito
- ✓ Teatro para la paz y la convivencia.
- ✓ Danza para mis sueños.
- ✓ Artes plásticas para moldear mi futuro, para vivir en presente.
- ✓ Música para el alma y la tolerancia.
- ✓ Audiovisuales el espejo de nuestras vidas.
- ✓ Literatura para el alma.
- ✓ Comunicación y medios virtuales para mi gente.
- ✓ Espiritualidad.
- ✓ Arte y oficios.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Finalmente, se espera que la inclusión de estos programas en la vida de las y los adolescentes privados de la libertad, terminen generando cambios significativos tanto personal como socialmente.

Referencias Bibliográficas

Alarcón, P., Pérez-Luco, R., Wenger, L., Chesta,S., Lagos, L., Salvo, S., Báez, C. & Berríos, C. (2014). Modelo Multidimencional de Intervención Diferenciada con Adolescentes Volumen N° 2. Universidad de La Frontera. Temuco-Chile.

Alba, R. (2004). La terapia familiar multisistémica. Un modelo de intervención socio familiar dentro del sistema judicial juvenil. Psicología. Com, 8, 2.

Albrecht, P. A. (1990). El derecho penal de menores. PPU. Barcelona

Agudelo M.E. y, Estrada P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. Prospectiva No. 17: 353-378.

Akers, R.L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de prevención y tratamiento de la delincuencia. En J.L. Guzmán y A. Serrano (Comps.), Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal (págs.1117-1138). Madrid: Dykinson.

Andrade, C., García-Ojeda, M. y Zambrano, A. (2016). ANDRADRE-GYLLEN, Claudio; GARCIA-OJEDA, Mauricio and ZAMBRANO-CONSTANZO, Alba. Modelo Operativo de gestión de redes sociales para el sistema penal adolescente, Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 14, 1, pp.247-260, http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14116101214.

Andrews, D. y Bonta, J. (2006). The psychology of criminal conduct (4ª Ed.). Cincinnati, OH: Anderson.

Arnold, M y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. Cinta de Moebio 3: 40-49 www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.htm

Aptel, C., & Ladisch, V. (2011). *Through a New Lens: A Child-Sensitive Approach to Transitional Justice.* ITCJ, New York

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y Acción. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.

Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. En E. García Méndez, & M. Beloff, *Infancia, ley y democracia en América Latina.* Ed. Temis, Bogotá:

Barraco, N. (2015), Políticas del cuidado en la Formación del Personal Penitenciario uruguayo. Análisis foucaultiano de un emergente sociopolítico contemporáneo, CSEP-Ediciones Universitarias, Montevideo

Bertalanffy, L. (1976). Teoría General de los Sistemas. Editorial Fondo de Cultura Económica, México. Recuperado en biblioteca.udgvirtual.udg.mx/.../Teoria%20general%20de%20los%20sitemas_v4.pdf

Blazich, G. (2007).La educación en contextos de encierro. Revista iberoamericana de educación. No. 44 pág. 53-60
file://localhost/C:/Users/CAMILO/Documents/documentos%20Myriam%20P/a%20PANAMA/propuesta%20pedagogica/educacion%20en%20contextos%20de%20encierro%20revista.pdf

Bateson, G. (1985). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Carlos Lohlé.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Bott. E. (1992). Familia y redes sociales. Editorial Taurus: Madrid Cisternas, M. S. (2014) Discurso pronunciado al recibir el Premio Nacional de Derechos Humanos Chile. Santiago. En: http://www.indh.cl/ consultado el 10 de abril de 2017

Bowen, M. (1978): De la familia al Individuo. Diferenciación del sí mismo en el Sistema Familiar. Ed Paidos, Buenos Aires

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of Human Development. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987)

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. Developmental Psychology, 22 (6), 723-742.

Bronfenbrenner,U. y Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. Psychological Review, 101, 568-586.

Camejo, M. (2015), Miradas desde Foucault: aportes a las humanidades y a la educación. Revista Portularia. n 10 Vol. 1. Ediciones Universitarias. , Montevideo

Corporación Nuevos Rumbos (2007). Transiciones en el consumo de drogas en Colombia, Bogotá.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (10 de marzo de 1999). Menores detenidos, Honduras. *Informe No. 41/99, Caso 11.491*.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Relatoría sobre los Derechos de la Niñez. (2011). *Justicia juvenil y derechos humanos en las Américas.* OEA Ser. L/V/II Doc.78

Comité de los Derechos del Niño. (25 de abril de 2007). *Observación General No 10 de 2007: Los derechos del niño en la justicia de menores*. CRC/C/GC/10.

Comité de los Derechos del Niño. (2013, 29 de mayo). Observación General No 14: *El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)*.CRG/C/GC/14.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (19 de noviembre de 1999). Caso de los “Niños de la Calle” (Villagrán Morales y otros) *vs* Guatemala.

Corte Intermericana de Derechos Humanos. (28 de agosto de 2002). Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. *Opinión Consultiva OC-17/02*.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2 de septiembre de 2004). Caso “Instituto de Reeducación del Menor” vs. Paraguay. *Sentencia de 2 septiembre de 2004*.

Couso, J. (2006). *Principio educativo y re(socialización) en elderecho penal juvenil.* En: *Justicia y derechos del niño* Recuperado el 2012 de octubre de 21, de http://www.jurisprudenciainfancia.udp.cl/wp/wp-content/uploads/2009/08/principioeducativoderechopenaljuvenil-jaime-couso.pdf

Coy, E. y Torrente, G. (1997). Intervención con menores infractores: Su evolución en España. Anales de Psicología 1997, 13 (1)http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713104

Dabas, E. y Najmanovich, D. (1999) Redes el lenguaje de los vínculos. Hacia la construcción y fortalecimiento de la sociedad civil. Paidós: Barcelona

Dabas, E.: (2001): Redes sociales: Niveles de abordaje en la intervención y organización en red. En: Panorama, Revista Virtual. Pág. 1-10

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Dabas, E., Celma, L.C. y Richard, G.M. (2011). Haciendo redes: perspectiva desde prácticas saludables.: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad. CICCUS. Buenos Aires

Delors J. (1994).Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro.El correo de la UNESCO. México

Delors J y otros (1994). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO.

Del Rio, A. (sf). La perspectiva sistémica. Diferentes modelos y formas de intervención. Recuperado en dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/.../Perspectiva_Rio.pdf?...

Econometría-CEJ.UT (2016) Consolidación del modelo de intervención integral para los adolescentes privados de libertad y su adecuación a otras modalidades. Mimeo, Bogotá

Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2006). El Enfoque Sistémico en los estudios sobre la familia. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26180103

Ellis A. (1994) Teoría básica clínica de la Terapia Racional Emotiva. En: Ellis A. y Grieger R. dirs. Manual de Terapia Racional Emotiva. Bilbao: Biblioteca de Psicología Descleé de Brouwer; 17-45

Ferrajoli, L. (1998). Prefacio. En E. y. García Méndez, *Infancia, ley y democracia en América Latina* (págs. XI-XV). Bogotá: Temis.

Ferrajoli, L. (2000). *El garantismo y la filosofía del derecho* (Vol. Serie de teoría jurídica y filosofía del Derecho. No. 15.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Ferrajoli, L. (2004). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal* (6 ed.). Madrid: Trotta.

Fishman, Ch. y Minuchin, S. (1993). Técnicas de terapia familiar. Ed. Paidos, Barcelona

Flórez O, Vivas G. (2007) La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista educación y pedagogía, vol. XIX, núm., 47, enero-abril de 2007. Recuperado en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6680/6122

Frías, M., López, A. y Díaz-Méndez, S.G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico Estudios de Psicología, 8 (1) Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26180103

Garrido, V. (1990). Pedagogía de la delincuencia juvenil. Ediciones CEAC. Barcelona, España.

Garrido, V. (2005a). Qué es la psicología criminológica. Biblioteca Nueva.

Garrido, V. (2005b). Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1 Fundamentos de la intervención. Tirant lo blanch

Garrido, V., Stageland, P y Redondo, S. (2001). Principios de criminología. Segunda edición. Editorial tirant lo bIIlanch. Valencia.

Gergen, K. (1991) El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Ed. Paidos. Barcelona.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Gergen, K. (1996) Realidades y relaciones. Cambridge: Harvard University Press

Gergen K. (2007). Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica. Estrada A, Diazgranados S. Traductoras y compiladoras. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de ciencias,. Sociales, departamento de psicología, CESO, Ediciones Uniandes, Bogotá

Goffman, E. (1968). Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell´esclusione e della violenza (7° ed.). (F. Basaglia, Trad.) Turin: Einaudi.

Grandesso, M.A. (2015): Terapia Comunitaria: Un contexto de fortalecimiento de individuos, familias e redes. Familia e comunidade: 1 (2);pág. 103-113.

Haynes, S; O´Brien, W. (1990) Functional analysis in behavior therapy. Clinical psychology Review. 10: 649-668

Hein, A. (2013) Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional. Recuperado de http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2004-07-06_Factores-de-riesgo-y-delincuencia-juvenil-revisi%C3%83%C2%B3n-de-la-literatura-nacional-e-internacional.pdf

Henggeler, S. (2012). Terapia Multisistémica: Fundamentos Clínicos y Resultados de Investigación, Psychosocial Intervention vol.21 no.2 Madrid ago. 2012 Recuperado en http://dx.doi.org/10.5093/in2012a12

Herrera, P. y Frejtman, V. (2010)Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires

ICBF (2010). Lineamiento técnico administrativo para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes, Bogotá.

Jiménez, C. (1993). Taller cotidiano propuesta lúdica didáctica.

Kegan (1982): The evolving self, Cambridge, MA: Harvard University Press

Lamas, C. (2007): Para comprender la adolescencia problemática. En Revista Redes No18, Buenos Aires

Landenberger, N.A., y Lipsey,M.W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. Journal of Experimental Criminology, 1(4), 451-476.

López, S. (2015) Reflexiones e interrogantes sobre la construcción interdisciplinaria en la praxis. *Psicología, Conocimiento y Sociedad,* Noviembre-Sin mes, 96-129, Montevideo.

López P. (2013). Construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. Cinta de Moebio 46. Recuperado en www.moebio.uchile.cl/46/lopez.html

McGuire, J. (2001). What works in correctional intervention? Evidence and practical implications. En G.A. Bernfeld, D.P. Farrington, y A.W. Leschied, Offender rehabilitation in practice: Implementing and evaluating effective programs (págs. 25-43). Chichester: Wiley.

McGuire, J. (2002). Integrating findings from research reviews. En J. McGuire (Ed.), Offender rehabilitation and treatment: Effective programmes and policies to reduce re-offending (págs. 3-38). Chichester (Reino Unido): Wiley.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

McGuire, J. (2006). General offending behaviour programmes: concept, theory, and practice. En C.R. Hollin y E.J. Palmer (Ed.), Offending behaviour programmes (págs. 69-111). Chichester (Reino Unido): Wiley.

Micucci, J. (2005): El adolescente en la Terapia Familiar. Cómo romper el ciclo del conflicto y el control. Ed Amorrortu, Buenos Aires

Mariño Rojas, C. (2014). Justicia juvenil restaurativa como respuesta alternativa. En Cátedra de Investigación Científica. Política criminal y libertad. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Mariño Rojas, C. (2015). Alternatividad en la definición normativa e implementación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. En: Cátedra Unesco y Cátedra Infancia. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Martin, V. (2009). Las drogas entre nosotros. Ediciones Aljibe. Madrid.

Maturana, H. (1990) Emociones y lenguaje en educación y política. Centro de estudios del desarrollo. Santiago de Chile

Ministerio de Salud (2006). Norma técnica no. 85. Para el tratamiento integral de adolescentes infractores de ley con consumo problemático de alcohol - drogas y otros trastornos de salud mental. Santiago de Chile.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores. Madrid, Grapo S.A. Recuperado en www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/factoresDeExito.pdf

Minuchin, S. (1987). Técnicas de terapia familiar. Ed Paidos, Buenos Aires.

Moffitt, T. (1993) Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. Psychological Review. 100 (4) 674-701

Mockus, A. (1999) Educación para la paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Editorial Magisterio, Bogotá

Mockus, A. (2003) Cultura Ciudadana y Comunicación. En Revista la Tadeo. N° 68. Primer semestre, Bogotá

Montealegre Diana, Urrego Jaime. Enfoques diferenciales de género y etnia, acción sin daño y construcción de Paz, Módulo 6, con apoyo de Universidad Nacional de Colombia, Agencia Suiza para el Desarrollo y la cooperación COSUDE y otros, primera edición, Bogotá Colombia, 2011

Montero, R. (2004) Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina

Morin, E. (1995). Sobre la interdisciplinariedad. Recuperado de: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf

Morin, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Editorial Gedisa.

Najmanovich, D. (1998) Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. Revista Tramas 4 (4), 1-7

Najmanovich, D. (2008) Mirar con nuevos ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Biblos.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Nicholls, E. (2008): De la reconexión emocional al control conductual. Un modelo epigenético de trabajo familiar cuando hay consumo problemático de drogas en adolescentes. En Revista Sistemas Familiares No. 2. Año 24. ASIBA, Buenos Aires

O´Donnell, D. (2007). Derecho Internacional de los derechos humanos: normativa, jurisprudencia y doctrina de los sistemas universal e interamericano. (A. V. Villa, Ed.) Bogotá: Murillo Impresores.

Olivares Rodríguez J, Méndez Carrillo FX, Moreno Gil P. (1999) Técnicas de modificación de conducta.

Organización Internacional para las migraciones, Asociación Valorarte. 2017. Abordaje diferencial de las TB en poblaciones vulnerables, documento de trabajo para publicación virtual, guión # 3.

Pakman, M. (1999). El diseño de terapias constructivas en salud mental comunitaria. Poética y micropolítica en el consultorio y fuera de él. *Sistemas Familiares*, *2*.

Pakman, M. (2006). Reducción del riesgo en familias multiproblemáticas: la macropolítica de la justicia social en la asistencia en salud mental. *III Congreso de transtornos del comportamiento en la familia y en la escuela.* http://www.obelen.es/biblioteca.php

Palacio, M.C.(2009): Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. En Revista Estudios Latinoamericanos de familia No1. Manizales

Palomar, M. y Suárez, E (1993). El modelo sistémico en el trabajo social familiar. Consideraciones teóricas orientaciones prácticas. Revistas - Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social - 1993, N. 2, 169-184. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5868

Pérez, A. 2010. Estudio nacional de sustancias psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley en Colombia. ICBF. Bogotá.

Pérez, A. (2003). Recreación Fundamentos teórico-metodológicos. La Habana.

Plantone, M. L (2007). El enfoque ecosistémico en terapia familiar y de pareja. Psicología Segunda Época, XXVI, 1, p. 57-77.

Prochaska, J.O. y DiClemente, C.C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviors. En M. Hersen, R.M. Eisler y P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification (págs. 184-214). Sycamore, IL: Sycamore Press.

Pueyo, A. (2007) Evaluación del riesgo de violencia. Madrid- España

Redondo, S. (2008a). Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes. Madrid: Pirámide

Redondo, S. (2008b). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD). Revista Española de Investigación Criminológica, Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.sistemaproteccional.com.ar/descargas/Redondo%20Illescas%20Triple%20Riesgo.pdf

Redondo, S., Sánchez-Meca J. y Garrido, V. (1999). Tratamiento de los delincuentes y reincidencia: Una evaluación de la efectividad de los programas aplicados en Europa. Anuario de Psicología Jurídica, 9, 11-37

Redondo, S; Martínez, A y Pueyo, A (2012) Memoria de investigación: factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores. Universidad de Barcelona Facultad de Psicología Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

Rodríguez, A. (1998). La Psicología Comunitaria: Un aporte a su construcción y desarrollo. En L. Giménez (Comp.), Cruzando Umbrales: Aportes uruguayos a la Psicología Comunitaria. Montevideo: Roca Viva.

Rodríguez, A. Ruiz, S y Guerra, Y (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. Revista Educación Y Desarrollo Social Vol. 1, Nro. 1. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. En: http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art10.pdf Recuperado en junio 10 de 2017

Rodríguez, A. y Zamanillo, T. (2011). El pensamiento complejo de Mary Richmond: algo más que una ventana al pasado. Universidad Complutense, Madrid

Rodríguez, B. y Fernández, A.(2006): Narrativas del sí mismo. Universidad de Alcalá de Henares. Madrid. FUENTE: PSIQUIATRIA.COM. 2006; 10(1)

Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. Revista Educación y Desarrollo Social. Volumen II- No 1, Bogotá. D.C.

Rutter, M, Giller, H Y Hagell, A. (2000) La Conducta Antisocial de los Jóvenes. Cambridge University

Serrano (SF) Criminología del desarrollo. Universidad Abierta de Catalunya

Soria, R. (2011). Tratamiento sistémico en problemas familiares. Análisis de casos. Revista Electrónica de Psicología Iztacala Vol. 13 No. 3.

www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol13num3/Vol13No3Art5.pdf

Sluzki, C.(1996): Red, familia y narrativas. En: La red social: Frontera de la práctica sistémica. Ed Gedisa, Barcelona

Subsecretaria de la Prevención del Delito del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015). Lineamientos y metas de Terapia Multisistémica. Recuperado en http://transparencia.dsp.gob.cl/2015/documentos/RE1032.pdf

UNODC, 2016. Informe Mundial Sobre las Drogas, Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito. Viena.

Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. Portularias, 4, 287-298.

www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/TSYFAM.pdf

Watzlawick, P. Beavin, J. y Jackson, D. (1993). Teoría de la Comunicación Humana. Ed. Herder, Barcelona

Werth, F. (2008). Infractores de ley, consumo problemático de drogas y posibilidades de intervención. Revista El Observador. No 2. Santiago de Chile

White, M. y Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. Paidos, Barcelona

Zambrano, A., Muñoz, J. y Andrade, C. (2015). El desafío de incorporar las redes institucionales y comunitarias en la intervención con adolescentes infractores: una investigación acción en tres regiones del sur de Chile. Universita Psychologica, 14, 4, 1731-1386. Recuperado en www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n4/v14n4a17.pdf

Zapata, B.(2013): Las voces de la homoparentalidad. Resultados preliminares de una investigación. En Revista Trabajo Social No. 15, p. 41-58, 2013. ISSN electrónico 2256-5493. ISSN impreso 0123-4986, Bogotá

Zapata, B. (2015) De la Intervención a la Interacción con Familias. Construyendo relaciones colaborativas entre las familias, los técnicos y los equipos de la Estrategia de Acompañamiento Familiar. Módulo II. Viceministerio de inclusión económica-subsecretaría de familia- Dirección de Acompañamiento Familiar en convenio con la Asociación de Unidades Académicas de Trabajo Social del Ecuador – ANUATSE- Guayaquil

Zapata, B. (2016) Una reflexión sobre el trabajo interdisciplinario en las Comisarías de Familia. Ponencia presentada en el Marco del Panel de Expertos organizado por la Secretaría de Integración Social a propósito de la adopción del Sistema de Justicia Oral en las Comisarías, noviembre 15, Bogotá

Instrumentos jurídicos nacionales e internacionales

Asamblea Legislativa de Panamá. Ley 15 de 6 de noviembre de 1990. Por la cual se aprueba la

Convención sobre los Derechos del Niño.

Asamblea Nacional de Panamá. Ley 40 de 26 de agosto de 1999. Del Régimen Especial de Responsabilidad Penal para la Adolescencia.

Organización de las Naciones Unidas, A. G. (28 de noviembre de 1985). Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing). *Resolución 40/33*.

Organización de Estados Americanos, CIDH. 2015. *Relatoría sobre los derechos de las personas LGBTI, algunas precisiones y términos relevantes. Orientación sexual, identidad de género y expresión de género*, recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/mandato/precisiones.asp

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los Derechos del Niño. *Resolución 44/25*.

Organización de las Naciones Unidas. 2016. Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*, preámbulo,* página 4, recuperado en www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas, (2016) Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, recuperado en http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1349

Organización de las Naciones Unidas, A. G. (14 de diciembre de 1990). Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las Medidas no Privativas de la Libertad. *"Reglas de Tokio"*. Resolución 45/110.

Producto 3: Aproximación conceptual del MII

Organización de las Naciones Unidas. (14 de diciembre de 1990). Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad). *Resolución* 45/112. Riad.

Organización de las Naciones Unidas, A. G. (14 de Diciembre de 1990). Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad (Reglas de la Habana). *Resolución 45/113*.

República de Panamá

MINISTERIO DE GOBIERNO

Resolución N°046-R-027 Panamá, 24 de Junio de 2019

"Que aprueba la aplicación del instrumento denominado "Modelo de Intervención Integral para Adolescentes Privados de Libertad y su adecuación a otras modalidades y su Anexo"

TOMO III

MODALIDAD DE ATENCIÓN MEDIDA CAUTELAR PRIVATIVA DE LA LIBERTAD: CUSTODIA

Producto 3. MII: **Intervención Modalidad de Custodia**

MINISTERIO DE GOBIERNO

CONSOLIDACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERTAD Y SU ADECUACIÓN A OTRAS MODALIDADES

MODELO DE ATENCIÓN INTEGRAL PARA ADOLESCENTES INFRACTORES

Modalidad de Atención medida cautelar privativa de la libertad: Custodia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Directora del proyecto
Cielo Mariño Rojas - Abogada Criminóloga

Equipo de expertos
Sandra Parra - Psicóloga
Myriam Penagos – Psicopedagoga – Terapeuta Familiar
Luis Andrés Jiménez - Abogado y psicólogo
Bárbara Zapata - Trabajadora social – Terapeuta Sistémica
Sonia Zambrano - Experta en Salud Mental
Martha Isabel Gutiérrez -Experta en Monitoreo y Evaluación
Deyanira Perdomo - Experta en Procesos
Juan Carlos Cortés - Experto en costos
Cesar Bejarano - Comunicador social
María Teresa Mojica - Experta en Análisis de Entorno Social y Económico

Grupo de Apoyo
María Fernanda Cortés - Asesora en Monitoreo y Evaluación
Susana Vesga - Analista

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Índice general

1.1 Justificación de la propuesta .....
1.2 Metas .....
1.3 Objetivos .....
1.4 Supuestos de la Atención .....
1.4.1 Finalidades de la atención en el Modelo de Intervención Integral (MII) .....
1.4.2 Principios del trato digno .....
1.4.3 Reintegración del y de la adolescente .....
1.4.4 Participación .....
1.4.5 Mirada Diferencial - inclusión y respeto por las diferencias .....
1.5 La atención en el marco de la protección integral .....
1.6 Ejes de atención .....
1.6.1 Salud integral .....
1.6.2 Eje Educación .....
1.6.3 Eje Familia y comunidad .....
1.6.4 Eje competencias ciudadanas .....
1.6.5 Eje socio ocupacional .....
1.7 Riesgos .....
2.1 Tipo de atención .....
2.2 Programas .....
3.1 Principios metodológicos .....
3.2 Procedimiento de actuación .....
3.3 Funciones de los equipos IEI .....
3.3.1 Equipo Psicosocial de IEI: .....
3.4 Aproximación preliminar relaciones institucionales externas al IEI .....
3.5 Sistema de seguimiento y evaluación del modelo .....
3.5.1 Indicadores de Seguimiento .....
4.1 Eje de salud integral .....
4.1.1 Programa: Adopciones de Precauciones .....
4.1.2 Programa de prevención en atención psicológica individual - breve .....
4.1.3 Programa de atención para el consumo de sustancias psicoactivas .....
4.1.4 Programa de intervención en crisis .....
4.2 Eje de educación .....
4.2.1 Programa de refuerzo matemático: .....
4.2.2 Programa de refuerzo en lectoescritura: .....
4.2.3 Programa re – conociéndome .....
4.2.4 Programa: comunicación asertiva .....
4.2.5 Programa de auto observación .....
4.2.6 Programa tejiendo vínculos y resolviendo conflictos .....
4.2.7 Programa fortaleciendo mi ciudadanía .....
4.3 Eje familia y comunidad .....

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

4.3.1 Programa Tejiendo vínculos para la reintegración social- Modalidad custodia .....
4.4 Eje competencias ciudadanas .....
4.4.1 Teatro para la paz y la convivencia.....
4.4.2 Cine foro para crear nuevos sueños .....
4.4.3 El juego y la recreación para mi crecimiento personal .....
4.4.4 Programa: Yoga y paz interior.....
4.4.5 Programa: Inteligencia espiritual para un mundo interior saludable .....
4.5 Intervención socio ocupacional.....
4.5.1 Programa Capacitación Laboral.....
4.5.2 Programa Inserción y Competencias Laborales.....
5.1 Actividades de la vida diaria.....
6.1 Listado de recursos.....
6.2 Listado de productos y documentos .....

Índice de gráficos

Gráfico 1- Fundamentos del modelo de atención integral .....
Gráfico 2 - Tipo de riesgos que aborda el MII. .....
Gráfico 3 - Ejes del Modelo de atención Integral .....
Gráfico 4 - Tipos de Prevención a abordar por el MII.....
Gráfico 5 - Síntesis del proceso de actuación para dar inicio a la atención Integral.....
Gráfico 6 - Ejes de atención.....
Gráfico 7 - Modalidades y propósitos de la atención a las familias de los adolescentes en Custodia.....
Gráfico 8 - Ciclo sintomático de la conducta problemática adolescente. .....
Gráfico 9 - Propósitos, Dimensiones Orientadoras de la Entrevista Familiar Conjunta .....
Gráfico 10 – Secuencia de sesión .....
Gráfico 11 - Secuencia de sesión .....

Índice de Tablas

Tabla 1 - Riesgos en la implementación de la fase .....
Tabla 2 - Tipos de atención del MII.....
Tabla 3 - Ejes de atención y programas .....
Tabla 4 - Relaciones interinstitucionales del IEI .....
Tabla 5 - Reporte de información de avance del PAI de el o la joven por programa.....
Tabla 6 - Ficha técnica de indicador de avance agregado del joven .....
Tabla 7 - Ficha técnica de indicador de capacidad de oferta del centro de custodia .....
Tabla 8 - Ficha técnica de indicador de avance de autocontrol del joven.....
Tabla 9 - Sesión 1. .....
Tabla 10 - Sesión 2. .....
Tabla 11 - Sesión 3 .....
Tabla 12 - Sesión 4 .....
Tabla 13 - Sesión 5 .....
Tabla 14 – Sesión 6 .....
Tabla 15 - Sesión 7 .....
Tabla 16 - Actividades sesión 1.....
Tabla 17 - Actividades sesión 2.....
Tabla 18 - Actividades sesión 3.....
Tabla 19 - sesión 4 .....
Tabla 20 - Actividades sesión 5.....
Tabla 21 - Actividades sesión 6.....
Tabla 22 - Actividades sesión 7.....
Tabla 23 - Actividades sesión 8.....
Tabla 24 - Actividades sesión 9.....
Tabla 25 - Actividades sesión 10.....
Tabla 26 - Actividades sesión 11.....
Tabla 27 - Resumen de actividades del Programa.....
Tabla 28 - Estructuración de los programas en el eje Educación .....
Tabla 29 - Registro de desempeño de las familias .....
Tabla 30 – Cronograma propuesto .....
Tabla 31 - Listado de Recursos .....
Tabla 32 - Listado de Documentos .....

Abreviaturas

CDN	Convención de Derechos del Niño
MII	Modelo de Intervención Integral
PAI	Plan de Atención Integral
RERPA	Régimen Especial de Responsabilidad Penal para la Adolescencia
TDR	Triple Riesgo Delincuencial
NNA	Niños, niñas y adolescentes
S&E	sistema de seguimiento y evaluación
PAP	programa de adopción de precauciones
SPA	sustancias psicoactivas

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

1. Presentación del Modelo de atención integral -MII

1.1 Justificación de la propuesta

Los jóvenes que ingresan al sistema de justicia juvenil y que se encuentran bajo detención provisional se hallan bajo presunción de inocencia, situación que los hace merecedores de un trato diferenciado y privilegiado, en tanto es la medida más grave que se les puede imponer antes de la sentencia, en particular por tratarse de adolescentes, para quienes la privación de la libertad resulta especialmente significativa.

El modelo de atención integral de los y las jóvenes que se encuentran con una medida provisional se debe centrar en garantizarles los derechos que no se han visto privados ni restringidos por la medida cautelar, en especial los derechos sociales, y en atender los factores de riesgo que podrían derivar en la realización de un comportamiento contra la ley penal, si no se previenen.

Para el modelo de atención, como conjunto de conocimientos que permite comprender y abordar la atención de los jóvenes procesados judicialmente de una manera diferencial y específica, que responda a sus particularidades, comprendemos que los jóvenes en conflicto con la ley no son un grupo homogéneo para quienes se pueda plantear una atención estandarizada sino que responde a las circunstancias y necesidades particulares de los jóvenes y sus familias.

El modelo de atención propone reemplazar las concepciones represivas por la promoción de derechos y la prevención de posibles comportamientos contra la ley penal, por ello, el modelo trabaja alrededor de cinco ejes que centran la atención de los y las adolescentes en la educación, la salud mental, el consumo de psicoactivos, el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales, como también el abordaje a la familia y a las redes sociales, de manera transversal a los diversos factores de riesgo en las diferentes dimensiones que presente el joven y su familia, sin dejar de lado, el fortalecimiento de las oportunidades que se tengan.

Gráfico 1- Fundamentos del modelo de atención integral

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

El ámbito de actuación será el de la atención preventiva, que trabajará en relación con cada uno de los factores de riesgo evaluados, de acuerdo a su intensidad y características, así como en la potencialización de oportunidades que se posean.

Ahora bien, cuando se habla que la atención gira en torno a la prevención básicamente se espera actuar sobre los factores de riesgo que presenta el o la adolescente en su entorno para disminuir la probabilidad de que se generen a futuro comportamientos delictivos, por lo tanto se trata de anticiparse a la ejecución o incremento de una situación, haciendo uso básicamente de los tipos de prevención tradicionales; la primaria, secundaria y terciaria.

Para el desarrollo de esta prevención la propuesta parte del Modelo de Triple Riesgo delincuencial (TDR) propuesto por Redondo, que nos habla de tres categorías o fuentes de riesgos: a) personales, b) relativas al "apoyo prosocial" recibido, y c) concernientes a las oportunidades delictivas.

Redondo (2008, P. 3), define estas tres fuentes de riesgo de la siguiente manera:

Riesgos personales: todas aquellas características individuales, tanto constitucionales como adquiridas, empíricamente asociadas a un mayor o menor riesgo de comportamiento antisocial, tales como la dimensión impulsividad-autocontrol, el grado de egocentrismo-empatía, las creencias antisociales-prosociales, etc.

Riesgos en el apoyo prosocial: todas aquellas características y condiciones ambientales (familiares, educativas y sociales) que conforman al individuo a lo largo de su vida y se asocian a su mayor o menor riesgo delictivo. En estos se enmarcan distintas dimensiones tales como la crianza paterna inconsistente-equilibrada, la intensidad y calidad de la educación escolar recibida, el tener amigos antisociales-prosociales en la adolescencia, etc.

Riesgos en las oportunidades delictivas: todas aquellas características ambientales (o de eventuales víctimas del delito) que favorecen o dificultan el comportamiento antisocial. Se encuadran aspectos como el mayor-menor tiempo pasado fuera de casa en la adolescencia, la mayor o menor oferta en el barrio de propiedades atractivas para la sustracción o el robo, la mayor o menor accesibilidad a propiedades o posibles víctimas a través de Internet, etc.

Gráfico 2 - Tipo de riesgos que aborda el MII.

Fuente: UT Econometría-CEJ

En consonancia con esto, el abordaje de estas tres fuentes de riesgo, disminuye la probabilidad de la presentación de delitos y de la carrera delictiva, sin embargo, ninguno de los anteriores factores, por más que sea muy importante, es una explicación general suficiente del riesgo delictivo, y que en el común de las circunstancias se requiere el concurso de las diversas estrategias para lograr el objetivo de prevención.

En este mismo orden, adicional a la presencia de la fuente de riesgo y específicamente del factor de riesgo, es necesario conocer la dimensión de riesgo que se tiene, es decir, el grado de influencia desfavorable-favorable que tiene en el riesgo delictivo. Los extremos de las dimensiones de riesgo suelen estar enmarcados por pares de actuales factores de riesgo y de protección de análoga naturaleza (por ejemplo, impulsividad-autocontrol), en donde su alejamiento al extremo negativo, se convierte en una ventana de oportunidad para el trabajo con el o la adolescente.

Teniendo en cuenta que la modalidad de atención integral para los y las adolescentes con medida provisional privativa de la libertad implica que disponen de un corto lapso en el centro de custodia y luego regresan a sus hogares, se requieren programas, que desde lo personal le ofrezcan herramientas que les permitan comprender las consecuencias derivadas de la privación de la libertad, reflexionar sobre las situaciones que los han podido llevar a situaciones de riesgo y a comprender que pueden ser agentes de su propio cambio, a partir de una valoración de sí mismos y la búsqueda de apoyos y soluciones que les permita reencauzar su vida.

Por lo anterior, la atención preventiva se puede dirigir al trabajo en relación con comportamientos inadecuados que favorecen la presentación de comportamientos delictivos. De igual forma, se busca que las situaciones en relación con la familia y la comunidad, como posibles factores de riesgo, sean superadas, para ello se trabajan las relaciones interpersonales en general, y las relaciones negativas con la familia, de manera especial. En el ámbito de la inclusión social también se abordaran aquellos otras circunstancias que generan oportunidades, como lo es el uso del tiempo libre o el déficit en la inserción laboral.

El modelo garantiza los derechos a la educación y a la salud, a través de la escolaridad, no solo básica y obligatoria, sino de todo el ciclo educativo. La salud integral, a su vez, se encuentra igualmente garantizada, en particular, la asistencia a los problemas de drogadicción.

Respecto a las intervenciones socioeducativas, éstas se dirigen al desarrollo y adquisición de hábitos, comportamientos y funciones que, por distintas causas, no forman parte del repertorio comportamental de los adolescentes. La adquisición de estas capacidades, llamadas también habilidades, puede representar un progreso personal o bien evitar un proceso de deterioro y marginación social.

Con respecto al ámbito social el apoyo pro-social de familia y redes sociales, es especialmente significativo en tanto brinda soporte para generar acciones de cambio, donde las conexiones e interacciones son básicas para superar el estancamiento y lograr que el individuo amplíe sus posibilidades.

Es importante mencionar que, dentro de las redes sociales, en la adolescencia el grupo es un componente muy importante en el desarrollo psicosocial de los y las jóvenes, por lo que incorporarlos en el trabajo de readaptación social, juega un papel importante en el proceso de atención, dado que fortalece habilidades sociales para la interacción, la vinculación afectiva y la dinamización de conflictos.

Dentro de estas competencias sociales la participación de los y las jóvenes y sus familias en la toma de decisiones sobre su diseño e implementación representa la posibilidad de que cada uno de ellos sea un actor determinante dentro del modelo de atención, que asegura la apropiación de la estrategia de atención y fortalece la valoración de sí mismo. Igualmente, esta participación habilita a estos jóvenes para los ejercicios participativos en el escenario social, cuando se reintegren a la sociedad.

Por último, el trato que el, y la adolescente reciba en los centros de custodia representa una oportunidad de formación, a través del respeto de sus derechos y libertades que fortalece el respeto de ellos por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros. La visión formativa del *trato justo* es central en la atención de los y las adolescentes. A su vez, las actividades deben tener un contenido educativo que facilite la reintegración social de los participantes. Por lo tanto, la atención se plantea como una experiencia socioeducativa, de desarrollo y afianzamiento de competencias sociales en su diario vivir que se despliegan de manera transversal en todo el Modelo.

1.2 Metas

- Brindar una atención integral en el marco del bienestar, cuidado y protección de los y las adolescentes que les garanticen los derechos que no han sido privados ni restringidos, en especial, los derechos sociales a la educación y la salud, durante el periodo que se encuentran bajo custodia.
- Efectuar una atención preventiva dirigida a los factores asociados con la posibilidad de realizar infracciones a la ley penal, de tal manera que los adolescentes regresen a la comunidad fortalecidos como ciudadanos, mediante la oferta de diversos programas y de la atención individual o grupal.
- Incrementar las ventanas de oportunidades, los factores protectivos y disminuir los factores de riesgo presentes en los y las adolescentes en conflicto con la ley, en sus familias y vínculos sociales, de tal manera que disminuya la probabilidad de incurrir en comportamientos contra la ley penal.
- Desarrollar una visión formativa del *trato justo* en el modelo de atención que fortalezca el respeto de los derechos humanos y libertades humanos de los y las adolescente por los derechos y libertades de terceros.

1.3 Objetivos

- Brindar asistencia a la amplia gama de necesidades concretas de los y las jóvenes en el campo de la salud física y psicológica, familiar, relacional y formativa.
- Disminuir los factores de riesgo que dificultan los procesos de reintegración familiar, social y comunitaria, a través de la participación de sus familias, redes de apoyo y personas significativas para un retorno estable y duradero.
- Generar en el o la adolescente repertorios comportamentales (cognitivos, afectivos y conductuales) que disminuyan el riesgo de presentar conductas delictivas o de incrementar sus factores de riesgo.
- Favorecer en los y las jóvenes privados de la libertad, la generación de recursos para el aprendizaje a través del refuerzo académico y el fortalecimiento de herramientas pro sociales, que aporten a su formación integral y a la construcción de recursos personales que puedan influir en su identidad de ciudadanos para la re incorporación a la sociedad.

- Apoyar a la familia en la generación de estrategias orientadas a la búsqueda del restablecimiento de relaciones emocionales y ajustes en la organización parental que promuevan la cohesión y apoyo que necesitan las y los adolescentes para su reintegración social.
- Desarrollar las competencias ciudadanas de los adolescentes, a través de diversas metodologías que permitan su aprehensión y re significación del actuar en la legalidad y como parte de una comunidad.
- Brindar capacitación ocupacional que les facilite a los adolescentes una inserción en condiciones de competividad y que les permita desarrollar habilidades y destrezas para el trabajo y la vida productiva.

1.4 Supuestos de la Atención

1.4.1 Finalidades de la atención en el Modelo de Intervención Integral (MII)

Teniendo en cuenta que los y las adolescentes bajo medida de detención provisional no han sido condenados, el corto tiempo de la medida cautelar privativa de la libertad y su condición jurídica[1], se tienen como finalidades centrales el bienestar, cuidados y protección. En efecto, el fomento del bienestar del adolescente, es el primer objetivo de la justicia juvenil, señalado en la Regla 5.1 de Beijing; así mismo, la Regla 13.5, del mismo instrumento, determina que "*mientras se encuentren bajo custodia, los menores recibirán cuidados, protección y toda la asistencia -social, educacional, profesional, psicológica, médica y física- que requieran, habida cuenta de su edad, sexo y características individuales*". En efecto, en las normas introductorias de las Reglas de la Habana se *"[r]econoce que debido a su gran vulnerabilidad, los menores privados de la libertad requieren especial atención y protección*".

De otra parte, la garantía de los derechos que no se han visto suprimidos o limitados por la medida será una finalidad directriz de la atención de los y las adolescentes. Así, las Reglas de la Habana establecen que "*la privación de la libertad deberá efectuarse en condiciones y circunstancias que garanticen el respeto de los derechos humanos*" (Regla 12). En efecto, las Reglas de la Habana parten de reconocer que deberá "*garantizarse sus derechos y bienestar durante el periodo en que estén privados de su libertad y con posterioridad a él*". De esta manera, se establece que *"[n]o se deberá negar a los menores privados de libertad, por razón de su condición, los derechos civiles, económicos, políticos, sociales o culturales que les*

---

[1] **Criterios de procedencia de las medidas cautelares**
Las Reglas de la Habana señalan "[*s]e presume que los menores detenidos bajo arresto o en espera de juicio son inocentes y deberán ser tratados como tales", de manera tal que "[e]n la medida de lo posible, deberá evitarse y limitarse a circunstancias excepcionales la detención antes del juicio. En consecuencia, deberá hacerse todo lo posible por aplicar medidas sustitutorias*" (Regla 17).
Las medidas cautelares en la legislación panameña responden a los estándares internacionales en relación con el carácter último y residual de las medidas privativas de la libertad, en tanto se han establecido un conjunto de medidas alternativas a la detención provisional que posibilitan su aplicación como medida excepcional.
Dentro de los supuestos establecidos en el artículo 57 de la Ley 40, se señala que el funcionario que instruye la investigación deberá constatar:
- La comisión de un hecho punible.
- Estar en posesión de graves indicios sobre la responsabilidad del adolescente o de la adolescente contra quien se decreta la medida.
- Contar con información suficiente que justifique la adopción de la medida.

Los propósitos que justifican la adopción de una medida cautelar son los siguientes:
1. Proteger a la víctima, al denunciante o al testigo;
2. Asegurar las pruebas;
3. Impedir la evasión de la acción de la Justicia.

correspondan de conformidad con la legislación nacional o el derecho internacional y que sean compatibles con la privación de la libertad" (Regla 13).

Por último, el modelo de atención observa la directriz que señala que los jóvenes deben gozar de "actividades y programas útiles que sirvan para fomentar y asegurar su sano desarrollo y dignidad y promover su sentido de responsabilidad" (Regla 12). De igual forma, el modelo de atención atiende la directriz que indica que la privación de libertad solo se hará bajo condiciones que "tengan en cuenta plenamente sus necesidades y situaciones concretas" que garanticen la "protección contra influencias nocivas y situaciones de riesgo"; así, el MII busca, como indica la regla, la "prestación del tipo de asistencia que mejor se adapte a las necesidades concretas de los interesados y la protección de su bienestar e integridad físicos, mentales y morales" (Regla 28).

1.4.2 Principios del trato digno

El conjunto de principios fundamentales con respecto al trato que debe darse a los y las adolescentes en conflicto con la ley penal debe ser una directriz de todos y cada uno de los operadores del modelo de atención, no solo en las actividades de los diferentes programas, sino de la interacción cotidiana entre estos y los adolescentes. Estos principios parten del derecho a un trato acorde a su calidad de sujeto de derechos especiales que establece el artículo 40.1 de la CDN y de los estándares en la materia. Según el Comité de los Derechos del Niño (Observación General No 10 de 2007, párr. 13) estos principios son:

1. Un trato acorde con el sentido de la dignidad y el valor del niño;
2. Un trato que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades de terceros;
3. Un trato en el que se tenga en cuenta la edad del niño y se fomente su reintegración y el desempeño de una función constructiva en la sociedad;
4. Prohibición y prevención de todas las formas de violencia en el trato de los niños que estén en conflicto con la justicia que el respeto de la dignidad del niño requiere.

Desde lo pedagógico, el modelo de atención brinda un trato a los adolescentes que fortalece su respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros. La visión formativa del *trato justo* es central en la atención de los adolescentes. Esta aproximación, hace que en el modelo, como parte del sistema de la justicia juvenil, el trato y la educación de los niños se oriente a fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades, como señala el Comité de los Derechos del Niño, en concordancia con el artículo 29.1.b de la Convención.

Estos principios del buen trato se relacionan con los principios especiales que en el ámbito de la justicia juvenil se han establecido en virtud de la condición de personas en desarrollo, que gozan de una protección privilegiada. Dentro de estos principios de los sistemas de justicia juvenil, el principio del interés superior de los y las adolescentes y el principio educativo determinan el contenido de sus prácticas[2].

1.4.3 Reintegración del y de la adolescente

La reintegración de los y las adolescentes hacia ámbitos familiares y comunitarios apropiados para el disfrute de todos sus derechos en libertad y su asunción de una función constructiva

[2] Este último principio se incluye en la legislación panameña, a través de la finalidad educativa, que consiste en "*introducir a los adolescentes y a las adolescentes en el proceso pedagógico de la responsabilidad" y atraviesa todo el proceso* "desde el inicio de la investigación hasta la terminación de la sanción" (artículo 4).

en la sociedad[3] es una finalidad central del modelo de atención, en tanto les posibilita un papel activo y positivo en la sociedad.

Para alcanzar esta finalidad se debe fomentar la integración en la sociedad, a través de contactos abiertos entre los y las jóvenes y la comunidad (Regla 8 de la Habana). La comunicación es vital para ello, de manera que se utilizarán "*todos los medios posibles*", entre ellos las visitas, para que tengan una comunicación adecuada con el mundo exterior, "*pues ella es parte integrante del derecho a un tratamiento justo y humanitario*" (Regla 59) y es indispensable para preparar su retorno a la sociedad. Así, deberán autorizarse las visitas de sus familiares, amigos y otras personas o representantes de organizaciones deportivas, artísticas, culturales reconocidas a las que pertenezcan.

Para alcanzar una reintegración exitosa, se debe autorizar a los y las jóvenes la salida "*de los centros de detención para visitar su hogar y su familia, y se darán permisos especiales para salir del establecimiento por motivos educativos, profesionales y otras razones de importancia*" (Regla 59)[4].

De otra parte, como se anotó en precedencia, el artículo 40.1 de la CDN establece que se debe tener en cuenta la importancia de "*promover la reintegración del niño y de que este asuma una función constructiva en la sociedad*". De acuerdo con la Observación General acerca de los derechos del niño en la justicia juvenil, este principio se debe aplicar, observar y respetar durante todo el proceso, desde el primer contacto con los organismos encargados de hacer cumplir la ley hasta la ejecución de todas las medidas en relación con el niño (Comité de los Derechos del Niño, 2007, párr. 13).

Finalmente, para que el proceso de reintegración de los y las adolescentes en su comunidad se facilite, se deben reducir los efectos perjudiciales estigmatizantes de la privación de la libertad (Ferrajoli, 1998, pág. 12; Albrecht, 1990, pág. 106). De la misma manera, reducir el tiempo de la medida de detención provisional, en tanto pueden producir un efecto desocializador. Las Reglas de la Habana, para los jóvenes privados de la libertad, señalan que el objetivo de dichas reglas es la protección de los jóvenes para "*contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la reintegración en la sociedad*" (Regla 3).

1.4.4 Participación

La participación es acorde con una acepción amplia e integral de ciudadanía de los y las adolescentes, propia del paradigma de la protección integral, entendida como el ejercicio pleno de todos los derechos que brinda maneras diversas de ejercerlos. En términos de democracia para la protección integral, no es suficiente la titularidad de los derechos

---

[3] Se debe fomentar la integración en la sociedad, a través de contactos abiertos entre ellos y la comunidad (Regla 8 de la Habana). La Regla 59 del mismo instrumento establece que *"[s]e deberán utilizar todos los medios posibles para que los menores tengan una comunicación adecuada con el mundo exterior, pues ella es parte integrante del derecho a un tratamiento justo y humanitario y es indispensable para preparar la reinserción de los menores en la sociedad. Deberá autorizarse a los menores a comunicarse con sus familiares, sus amigos y otras personas o representantes de organizaciones prestigiosas del exterior, a salir de los centros de detención para visita su hogar y su familia…*". Así mismo, la Regla 62 que establece la posibilidad de informarse de acontecimientos en los que esté interesado, "*a través de visitas de los representantes de cualquier club u organización de carácter lícito*".

[4] El Modelo de atención integral reduce la institucionalización, acogiendo los mecanismos tendientes a la ruptura de la lógica del internamiento establecidos en las Reglas de la Habana, desde 1990, aun para aquellos casos en que, como último recurso, se haya aplicado la privación de la libertad frente a graves infracciones a la ley penal. Estos mecanismos están descritos en las reglas 38 y 49 de la Habana, y prevén que pueden recibir educación y atención médica por fuera de los centros de privación de libertad. Estos mecanismos se pueden hacer extensivos, como señala la Regla 59, a prácticas deportivas, culturales o artísticas, entre otras.

humanos, se requiere igualmente que "*se extiendan a los niños y los adolescentes el concepto y las reglas de la democracia"* (Baratta, 1998, pág. 40).

Los adolescentes son seres sociales y políticos que deben tomar parte en los procesos que afectan sus vidas. Así como el artículo 40 de la CDN, juntamente con los instrumentos internacionales en este campo, reconoce los derechos fundamentales procesales en el ámbito penal para superar la exclusión de los derechos políticos clásicos, igualmente la CDN y, en especial, el artículo 12, brinda oportunidades en términos de participación acordes con su especial calidad.

Como principio fundamental en la interpretación de las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Justicia Juvenil, Directrices de Riad, se establece que los jóvenes deben desempeñar una función activa y participativa en la sociedad, y no considerarse como meros objetos de socialización o control. De esta manera, no se deben considerar como sujetos pasivos a quienes se puede privar de su derecho a intervenir.

El derecho a la participación de la infancia no se encuentra de manera explícita en la CDN, pero se deriva de su artículo 12. Para Lansdown el artículo 12 *"afirma el derecho del niño a intervenir en el proceso participativo de la toma de decisiones en todos los asuntos que le conciernen"* (Lansdown, 2005, pág. 20).

El proceso a través del cual se expresan las opiniones de los niños y niñas y éstas son escuchadas y atendidas, a la vez que son escuchadas y atendidas las de los adultos, se puede entender como participación (ONU, 2002, párr. III. A. 32).

En efecto, el artículo 12 de la CND estable el derecho del niño y de la niña a ser oído y a que su opinión sea tenida en cuenta. Este artículo establece que:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Se ha dicho que este artículo establece uno de los principales valores de la Convención, y a la vez uno de sus principales retos[5], que en el momento de aplicación de las medidas del RERPA encuentra una concreción. Ésta se da en la participación del adolescente en la elaboración del Plan de Atención Integral (PAI) y en el seguimiento que llevará a cabo de su medida juntamente con los profesionales. Ello en tanto los adolescentes son personas con el derecho de expresar sus opiniones en todos los aspectos que los afecten, establece la norma, y otorga a estas opiniones el valor que corresponde en función de su edad y madurez[6]. De esta manera

[5] El derecho a ser escuchado y, a través de él, a participar, es uno de los cuatro principios generales de la Convención, al lado del derecho a la no discriminación, a la vida y el desarrollo y a la consideración primordial del interés superior del niño, de manera que no solo es un derecho, sino que se "*debe tener en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos*" (Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 12 de 2009, párr. 2).

[6] Lansdown señala que la CDN introduce, por primera vez en un tratado internacional, el concepto de la evolución de las facultades del niño. El autor indica que ha sido descrito como un nuevo principio de interpretación del derecho internacional según el cual "*se reconoce que, a medida que los niños van adquiriendo competencias cada vez mayores, se reduce su necesidad de orientación y aumenta su capacidad de asumir responsabilidades respecto a las decisiones que afectan sus vidas"* (Lansdown, 2005, pág. 19).

tienen el derecho de participar en los procesos de toma de decisión que afecten sus vidas, así como de influir en las decisiones que se tomen en relación con ellos.

1.4.5 Mirada Diferencial - inclusión y respeto por las diferencias

Los adolescentes con requerimientos especiales demandan mayor protección, lo cual exige del Estado y de la sociedad acciones para responder a dicha condición. La calidad de sujetos de protección especial se debe a tres razones: i. por ser adolescentes; ii. por estar sujetos a una medida de restricción o privación de sus derechos; y, iii. por sus necesidades especiales.

El enfoque diferencial, en relación con los adolescentes, parte del artículo 2 de la CDN que establece que cada niño debe disfrutar de todos los derechos enunciados en la Convención sin discriminación alguna. Este artículo establece el principio de igualdad y no discriminación, en los siguientes términos:

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

Dentro de los enfoques diferenciales específicos tenemos el de género, el étnico y el enfoque diferencial por discapacidad, centrales en el MII, en tanto corresponden a características de la población destinataria, a la que se debe tratar de manera acorde con sus específicas necesidades. Estos enfoques son transversales a todo el MII.

Enfoque de género

El MII parte del principio de igualdad y no discriminación, por su condición de mujeres adolescentes. Igualmente este enfoque garantiza que las demandas específicas derivadas de su condición de mujeres deben ser atendidas en todo momento, en cada una de las dinámicas del modelo.

Esta igualdad y no discriminación surge, de una parte, de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, que establecen la igualdad ante la ley penal. Por otra parte, la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y, en el ámbito americano, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, "Convención de Belem do Para", han señalado el imperativo de igualdad de la mujer y su no discriminación en todos los ámbitos.

Con respecto a las adolescentes, la Declaración de Caracas del Sexto Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente pide un tratamiento igual en la administración de justicia penal a las adolescentes y la CDN, en sus arts. 2 y 40, determina la igualdad de las niñas en los sistemas de justicia juvenil.

Las Reglas de Beijing, establecieron que la joven “confinada en un establecimiento merece especial atención en lo que atañe a sus necesidades y problemas personales” (Regla 26.4). En

ningún caso recibirá menos cuidados, protección, asistencia, tratamiento y capacitación que el joven. Así mismo, señala: “Se garantizará su tratamiento equitativo” (Regla 26.4).

Ello se debe, como señala el comentario a esta regla, a que las adolescentes suelen recibir menos atención que los adolescentes, lo que demanda que se dé un tratamiento equitativo a la adolescente en todas las etapas del proceso de justicia penal y que se preste especial atención a sus problemas y necesidades particulares mientras esté confinada.

Enfoque diferencial en discapacidad

Los y las adolescentes con discapacidad encuentran en sus vidas diarias una serie de obstáculos sociales y culturales que deben ser removidos en todos los ámbitos, tanto públicos, como privados. Los escenarios de justicia deben reflejar los valores y principios que los sustentan, en especial, en la ejecución de medidas o sanciones, donde están restringidos o privados algunos de sus derechos, como la libertad, por tratarse de sujetos de protección especial en condición de discapacidad.

El enfoque que busca superar las limitaciones dadas por la incapacidad de los y las adolescentes, parte de la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, sobre la igualdad ante la ley Penal, y, en particular, de la Convención sobre los Derechos del Niño que, en su artículo 2, establece la no discriminación, mencionando específicamente los “impedimentos físicos”, y en el artículo 23 que determina los derechos y las necesidades de los niños con discapacidad, para evitar la discriminación. Este artículo, en su primer inciso, establece que el niño con discapacidad deberá gozar de “una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad”. De esta manera todas las políticas relacionadas con ellos, deben dirigirse a la garantía de este objetivo, lo cual asegura su inclusión en la sociedad.

En relación con el sistema de justicia juvenil, el Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General No. 9, acerca de los derechos de los niños con discapacidad (CRC/C/GC/9, 27 de febrero de 2007), establece en su párrafo 74 que, dado el alto grado de vulnerabilidad de los niños con discapacidad, se tengan en cuenta los siguientes elementos para el trato de aquellos que se encuentren en conflicto con la ley penal:

a) Un niño con discapacidad que haya infringido la ley debe ser entrevistado utilizando los lenguajes adecuados y tratado en general por profesionales, tales como los agentes de orden público, los abogados, los trabajadores sociales, los fiscales y/o jueces, que hayan recibido una formación apropiada al respecto.

c) Los niños con discapacidad que hayan infringido la ley no deben colocarse en un centro de detención general para niños, niñas y adolescentes, ya sea como detención preventiva o como sanción. La privación de libertad debe aplicarse únicamente si es necesaria para ofrecer al niño un tratamiento adecuado y ocuparse de sus problemas que hayan conducido a la comisión del delito, y el niño debe ser colocado en una institución dotada de personal especialmente formado y otros centros que ofrezcan tratamiento específico. Al adoptar decisiones de esta índole la autoridad competente debe asegurarse de que se respetan plenamente los derechos humanos y las garantías jurídicas.

Enfoque étnico

Este enfoque surge de la búsqueda de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas que se dio a lo largo del Siglo XX y continua en este siglo. Dentro de los principales

instrumentos se encuentran la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, de 1965, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966, y el Convenio No 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de 1989, que reconoce un conjunto de derechos de los pueblos indígenas, entre ellos, los derechos de los niños indígenas en el campo de la educación. En 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, donde se hace referencia a los derechos de los niños indígenas en diferente ámbitos.

En el campo de los instrumentos de la infancia, el Preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño señala que para promulgarla se tiene "debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño". En la Convención se incluyó, en su artículo 30, que "en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará al niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma".

Igualmente la Convención establece que la educación del niño deberá estar encaminada a "preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena" (art. 29.d).

Este marco normativo ha establecido que la propia conciencia de identidad es el factor central para establecer la pertenencia de un individuo a un grupo étnico, de manera que si un adolescente en el RERPA se identifica como tal, debe estar protegido especialmente y garantizarle sus derechos como miembro de un grupo étnico.

El Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General No. 11, sobre los niños indígenas y sus derechos en virtud de la CDN (CRC/C/GC/11, 12 de febrero de 2009), subraya que las prácticas culturales a que se refiere el artículo 30 de la Convención han de ejercerse de conformidad con otras disposiciones de la Convención.

Se debe garantizar a los adolescentes pertenecientes a un grupo étnico el derecho a vivir de acuerdo a su cultura, a practicar su religión o hablar en su propia lengua, en las instituciones donde se ejecutan las medidas privativas de la libertad o que participan de los programas en libertad. No se permitirá que en ellas se dé un trato discriminatorio a tales adolescentes, por el contrario, se dignificará y atribuirá el valor que tiene la pertenencia a su cultura.

El MII propone una serie de recomendaciones desde la mirada diferencial las cuales se encuentran contenidas en el anexo 4: RECOMENDACIONES PARA EL MANEJO DE LOS Y LAS JÓVENES TENIENDO EN CUENTA UNA MIRADA DIFERENCIAL

1.5 La atención en el marco de la protección integral

Las exigencias de la presunción de inocencia, la duración de la detención preventiva y la condición jurídica de carácter provisional son las consideraciones centrales para el modelo de atención integral de los y las adolescentes con medida de detención provisional[7]. El modelo de atención se construye a partir de la presunción de inocencia que impone velar por su

[7] La Corte IDH en el caso Instituto de Reeducación del Menor *vs* Paraguay indica que su aplicación debe ser excepcional, en tanto la prisión preventiva es la medida más severa que se le puede aplicar al imputado de un delito. Además, "*se encuentra limitada por el derecho a la presunción de inocencia, así como por los principios de necesidad y proporcionalidad, indispensables en una sociedad democrática*" (2004, párr. 228).

bienestar, cuidado y protección, así como por sus derechos, dentro de un marco de actuación preventiva.

El modelo de atención se desarrolla dentro del paradigma de la protección integral como parte de la justicia juvenil especial y diferenciada. En este nuevo paradigma, propio de la CDN, que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos, la restricción o privación de la libertad hace más exigible el respeto y garantía de los derechos de los adolescentes que no se han visto limitados por la medida, en especial los sociales a la educación y la salud.

La medida provisional privativa de la libertad no tiene, pues, contenido sancionatorio ni represivo[8] sino preventivo y tiende a la protección como a la garantía de cada uno de los derechos necesarios para el crecimiento y desarrollo plenos de los y las adolescentes en conflicto con la ley penal. La protección integral, la integralidad de derechos y su prevalencia deben ser consideraciones centrales en su aplicación.

La estrategia de atención está dada por las circunstancias específicas de los y las adolescentes y los factores de riesgo evaluados al inicio de la imposición de la medida que determinan la intensidad y duración de las actividades a desarrollar con cada uno de ellos.

De igual forma, el carácter preventivo de la atención integral está determinado por los principios del interés superior del o de la adolescente y la excepcionalidad de la privación de la libertad. Estos principios, como criterios de aplicación, reducen al máximo las consecuencias negativas del internamiento y ofrecen oportunidades para la reintegración del adolescente una vez terminada la medida.

1.6 Ejes de atención

El modelo de atención integral articula cinco ejes para la promoción de habilidades personales y sociales de los adolescentes. Estos ejes, definidos en virtud de la realidad y de las necesidades de los jóvenes en conflicto con la ley penal de Panamá, a su vez, se configuran en elementos que se desarrollan a través de los programas y actividades según su especialidad. En este sentido, el trabajo que se desarrolle en cada uno de ellos corresponde a un trabajo de diferentes disciplinas (concepto de transdisciplinar) que de manera conjunta aportan al objetivo reintegrador a la vida en comunidad.

A continuación, se describirá el propósito de cada uno de los ejes en el marco de la atención propuesta, como se observa en el siguiente gráfico:

[8] Como el Comité señala, *"la aplicación de un método estrictamente punitivo no está en armonía con los principios básicos de la justicia de menores enunciados en el párrafo 1 del artículo 40 de la Convención"* (2007, párr. 71).

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Gráfico 3 - Ejes del Modelo de atención Integral

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

1.6.1 Salud integral

El concepto de salud integral involucra dimensiones físicas y mentales que comprenden una amplia red de instituciones y profesionales asociadas a la atención. Se hace mención a varias especialidades que comprenden dicho eje, no obstante, el énfasis está en el de salud mental, el cual contempla la promoción de factores protectores y la intervención en los factores de riesgo identificados en el o la adolescente.

Objetivo general:

Garantizar el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud, desde una visión integral, que cubra el tratamiento de las enfermedades, la rehabilitación de la salud y la atención en salud mental.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar competencias y habilidades psicosociales que le permitan la disminuir los factores de riesgo individuales al adolescente.
2. Intervenir en los niveles cognitivo, emocional y comportamental del adolescente para su adaptación a la medida.
3. Disminuir los riesgos asociados a la salud mental a través de la prevención.

1.6.2 Eje Educación

Este eje reconoce a los y las jóvenes como individuos en condición de desarrollo. La mirada pedagógica no solo se reduce al fortalecimiento del desarrollo de competencias lectoras, escriturales y de cálculo matemático, sino que también está orientado a favorecer el desarrollo integral del ser humano. En este mismo proceso se fomentan sus habilidades de pensamiento, auto conocimiento, manejo de emociones y relacionamiento con posturas más reflexivas y menos reactivas frente a su interacción en el contexto.

La intervención pedagógica reconoce que los y las jóvenes se forman y humanizan desde un proceso que nace desde adentro con lo que le es significativo y tiene sentido para el o ella, no corresponde únicamente a un moldeamiento impuesto desde afuera sino que se forja de manera libre en conexión con su mundo emocional, corporal y racional, para ello el componente pedagógico propone que las acciones formativas en todos los dominios de la atención, estén encaminadas a desarrollar y fortalecer los cuatro aprendizajes para la vida propuestos por La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO (1994): aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se espera que el o la joven tenga la capacidad de actuar de manera eficaz ante diferentes situaciones desde sus propios valores, reconociéndose a sí mismo desde la, auto observación y reconociendo a los otros desde sus diferencias.

Objetivo general:

Favorecer en los y las jóvenes en detención provisional, la generación de recursos para el aprendizaje a través del refuerzo académico y el fortalecimiento de herramientas prosociales que aporten a su formación integral y a la construcción de recursos personales que puedan influir en su identidad de ciudadanos para la re incorporación a la sociedad.

Objetivos específicos:

1. Estimular el desarrollo de las capacidades y potencialidades comunicativas y matemáticas de los y las adolescentes en custodia, para favorecer el aprendizaje, participación, desempeño y avance para su promoción escolar.
2. Identificar y fortalecer estrategias que permitan aprender a aprender, de acuerdo a las particularidades, necesidades e intereses de los y las jóvenes.
3. Contribuir al desarrollo de una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje
4. Aportar a la construcción de una valoración propia, confianza, reconocimiento de capacidades y recursos para el aprendizaje a partir de los logros generados en los espacios de refuerzo.
5. Fortalecer el pensamiento reflexivo de los y las jóvenes con el fin de generar diferentes miradas sobre sus vidas, que les permita mayor valoración de sí mismos, tomar responsabilidad sobre las consecuencias de las decisiones, formas de relación, manejo de emociones y estilos de comunicación.

1.6.3 Eje Familia y comunidad

El eje familia y comunidad se explica en el contexto mediador entre el individuo y la sociedad, concebida esta como diversa y compleja, en tanto organización cultural que reúne personas de distinto género y generación y, a veces también de distinta procedencia étnico-racial que está sometida a demandas y presiones provenientes del desarrollo de sus propios integrantes y del medio que la rodea.

La familia, independientemente de su organización y de los recursos de los cuales disponen para responder a las exigencias sociales en cuanto a la crianza y protección de niños, niñas y adolescentes, se constituye en un escenario vital, punto de partida para la explicación y transformación de diversos conflictos individuales y colectivos y una de las instancias a considerar en la restitución de derechos vulnerados, como es el caso de las personas con requerimientos de protección especial.

En los procesos de atención integral se puede comparar a la familia con un tejido relacional que amortigua y al mismo tiempo transmite tensiones entre el interior personal y el exterior

social del mundo de los sujetos. Por tanto, contemplar sus relaciones con los adolescentes y su capacidad de contención en los momentos críticos, así como sus recursos para facilitar la conexión con las organizaciones que potencian su desarrollo, es uno de los propósitos del MII.

Objetivo general:

Garantizar el derecho a conservar y fortalecer los vínculos con su familia, así como la alternatividad hacia ámbitos comunitarios apropiados para el disfrute de todos sus derechos en libertad, de tal manera que aseguren una reintegración estable y duradera.

Fortalecer los vínculos sociales significativos de los adolescentes en el campo deportivo, cultural, artístico, científico o de cualquier otro orden, que le brinden acompañamiento y soporte durante la ejecución de las medidas, así como la reintegración comunitaria, social y familiar, a su terminación.

Objetivos específicos:

1. Involucrar a la familia en las acciones de prevención para garantizar la disminución de los riesgos familiares en el comportamiento del adolescente.
2. Fortalecer a la familia para una incorporación exitosa de, el o la adolescente.
3. Asegurar la comunicación y visitas con la familia.
4. Garantizar el contacto con amigos y miembros de organizaciones de interés de los jóvenes.
5. Buscar el apoyo de los pares en el proceso de atención de los adolescentes en el MII.
6. Conservar los vínculos significativos con personas y actividades que le brinden soporte a la o el adolescente.
7. Continuar desarrollando las actividades de interés que contribuyan al desarrollo integral del o la adolescente.

1.6.4 Eje competencias ciudadanas

Partiendo de la definición de que la cultura es toda manifestación o producto de la especie humana, por lo tanto implica una mediación del hombre en su entorno a través del pensamiento, el lenguaje y la transformación del medio físico, es posible establecer que el deporte, las artes, la lúdica, el juego y la espiritualidad hacen parte de un campo de acción que resignifica la vida, y por medio de estos componentes el ser humano recrea el mundo de diferentes formas que lo llevan a reforzar y cambiar comportamientos que no se ajustan a las reglas establecidas de una sociedad.

Bajo la perspectiva de las competencias ciudadanas se busca incentivar cambios transformadores en los y las jóvenes empleando una pedagogía participativa que busca que sean ellos mismos los protagonistas del desarrollo social y cultural de la comunidad, a través de acciones que promueven la reflexión. Por ello, este eje pretende, por medio del arte y la lúdica, establecer nuevos caminos donde las competencias ciudadanas *"Aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser"* se puedan desarrollar, y donde los jóvenes en medida de custodia sean protagonistas para potencializar dichas competencias.

Objetivo general:

Generar espacios vivenciales que favorezcan la formación ciudadana, a través del desarrollo de un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Objetivos específicos:

1. Brindar a los y las jóvenes que se encuentran en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad elementos de autorreflexión que les permita identificar sus habilidades y de esta manera proyectar nuevas motivaciones para reorientar sus proyectos de vida.
2. Favorecer la capacidad reflexiva y el fortalecimiento de habilidades comunicativas y competencias ciudadanas en los y las jóvenes participantes.
3. Fortalecer en los y las jóvenes la comprensión de la importancia de las normas para la convivencia y el desarrollo de habilidades de integración social.

1.6.5 Eje socio ocupacional

El eje socio ocupacional hace relación a la manera como, el o la adolescente busca, a través del trabajo, la manera de insertarse, de ser parte activa y constructiva en la sociedad. La búsqueda de autonomía e independencia económica son determinantes en su proceso de evolución, en particular, en los últimos años de la adolescencia.

Para ello, el o la adolescente debe identificar sus vocaciones, sus virtudes y sus capacidades las cuales deben ser potencializadas durante el cumplimiento de la medida. Esto se justifica con base en las condiciones socioeconómicas de la gran mayoría de los adolescentes que están dentro del régimen, ya que se reconoce que se encuentran en el tránsito natural de sus etapas de desarrollo, es decir, de la adolescencia a la adultez.

Objetivo general:

Fomentar su adaptación a la sociedad y el desempeño de una función constructiva en ella a partir del reconocimiento de sus potencialidades, y de la formación y capacitación en artes y oficios acordes con sus motivaciones.

Objetivos específicos:

1. Preparar a la o el adolescente para asumir una vida responsable y participativa en la sociedad.
2. Desarrollar competencias para su desempeño social desde lo laboral.
3. Brindar la posibilidad de una formación profesional.
4. Establecer vínculos con entidades que puedan ofrecerles oportunidades de inserción social.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

1.7 Riesgos

Tabla 1 - Riesgos en la implementación de la fase

¿QUÉ PUEDE SUCEDER?	¿POR QUÉ PUEDE SUCEDER?	CONSECUENCIAS	VALORACIÓN DEL RIESGO	ACCIONES DE MITIGACIÓN
Que la atención no se realice de acuerdo a lo propuesto en el Modelo.	Porque requiere mayor entrenamiento del que poseen los profesionales. Porque no se dispone de suficientes profesionales para la demanda del trabajo. Porque no se capacitó a TODO el personal interno y externo al IEI en el Modelo	No se logra el objetivo de prevención de comportamientos delictivos en los adolescentes. Implementación parcial, según lo que consideren se puede adaptar de la propuesta	Medio	Jornadas de capacitación y entrenamiento de los equipos psicosociales para el desarrollo de las estrategias de atención diseñadas. Jornadas de capacitación y entrenamiento a todo el personal que trabaja con los jóvenes en el MII Revisión detallada de la propuesta de atención integral con los profesionales, para valorar la conveniencia y oportunidad de su implementación. Ajustes a la propuesta con participación de profesionales del RERPA según condiciones operativas, sin sacrificio de los principios y valores que la sustentan.
El costo económico del Modelo, supere lo proyectado para la atención en el ámbito financiero	Porque se requieran mayor número de profesionales de los existentes actualmente. Porque se requiere mayor inversión en aspectos logísticos para el desarrollo de los diferentes programas Porque los profesionales que se requieren tienen mayor perfil del actual y demanden mayores honorarios	No se logre implementar adecuadamente el MII Se implemente con perfiles profesionales no adecuados para el desarrollo del modelo	Medio	Si los costos de implementación superan los costos proyectados, el modelo se puede implementar por fases. Gestionar recursos de agencias internacionales para la implementación del modelo. Apoyar la labor de los equipos psicosociales con profesionales en formación que apunten a las actividades de soporte de los profesionales.

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

2. Desarrollo del Plan de Atención Individual (PAI)

2.1 Tipo de atención

La evaluación, como la atención se hace de forma diferenciada, de acuerdo con las necesidades y realidades de los adolescentes. Por esta razón, no se hace referencia a un tipo de atención sino a tipos de atención. Éstos recogen los diferentes programas que se desarrollan de forma especializada por cada uno de los ejes, y que tienen diferentes niveles de ejecución según los objetivos esperados. En este sentido, los tipos de atención se clasifican de acuerdo con los grupos de interés, de acuerdo con el énfasis identificado, y de acuerdo con el contexto en el que se harán. En el apartado Desarrollo de la atención se profundizará en la descripción y contenido de cada una de ellas, en relación con los ejes y programas de atención:

a. Grupos de interés:
    - Atención individual
    - Atención familiar
    - Atención grupal
    - Atención comunitaria
b. Énfasis identificado:
    - Atención terapéutica en casos especiales
    - Atención pedagógica
    - Atención ocupacional
c. Contexto:
    - Ámbito abierto
    - Ámbito cerrado

En relación con el contexto es importante aclarar que el ámbito cerrado no necesariamente corresponde a los centros de custodia o cumplimiento. Por ámbito abierto se entiende todas aquellas acciones al aire libre. Por ejemplo, las atenciones relacionadas con el juego, con el deporte, con encuentros comunitarios, entre otras.

En general, los programas que dan contenido a los ejes se movilizan en todos los tipos de atención; no obstante, debido a la particularidad de los objetivos, cada eje le da un mayor énfasis a uno u otro tipo. Esto se explica mejor en el siguiente esquema:

Tabla 2 - Tipos de atención del MII

Tipo de atención	Salud integral	Educación	Familia y comunidad	Competencias ciudadanas	Socio ocupacional
Grupos de interés	Individual	Individual			Individual
	Familiar	Familiar	Familiar		Familiar
	Grupal	Grupal	Grupal	Grupal	Grupal
			Comunitario	Comunitario	Comunitario
Énfasis identificado	Terapéutico en casos especiales		Terapéutico en casos especiales		
		Pedagógico		Pedagógico	
				Ocupacional	Ocupacional
Contexto	Abierto	Abierto	Abierto	Abierto	Abierto
	Cerrado	Cerrado		Cerrado	Cerrado

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Ahora bien, el desarrollo de la atención se realizará en los tres niveles de prevención de acuerdo a la presentación de los factores de riesgos y de la dimensión de riesgo que el o la adolescente manifieste, a saber:

Gráfico 4 - Tipos de Prevención a abordar por el MII

Fuente: UT Econometría –CEJ adaptada a partir de Unicef 2014

Prevención Primaria o Nivel 1: el conjunto de acciones están dirigidas a impedir la aparición o a disminuir la probabilidad de que el o la adolescente llegue a estar en una situación que lo acerque a una actividad delictiva, en este sentido el objetivo es disminuir su incidencia; lo que implica trabajar en los factores de riesgo que tienen una baja dimensión, asi por ejemplo si el joven no consume, poder fortalecer su estilo de vida, para que esta problemática no se haga presente. Es de anotar, que por las características de la población adolescente con la que se desarrolla el Modelo, este tipo de prevención aunque se aborde, no constituye el eje central de trabajo.

Prevención secundaria o Nivel 2: Las Actividades de prevención secundaria pretenden detener la evolución de aquellos indicadores que incrementan el riesgo, mediante acciones desarrolladas en base a la detección temprana, es decir, cuando aún los riesgos no presentan una dimensión alta, pero están evolucionando y se encuentran en progresión. La prevención secundaria pretende reducir la prevalencia de los factores de riesgo que lleva a la delincuencia juvenil. Entre las actividades de prevención secundaria podemos destacar las siguientes: aplicar protocolos de detección temprana, identificación de factores de riesgo, disminución del daño, desarrollo de habilidades sociales. Sobre este nivel se centran la atención dentro del MII, por eso se señala en color rojo en el gráfico.

Prevención Terciaria o nivel 3: Se define como aquellas actividades dirigidas al tratamiento, rehabilitación y reintegración social de los y las adolescentes que se encuentran con daño severo (consumo en modalidad de abuso) y donde los comportamientos en conflicto con la ley son reintegrados, evitando la progresión y el agravamiento del daño, mejorando la calidad de vida de los NNA, al respecto la atención dentro del MII, será mínima, logrando únicamente detectar la severidad de la situación, para que si requiere atención externa se le pueda otorgar a través de la red de servicios.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

2.2 Programas

Un programa hace referencia a un conjunto organizado, coherente e integrado de proyectos relacionados entre sí y de similar naturaleza, que se estructuran con el propósito de materializar el plan de acción de una institución, o en este caso la puesta en marcha del MII. En este sentido, un programa es un concepto de planificación, que implica una visión más global para la solución de un determinado problema (Banco de Proyectos de la Universidad Nacional de Colombia, 2007).

Teniendo en cuenta este contexto, a continuación se enumeran los programas que se desarrollaran dentro de cada eje de la atención que compone el Modelo, en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad. Es de anotar que estos programas se encontrarán de manera detallada y descriptiva en el apartado de atención.

Tabla 3 - Ejes de atención y programas

No. Eje	NOMBRES DEL EJE	PROGRAMAS
1	Salud Integral	• Programa de Adopción de precauciones • Programa de prevención en atención psicológica individual - breve • Programa intervención para el consumo de sustancias psicoactivas: a. Intervención individual preventiva: programa de entrenamiento para la vida b. Comunidad deportiva • Programa de intervención en crisis
2	Educación	• Refuerzo en Matemáticas • Refuerzo en Lectoescritura • Re-conociéndome • Comunicación • Autoobservación • Tejiendo vínculos y resolviendo conflictos • Fortaleciendo mi ciudadanía
3	Familia y Comunidad	• Tejiendo vínculos para la reintegración social
4	Competencias Ciudadana	• Teatro para la paz y la convivencia • Cine foro para crear nuevos sueños • El juego y la recreación para mi crecimiento personal • Yoga y paz interior • Inteligencia espiritual para un mundo interior saludable
5	Socio ocupacional	• Capacitación laboral • Inserción y competencias laborales

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

3. Metodología de la Atención

3.1 Principios metodológicos

En el presente Modelo se invita a considerar como fundamental en el proceso de atención y prevención los siguientes principios, tomados de Flórez y Vivas (2007) necesarios para garantizar el éxito de los procesos, estos implican en el personal que interviene (*docentes, instructores, talleristas, entrenadores deportivos, custodios, equipo técnico*) una revisión de posturas rígidas, relaciones de poder centradas en el conocimiento experto, clases magistrales, charlas informativas (*en donde el profesional habla y los demás escuchan, interviniendo eventualmente),* el uso del castigo como estrategia de control, entre muchos otros estilos y formas tradicionales que logran desmotivar, limitar la creatividad, participación y desarrollo de saberes con que cuentan los y las jóvenes, además de sus estilos y ritmos propios.

- ***Cognición y afecto:*** Es fundamental en cualquier accionar metodológico con los y las jóvenes considerar las emociones como parte fundamental de su proceso, lo cognitivo y lo afectivo hacen parte de una estructura integrada de manera tal que los estados afectivos pueden inhibir, motivar, distorsionar o incentivar los procesos cognitivos. No se puede formar con éxito en lo que los y las jóvenes no tienen interés, se requiere motivación, gusto y sentido, los cuales se desprenden de actividades atractivas y que tengan significado en su mundo y en sus intereses. Conectándose con el segundo principio:
- ***El rol del formador***: el equipo técnico, los docentes, instructores, talleristas, entrenadores deportivos y artísticos, juegan un papel muy importante en el proceso preventivo y formativo de las y los jóvenes privados de libertad en medida de custodia, su función, va más allá de transmitir contenidos, enseñar técnicas y entrenar en habilidades especificas según los diferentes programas en cada eje. Estos ejercen una influencia significativa en enamorar o desenamorar en ideas, valores, principios, habilidades, técnicas y hábitos, entre otros, con su estilo, disposición, apertura, manejo del poder, creencias y formas de relacionarse, pueden favorecer o limitar el aprendizaje y la superación de dificultades.
  Si bien, hay formadores, que hacen parte de la red de servicios y no dependen directamente del IEI, el Modelo de atención contempla la necesidad de articularlos, acompañarlos y sintonizarlos con los lineamientos y criterios propuestos.
- ***La enseñanza lúdica:*** el juego es mucho más que un recurso didáctico, con los y las jóvenes, es una oportunidad de vivir una experiencia original que contradice la seriedad académica y los acerca a la exploración, el contacto desinhibido corporal, la curiosidad, la risa, la espontaneidad, lejos de los temores y miedos de la vida real, despertar la alegría, construye vínculos, el juego posibilita que personas de posturas distintas, creencias contrarias, intereses diversos, se integre y muestre su humanidad, es un espacio para construir reglas y formar en límites.
- ***La construcción colectiva***: la actividad en grupo y el desarrollo de proyectos colectivos son el escenario propicio para el apoyo, la crítica, la construcción de acuerdos, la toma de decisiones concertadas, la comunicación de puntos de vista diferentes, la mediación de conflictos, la construcción de liderazgos democráticos y la práctica de estilos de participación. Lo que sucede en estos espacios permite observar avances, necesidades y generar ejercicios reflexivos que den cuenta del proceso individual.

Además de los anteriores principios, es importante considerar que:

- El plan individual de atención debe ser construido a partir de las necesidades de los y las jóvenes, considerando los resultados de los diferentes procesos de evaluación. En la medida que el plan individual no esté dando los resultados esperados, el equipo de trabajo junto con el joven y la familia deben establecer nuevas propuestas.
- Todas las personas que tienen contacto con los y las jóvenes que se encuentran en la modalidad de custodia, deben conocer el MII. Además, deben contar con formación suficiente para el desarrollo de la labor así como también deben ser personas entusiastas y comprometidos con la tarea, siendo modelos positivos en su interacción con los y las jóvenes. De tal manera, su formación requiere el desarrollo de las competencias suficientes y el entrenamiento necesario a partir de lo conceptual y metodológico que propone el modelo.
- Los programas deben desarrollarse como originalmente fueron diseñadas, con rigor y a cargo de profesionales preparados. Los equipos deben contar con espacios que permitan la retroalimentación y la posibilidad de nutrir los programas de acuerdo a la experiencia y las necesidades propias de cada centro.
- Se debe contar con una oferta suficientemente amplia que permita el apoyo en las diferentes áreas y que abarque las dimensiones individual, social y familiar de los y las jóvenes para el apoyo integral y el cumplimiento de logros.
- Los programas están dirigidos a disminuir los factores de riesgo que rodean al joven, fortalecer las estrategias de prevención y aumentar los factores de protección a partir de los propios recursos con los que cuenta el joven y sus familias.
- El proceso de atención debe iniciar lo más pronto posible mientras el o la joven está en medida provisional de privación de la libertad. Tal como la ley lo plantea no puede superar los 30 días después de la privación, tiempo en que se debe realizar la evaluación integral.
- Las visitas de familiares y redes vinculares (amigos, compañeros sentimentales, primos y demás) no son objeto de suspensión porque el o la joven no logren los objetivos o por presentar dificultades comportamentales en la institución, dado que son un derecho y se busca fortalecer los vínculos positivos que favorezcan la reintegración social del adolescente.

3.2 Procedimiento de actuación

El IEI es el responsable del desarrollo de los programas de reinserción social de los adolescentes que han ingresado al RERPA a partir de: 1) la detección y análisis de las necesidades de los jóvenes 2) de la revisión de las investigaciones científicas, buenas prácticas y experiencias exitosas. En este sentido, dichas revisiones sirven para generar atenciones tipo, su estructura y su contenido.

Es de resaltar que los programas deben responder a las necesidades específicas que presentan los adolescentes en conflicto con la ley y siempre debe primar la reintegración eficaz a la sociedad.

En este sentido, el IEI, debe contar con un equipo que apruebe no sólo las diversas propuestas que se hacen en el presente documento, sino también aquellas propuestas que resulten de la

evaluación del modelo y de las necesidades de los jóvenes con el paso del tiempo. Ahora bien, una vez aprobados los programas a desarrollar y contando con la oferta tanto interna como externa, se debe proceder a describir cómo deben actuar los profesionales en la atención de los adolescentes con medida provisional de privación de la libertad.

Desde el modelo propuesto, no hay un eje de atención que sea más importante que otro. Para que la atención sea eficaz todos los ejes deben ser abordados, así por ejemplo: en el modelo de atención integral la salud física, que abarca la atención médica, odontológica y nutricional son vitales no sólo para garantizar los derechos de los y las jóvenes, sino también para mejorar su calidad de vida. No obstante como se mencionó anteriormente el fortalecimiento del modelo se realiza desde el enfoque psicosocial, por esta razón no se abordan estas atenciones, pero esto no implica que se desconozcan.

El equipo de trabajo para la atención, está compuesto por todas aquellas personas que se encuentran en relación con los y las jóvenes. Esto quiere decir que, tanto los custodios como las personas que se encargan de los servicios generales en la parte administrativa deben conocer el modelo, su filosofía y de manera especial la forma como ellos sirven de modelos de los adolescentes y también de guías en el desarrollo de las competencias ciudadanas y en la incorporación de nuevos repertorios de comportamiento y de relacionamiento con otros.

El equipo de profesionales encargado directamente de los y las adolescentes por medio de la atención individual o grupal a través de los diferentes programas se conforma por:

- **Psicólogos clínicos,** quienes son los encargados de hacer la atención individual y grupal de los adolescentes en los aspectos relacionados con salud mental, adicionalmente deben tener conocimiento en psicología social y manejo de grupos dado que el énfasis está en prevención, así mismo deben tener conocimiento y habilidades para la atención de las familias dado que de ser necesario, también deben realizar la atención a las familias pero siempre en coordinación con los trabajadores sociales, quienes son los que lideran todo lo relacionado con familia.
- **Trabajadores sociales**, quienes tienen bajo su tutela la atención familiar y de redes de los adolescentes. Además, son los encargados de coordinar el trabajo que los psicólogos realicen en atención clínica a familias.
- **Psicopedagogos**, estos profesionales son los encargados del apoyo a las actividades realizadas por los profesores de **MEDUCA-** respecto a la educación, en lo que refiere a refuerzos académicos, superación de dificultades y todo lo relacionado con el aprendizaje y sus alteraciones. Por lo tanto, son los encargados de potenciar aprendizajes como también tratar las dificultades que presenten los jóvenes que les impida alcanzar logros académicos. Adicionalmente, son los encargados de liderar la orientación vocacional de los y las adolescente, así como también la evaluación pedagógica.
- Profesores **del Ministerio de Educación MEDUCA**, encargados de ofrecer la educación a los adolescentes en conflicto con la ley que están privados de la libertad. Estos docentes deben conocer el modelo de atención integral y trabajar en equipo con los psicopedagogos quienes serían su apoyo para que los adolescentes superen sus niveles académicos.
- Capacitadores, **entrenadores** o facilitadores del **Instituto Panameño de Deportes – PANDEPORTES-**, quienes lideran el trabajo en deportes, el cual está sujeto a las modificaciones que el eje de competencias ciudadanas presenta, para que todo aborde los aspectos claves del modelo.
- Docentes, instructores, facilitadores del **Instituto Nacional de Cultura INAC,** quienes apoyan los programas de teatro para la paz y la convivencia.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

- Es importante contar con un **Comunicador social**, para que apoye toda la estrategia de divulgación del trabajo realizado por los jóvenes en sus procesos de reintegración social.
- El **Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano, INADEH**, con sus instructores, encargados de llevar a cabo el entrenamiento vocacional de los y las adolescentes en los diferentes talleres, quienes deben conocer el modelo de atención.
- **Profesionales en formación** de las carreras encargadas del proceso de atención, para que puedan apoyar el trabajo de los profesionales en la atención grupal de los adolescentes y sus familias.
- **El director de los Centro de Custodia**, responsable de supervisar el cumplimiento del modelo de atención, establecer y coordinar todo aquello que se requiera para su adecuado desarrollo, así como de participar de todos aquellos comités que se requieran para la toma de decisiones sobre atenciones de los adolescentes.
- **Personal administrativo,** que como anteriormente se mencionó se convierten en modelos de los adolescentes y además quienes realizan el apoyo para que las instituciones y el MII funcionen adecuadamente.

En cuanto a los procedimientos de actuación para el desarrollo del modelo de atención es necesario partir del principio que para que se realice una atención apropiada, se debe partir de una adecuada evaluación. Es importante recordar que en la evaluación se hace un balance del adolescente, de su familia, de los factores de riesgo y de las ventanas de oportunidades que tiene cada joven. Adicionalmente, se establece el momento cero de la atención con el desarrollo del Plan de Atención Integral (PAI), donde se establece cual debe ser el panorama de atención del joven en los diferentes ejes, como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 5 - Síntesis del proceso de actuación para dar inicio a la atención Integral

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Una vez realizado el PAI, el equipo transdiciplinario establece los énfasis que debe tener cada adolescente en su proceso de prevención. En este sentido, lo ideal es que el joven y su familia inicien el proceso simultáneo, organizando sus rutinas de actividades y de manera sincrónica todo el personal debe ir observando los avances y las dificultades que presenta el joven para retroalimentar el PAI, de acuerdo a las necesidades y circunstancias del joven, así como de las ventanas de oportunidades que en el proceso se van identificando.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Gráfico 6 - Ejes de atención

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

3.3 Funciones de los equipos IEI

Coordinador de modalidad:

Es un profesional con título otorgado por una institución universitaria legalmente reconocida en la República de Panamá, por la autoridad competente para ello. Debe contar mínimo con cinco años de experiencia certificada en la implementación o desarrollo de programas, proyectos o servicios de protección integral con adolescentes en conflicto con la ley penal.

El profesional estará a cargo de:

- Coordinar los equipos psicosociales de los centros (custodia).
- Coordinar el relacionamiento y direccionamiento de los adolescentes a cada uno de los programas ofertados por la red de recursos.
- Garantizar que la ejecución de los programas y actividades se hagan con todo respeto de los derechos de los adolescentes y en función de la protección integral.
- Asegurar que los equipos psicosociales cuenten con las competencias requeridas para el trabajo a desarrollar con los adolescentes.
- Velar porque los recursos requeridos para el desarrollo de los programas se encuentren disponibles para su adecuado desempeño.
- Articular a todos y cada uno de los grupos que intervienen en la atención de los adolescentes.
- Monitorear en conjunto el avance y desempeño de los adolescentes a lo largo de los programas.
- Velar por la seguridad de los adolescentes, familias, funcionarios, visitantes y cuerpo de custodios.

- Garantizar la formación, cualificación y actualización de los equipos profesionales y de custodios para la implementación de los programas con los adolescentes.

3.3.1 Equipo Psicosocial de IEI:

Psicólogo:

Debe poseer título otorgado por una institución universitaria o de educación superior, legalmente reconocida en la República de Panamá, por la autoridad competente para ello, tarjeta profesional y contar mínimo con tres años de experiencia certificada en programas, proyectos o servicios de protección integral con adolescentes en conflicto con la ley penal.

El profesional estaría a cargo de:

- Realizar la primera evaluación.
- Seguimiento al resultado de la evaluación y a la evolución de la atención.
- Atención de acuerdo con su especialidad y bajo los lineamientos apropiados.
- Diagnóstico clínico en caso de requerirse.
- Acompañamiento psicológico en todo momento para la atención de situaciones de crisis y para el fortalecimiento de la adaptación del adolescente y su familia al entorno y a la atención integral.
- Apoyo al desarrollo de los programas de formación y fortalecimiento para el goce efectivo de los derechos de los niños, las niñas, adolescentes y sus familias y/o redes vinculares de apoyo.
- Las demás funciones terapéuticas y administrativas necesarias para la atención psicológica del adolescente y sus familias.

Trabajador social o profesional en desarrollo familiar:

Debe poseer título otorgado por una institución universitaria o de educación superior, legalmente reconocida en la República de Panamá, por la autoridad competente para ello, tarjeta profesional y contar mínimo con tres años de experiencia certificada en programas, proyectos o servicios de protección integral con adolescentes en conflicto con la ley penal o programas de prevención.

El profesional estaría a cargo de:

- Valoración socio familiar.
- Seguimiento al resultado de la evaluación y a la evolución de las atenciones.
- Atención y prevención de acuerdo con su especialidad y bajo los lineamientos que se requiere para el adolescente.
- Acompañamiento socio familiar en todo momento para el fortalecimiento de la adaptación del adolescente y su familia al entorno y al proceso.
- Apoyo al desarrollo de los programas de formación y fortalecimiento para el goce efectivo de los derechos de los niños, las niñas, adolescentes y sus familias y/o redes vinculares de apoyo.
- Las demás funciones terapéuticas y administrativas necesarias para la atención socio familiar del adolescente.

Psicopedagogos:

Debe poseer título otorgado por una institución universitaria o de educación superior, legalmente reconocida en la República de Panamá, por la autoridad competente para ello y contar mínimo con tres años de experiencia certificada en programas, proyectos o servicios de protección integral con adolescentes en conflicto con la ley penal.

El profesional estará a cargo de:

- Planificar y desarrollar los procesos de evaluación pedagógica en los momentos propuestos por el Modelo y elaborar los respectivos informes.
- Participar en la construcción del Plan de Atención Individual aportando estrategias de acuerdo a lo observado en la evaluación pedagógica.
- Seguimiento al resultado de la evaluación y a la evolución de las atenciones.
- Atención de acuerdo con su especialidad y bajo los lineamientos que se requiere para el adolescente.
- Asesorar, acompañar y orientar a los docentes y formadores externos.
- Desarrollar los programas de Apoyo al Aprendizaje académico y apoyo al aprendizaje para la vida.
- Generar estrategias de atención pedagógica, tanto individuales como grupales.
- Diseñar didácticas de aprendizaje que le faciliten los procesos enseñanza-aprendizaje a los y las jóvenes en medida de custodia.
- Apoyo al desarrollo de los programas de formación y fortalecimiento para el goce efectivo de los derechos de los niños, las niñas, adolescentes y sus familias.
- Realizar asesoría y acompañamiento formativo a docentes, instructores y demás personas que intervienen en el proceso formativo de los y las jóvenes, en relación al marco conceptual y metodológico del componente pedagógico del Modelo.
- Realizar atención individual y/o grupal, a jóvenes que presenten necesidades educativas especiales
- Retroalimentar y nutrir los planes y programas de refuerzo educativo propuestos en el Modelo, de acuerdo a las necesidades específicas de cada Centro y del proceso de los jóvenes participantes y realizar las sesiones respectivas
- Diseñar estrategias y desarrollar espacios formativos para el fortalecimiento en habilidades para la vida, desarrollo de competencias para aprender a aprender y fortalecimiento de recursos para que los y las jóvenes encuentren formas acordes a sus necesidades y estilos propios para el aprendizaje
- Realizar jornadas de planeación, evaluación y actualización con el equipo de psicopedagogos de los diferentes centros
- Las demás funciones pedagógicas y administrativas necesarias para la atención socio familiar del adolescente.

3.4 Aproximación preliminar relaciones institucionales externas al IEI

En el Modelo de atención y prevención para adolescentes de Panamá, el Instituto de Estudios Interdisciplinarios IEI, creado por la Ley N°40 de Agosto del 1999 “Del Régimen Especial de Responsabilidad Penal para la Adolescencia”, con funciones y alcance modificados por la Ley N°15 de mayo del 2007 es la autoridad competente en resocialización, por lo que lleva a cabo

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

las acciones relativas al cumplimiento de las medidas cautelares privativas de libertad y no privativas de libertad, y las sanciones impuestas a los adolescentes.

El IEI tiene como misión brindar y garantizar un eficaz proceso de atención a los adolescentes en conflicto con la ley, que le permita desarrollar al máximo sus capacidades y el sentido de responsabilidad, siendo facilitadores de todos los programas, servicios y acciones socializadoras a través de un equipo interdisciplinario.

No obstante, no es la única entidad que debe trabajar con los adolescentes. En este sentido para los procesos de atención, las relaciones interinstitucionales se describen en la siguiente tabla:

Tabla 4 - Relaciones interinstitucionales del IEI

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	OBJETIVO	TRABAJO ESPECIFICO
Ministerio de Educación Meduca	Brindar educación a los adolescentes en conflicto con la ley	Eje Educación
Instituto Nacional de Deportes PANDEPORTES	Desarrollar todas las actividades deportivas que el MII oferte	Eje Competencias Ciudadanas Deporte con Propósito
Instituto Nacional de Cultura INAC	Desarrollar las actividades relacionadas con arte y cultura.	Eje competencias ciudadana
Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano, INADEH	Propiciar, establecer, organizar y mantener un sistema nacional que garantice la formación profesional de recurso humano, en ocupaciones productivas requeridas para el proceso de desarrollo profesional.	Eje socio-ocupacional
Ministerio de Salud	Atención en salud integral a los adolescentes que presenten criminalidad compleja	Eje Salud Integral
Ministerio de Gobierno	Brindar línea técnica y gestionar recursos para el desarrollo del MII	Lidera el proyecto
Ministerio de Seguridad	Apoyar caracterización de la delincuencia juvenil y prevención del delito	Prevención del delito y apoyo en reintegración social
SECOPA	Apoyar la puesta en marcha del fortalecimiento del MII	Apoyo técnico y financiero al proyecto
Cámara de Comercio de Panamá	Sensibilizar a los empresarios para la integración socio laboral y emprendimiento de los y las adolescentes	Apoyar la reintegración social.
Panamá Centro Fundación Jesús Luz de Oportunidades Programa "Oportunia"	Ofrecer alternativas de generación de ingresos para mejorar la calidad de vida de los jóvenes y sus familias.	Eje socio ocupacional
San Miguelito Acción Dame Una Oportunidad Programa: Capacitación Laboral, Servicios Empresariales	Insertar a los jóvenes y adultos al mundo laboral.	Eje socio ocupacional
San Miguelito Centro de la Mujer Panameña Programa de Auto Empleo y Fortalecimiento de la Participación Ciudadana de Mujeres Jóvenes en el Distrito de San Miguelito	Incorporar a las mujeres jóvenes en ámbito de auto empleo.	Eje socio ocupacional

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Es importante mencionar que este apartado está en construcción y en ese orden de ideas, es vital el trabajo a desarrollar en Panamá con el equipo del IEI, de tal manera que se exploren todas las posibilidades.

3.5 Sistema de seguimiento y evaluación del modelo

Los procesos de seguimiento y evaluación constituyen un insumo esencial para medir el desempeño de los jóvenes que son sujeto de atención dentro del MII. Es así como el sistema de seguimiento y evaluación (S&E) tiene como elemento central la evolución de el o la joven dentro del MII. En este sentido, cada uno de los momentos de la atención aporta información importante al sistema, haciendo posible la trazabilidad del proceso de cada uno de los adolescentes durante el tiempo que se encuentren privados de la libertad. Vale la pena resaltar que los datos iniciales de el o la joven constituyen el punto de partida del sistema, y dan la guía para hacer seguimiento y, posteriormente, evaluar la mitigación de los riesgos.

Los elementos del sistema de S&E se compilan desde que el o la adolescente inician su proceso legal en el juzgado que recibe su caso. Una vez se les impone la detención provisional deben ser privados de la libertad en un centro de custodia, empieza la atención del MII. Simultáneamente, toda la documentación del caso empieza a constituirse como información base de el o la joven, y, por consiguiente, parte del sistema de S&E. Esta compilación se hace de la siguiente manera:

Tan pronto llega el o la adolescente al centro de custodia junto con el expediente del caso y la recolección de una serie de datos básicos, el o la adolescente debe enfrentarse a una serie de evaluaciones que responden a los elementos que quiere abordar el MII en los ejes definidos para guiar la atención. Esta información, además de ayudar a la construcción del PAI, constituye la línea de base sobre la cual se analizará el progreso durante el tiempo que se encuentren en el centro de custodia. Esta línea de base se recoge durante los primeros quince días dentro del centro.

En la última parte de la detención provisional el sistema de S&E busca tener completamente documentado el proceso atención en los programas de prevención que el o la joven durante su paso por el centro de custodia ha recibido y la mitigación de los riesgos. En esta etapa se incorporarán indicadores que den cuenta del impacto de la prevención en todos los ejes abordados, y que se espera influencien la vida de los jóvenes una vez cumplida su medida cautelar.

Finalmente, vale la pena destacar que la consistencia de la información dependerá de la continuidad del proceso a lo largo de la atención, así como de la estabilidad del trabajo del equipo de profesionales de los centros. Se espera que los instrumentos diseñados para recolectar los datos no cambien, y si esto llegara a ocurrir, sea posible mantener la consistencia y trazabilidad de la información.

3.5.1 Indicadores de Seguimiento

En este contexto, el MII contará con un conjunto de indicadores que servirá para hacer seguimiento a los jóvenes durante su paso por el centro de custodia. Estos indicadores darán cuenta, no sólo del proceso individual de el o la adolescente, sino también del progreso en la

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

implementación del PAI y podrán contrastarse en diferentes momentos del tiempo para analizar avances.

Indicadores de proceso y gestión

El punto de partida del sistema de seguimiento lo constituye la ficha de caracterización (Anexo 1. Ficha de caracterización del documento de Evaluación) de el o la joven, de la cual se toman algunos datos básicos. Así mismo, con base en el PAI diseñado para el joven, el principal conjunto de indicadores de proceso es el porcentaje (%) de avance en las sesiones que el o ella deben tomar para cada uno de los programas en los cinco ejes que propone el MII. La tabla a continuación muestra la manera en que se debe reportar la información para poder calcular estos indicadores.

Tabla 5 - Reporte de información de avance del PAI de el o la joven por programa

NOMBRE	
IDENTIFICACIÓN	
FECHA DE INGRESO	
EDAD	
SEXO	
TIPO DE DELITO	
No. DE JUZGADO DE PROCEDENCIA	
NIVEL EDUCATIVO	

| IDENTIFICACIÓN DEL JOVEN | EJE | | |

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Adicionalmente, en cuanto a los indicadores de gestión del MII, se propone construir una medida que de cuenta las capacidades de los centros de atención y de su oferta para los y las jóvenes que ingresan al sistema. La ficha a continuación describe este indicador, al tiempo que detalla la manera de construirlo y los responsables del reporte del mismo. Al igual que en el caso anterior, se pueden construir indicadores de oferta para uno de los ejes del MII, e incluso para cada programa. Esta información es útil al momento de focalizar recursos para mejorar determinadas áreas (o ejes de intervención del MII) en los centros de atención en la modalidad de custodia que hacen parte del IEI.

Tabla 7 - Ficha técnica de indicador de capacidad de oferta del centro de custodia

Nombre del Indicador	Capacidad de oferta del centro de custodia		
Definición	Corresponde al porcentaje de adolescentes atendidos (**AA**) con respecto al número de adolescentes efectivos que puede atender el centro de custodia de manera óptima (**AE**), en cada uno de los ejes de intervención del MII.		
Forma de cálculo	$\left[\mathrm{Eje1}\left(\frac{\mathrm{AA}}{\mathrm{AE}}\right)+\mathrm{Eje2}\left(\frac{\mathrm{AA}}{\mathrm{AE}}\right)+\mathrm{Eje3}\left(\frac{\mathrm{AA}}{\mathrm{AE}}\right)+\mathrm{Eje4}\left(\frac{\mathrm{AA}}{\mathrm{AE}}\right)+\mathrm{Eje5}\left(\frac{\mathrm{AA}}{\mathrm{AE}}\right)\right]*100$	**Numerador**	Adolescentes Atendidos
		Fuente del numerador	Registros de Ingreso del Centro junto los PAI de cada joven
		Denominador	Adolescentes Efectivos que puede atender el centro
		Fuente del denominador	Registros administrativos del IEI
Responsable del cálculo	Equipo de profesionales a cargo de la supervisión de los centros de custodia		
Unidad de medida	Jóvenes		

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Para el éxito del MII, es vital reconocer las fortalezas y dificultades de cada centro al momento de prestar sus servicios a cada joven que entra al sistema. En este sentido el seguimiento constate al indicador de capacidad de oferta constituye una herramienta útil para el equipo de planeación del IEI:

Indicadores de resultado

Es indispensable monitorear continuamente el desempeño de los y las jóvenes a lo largo de su paso por el centro de custodia, para dar cuenta de sus progresos, así como del éxito del PAI diseñado para cada uno de ellos. En este sentido, los indicadores de resultado del MII, en su modalidad de custodia, tienen como base la matriz de riesgos y ventanas de oportunidad que viene de la evaluación integral que se le aplica a el o la joven al momento de entrar al sistema (Evaluación en Atención/Prevención). Dada la integralidad de la intervención, el seguimiento[9] (Evaluación en Intervención y seguimientos posteriores) de cada joven deberá reportar su progreso para cada uno de los riesgos/ventanas de oportunidad que allí se consignan. A

[9] Vale la pena aclarar que la evaluación en intervención se hará en el centro de cumplimiento, o donde disponga el IEI para los casos de medidas no privativas de la libertad dado que el o la adolescente ya habrán recibido su respectiva sentencia en este momento.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

manera de ejemplo, la tabla a continuación presenta el indicador para hacer seguimiento al progreso del joven en su autocontrol.

Tabla 8 - Ficha técnica de indicador de avance de autocontrol del joven

Nombre del Indicador	Manejo del autocontrol		
Definición	Corresponde a la resta entre el nivel de autocontrol inicial del joven, menos los niveles que reporte en los diferentes espacios de evaluación que contempla el MII. De esta manera se reporta el nivel de progreso del joven en su autocontrol personal en todas las áreas en la que interviene el modelo.		
Forma de cálculo	$Puntaje\ Evaluación\ AtenciónPrevención - Puntaje\ Evaluación\ Intervención$	**Puntaje Evaluación Atención/Prevención**	Corresponde al diagnóstico que recibió el o la joven en este riesgo por parte del equipo de profesionales a cargo.
		Puntaje Evaluación Intervención	Corresponde al puntaje de avance que recibió el o la joven en este riesgo por parte del equipo de profesionales a cargo
		Fuente	Reportes de evaluación del equipo transdisciplinar a cargo de la aplicación de la evaluación en los diferentes momentos de el o la joven.
Interpretación	• Si el resultado de la resta es positivo, indica que el o la adolescente mejoró en su capacidad de autocontrol • Si el resultado de la resta es negativo, indica que el o la adolescente tuvo retrocesos en su capacidad de autocontrol • Si el resultado de la resta es cero (0), indica que no hubo ningún avance en la capacidad de autocontrol de el o la adolescente		
Responsable del cálculo	Equipo transdisciplinar a cargo de la aplicación de la evaluación en los diferentes momentos del proceso de el o la adolecente		
Unidad de medida	Joven		

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

La suma de todos los indicadores de riesgo/ventana de oportunidad positivos y negativos dará cuenta, en cierta medida, de la situación global de él o la joven en cada momento que se aplique la evaluación. Entre más pequeño sea el número que da la suma de todos los factores, mejor es la situación del joven. En cuanto a los cambios, entre mayor número de restas positivas tenga el joven, mayores progresos tendrá en su proceso.

Es importante aclarar que los indicadores son complemento del ejercicio de diagnóstico y seguimiento que realiza el equipo transdisciplinar, a cargo de la implementación del PAI del joven. De esta manera, cada número que se reporte debe estar acompañado de un concepto técnico que valide los avances o retrocesos del adolescente mientras espera su sentencia en el centro de custodia.

4. Desarrollo de la Atención

4.1 Eje de salud integral

4.1.1 Programa: Adopciones de Precauciones[10]

Justificación

Este programa parte de la teoría de la conducta planeada (Ajzen, 1991 citado por Flórez-Alarcón, 2007) que explica como una persona toma una decisión con base en tres procesos cognitivos la actitud, norma subjetiva y control conductual percibido; entendido como un proceso influenciado por los resultados que se espera obtener de la ejecución de una conducta específica, la presión social del grupo de referencia (factor de suma importancia en la adolescencia) y la percepción que se tiene tanto de las habilidades como de recursos personales para enfrentar las barreras que se presenten en la ejecución de la conducta. Así, entre más positiva sea la actitud, el grupo referente apoye y la persona perciba autoeficacia frente a un comportamiento, mayor será la probabilidad de ejecutarla.

Entiendo así, que un adolescente que perciba como positivo el ingresar a la vida delincuencial por los beneficios percibidos, que su grupo de referencia apoye esta decisión y que él perciba que cuenta con las habilidades necesarias para ejecutar las conductas que esta actividad exija, toma la decisión de permanecer en ella, razón por la cual el presente programa tiene un enfoque de prevención del riesgo y la mitigación de los daños ocasionados por el ingreso y mantenimiento de adolescentes en las actividades delictivas.

Este programa busca intervenir tanto en la disminución de conductas de riesgo como la adquisición de conductas saludables, al incentivar el cambio tanto a nivel cognitivo como conductual, enfatizado en la toma de decisiones como una fase fundamental en el proceso de cambio.

Para lograr este fin se parte del modelo de Weinatein (1988), el cual consta de siete etapas de cambio, iniciando por el conocimiento de la problemática, motivación frente al cambio, percepción de vulnerabilidad, susceptibilidad, costos y beneficios, y el balance decisional para llegar al cambio del comportamiento.

Al hacer uso de este modelo se deben reconocer factores importantes para garantizar su efectividad, como el conocimiento de la conducta de riesgo y de allí generar motivación al cambio, siempre identificando los obstáculos que se presenten a la hora de motivar este cambio, generados por baja percepción de susceptibilidad y vulnerabilidad ante el riesgo, desbalance de costo-beneficio sobre la conducta saludable.

Objetivos:

General

Disminuir la presentación de conductas de riesgo delictivo y adquirir conductas saludables que le permitan al joven reconocer el costo que tiene su comportamiento actual en su proyecto de vida

Específicos

[10] Este programa se adapta de la idea original presentada para el seminario de Jóvenes en Riesgos en la Universidad Católica de Colombia, por la psicóloga Laura Viviana Gómez Vanegas, maestranda en psicología en la línea de adicciones.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

- Prevenir el riesgo y mitigar los daños ocasionados por el ingreso de los y las adolescentes a la actividad delictiva
- Describir las características de los comportamientos de riesgo que se generan al ingresar a actividades delictivas
- Generar procesos de reflexión sobre los costos y beneficios que traen estas actividades a la vida de los jóvenes.

Beneficiarios
Los y las adolescentes que se encuentren en medida provisional por presentar indicadores de estar en conflicto con la ley.

Frecuencia
La población adolescente que de manera voluntaria se inscriba en este programa asistirá a un encuentro semanal.

Duración

Este programa tiene una duración de dos meses

Indicadores
- Número de sesiones ejecutadas
- Porcentaje de avance según criterios de línea de base de la etapa evaluativa.
- Percepción de bienestar de los y las adolescentes con respecto a la problemática intervenida
- Ejecución de tareas y actividades propuestas durante las sesiones
- Capacidad de los y las adolescentes de generalizar lo aprendido durante su permanencia en el centro

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Actividades

Tabla 9 - Sesión 1.

SESIÓN 1 GENERAL: CONTACTO INICIAL Y REAFIRMACIÓN POR EL CAMBIO.
Objetivos: 1. Establecer las características generales del grupo. 2. Propiciar las condiciones para la integración de los jóvenes. 3. Dar a conocer el proceso de atención. **4.** Disminuir la percepción de los costos del cambio.
Desarrollo: 1.Presentación de los facilitadores quienes deberán tener el entrenamiento en el modelo. 2. Entrega de los formatos de compromiso de los participantes en el proceso (anexo 1). 3. Dinámica rompehielos: Caligrafía con estilo Tiempo: 10 minutos Los participantes forman un círculo, ponen la música y se empiezan a pasar la pelota, cuando la música se detenga el que quedó con el balón pasa al frente a escribir su nombre con una parte del cuerpo al ritmo de la música, regresa y continúa el juego hasta que todos se presentan. 4. Actividad "Mis motivos de cambiar". **Mis motivos para cambiar:** **Los riesgos si continuo con este comportamiento:** 5. El modulador socializa de forma general los motivos de cambio y se discuten en grupo. 6. Cierre sesión, acuerdo sobre condiciones del proceso, como horarios, compromiso con la asistencia a las sesiones, tiempos de llegada, tiempo de previo aviso para inasistencia, numero de sesiones y tiempo de cada una.

Tabla 10 - Sesión 2.

SESIÓN 2. MOTIVACIÓN AL CAMBIO
Objetivos: 1. Promover mayor motivación por el cambio. 2. Aumentar la percepción de severidad y susceptibilidad ante el riesgo.
Desarrollo: 1. Actividad "recordando mis motivos y metas". **Motivos para cambiar:** **Que metas espero lograr al cambiar:** 2. cada participante socializa sus motivos y el grupo los comenta. 3. Actividad grupal donde realizan un listado general de motivos. 4. cierre actividad dejando como producto listado general de motivos.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Tabla 11 - Sesión 3

SESIÓN 3. TOMANDO DECISIONES
Objetivos: 1. Incrementar mayor percepción de vulnerabilidad ante las conductas de riesgo. 2. Iniciar un proceso de toma de decisiones identificando pro y contra de las conductas de riesgo y conductas saludables por medio del balance decisional. 3. Incrementar el valor positivo de las conductas saludables.
Desarrollo: 1.Actividad "Que es la vulnerabilidad": se explica el concepto de vulnerabilidad haciendo referencia a la probabilidad de cercanía a situaciones de riesgo 2. Actividad "Soy vulnerable": se expone una lista previa y se dejan espacios para escribir situaciones que los participantes deseen incluir

Lista de vulnerabilidad	Si
Ser agredido físicamente en mi barrio	
Ser amenazado por personas en mi barrio	
Tener que contar con "seguridad" por riesgo de muerte o riñas	
Poner en riesgo personas cercanas e importantes para mi	
No conocer a mis hijos de la edad que tengo actualmente	
Estar privado de la libertad o en líos judiciales	
Morir antes de los 25 años	

3. Balance decisional: A continuación se socializa y explica el siguiente cuadro donde podrán escribir los pros y contras tanto de continuar el comportamiento como de abandonarlo y deberán valorar su peso de 1 a 100, siendo 1 poco importante y 100 muy importante.

	Cambiar mi conducta	Peso	Continuar con mi conducta	Peso
Pro				
Contra				

Tabla 12 - Sesión 4

SESIÓN 4. TOMANDO DECISIONES
Objetivos: 1.continuar con el proceso de toma de decisiones identificando pro y contra de las conductas de riesgo y conductas saludables. 2. hacer que en el balance decisional se identifiquen los obstáculos y la implementación de estrategias para general el cambio. 3. incrementar la autoeficacia por medio del reconocimiento de acciones previas donde hayan conseguido logros.
Desarrollo: 1. Continuación balance decisional donde se identificaran los obstáculos en los pro de las conductas de riesgo y los contra de las conductas saludables y se procederá con el establecimientos de planes de acción para poder enfrentar los obstáculos. 2. soy autoeficaz: reconocimiento de logros previos, establezco metas reales y alcanzables y reconocer el fracaso como opción.

Listado de logros personales
- - - - -

3. Diligenciar el siguiente cuadro donde identificaran situaciones o personas que representan un riesgo o facilitan el proceso de cambio y porque haciendo que se identifique la probabilidad de fracaso y las estrategias de afrontarlo.

Situación o persona	facilitador	Obstáculo	Porque
Inteligencia			
Experiencia y conocimientos			

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

SESIÓN 4. TOMANDO DECISIONES			
Sentimientos			
Creatividad			
responsabilidad			
Voluntad de cambio			
Pareja			
Amigos			
Familia			
Compañeros			
Otros			

Tabla 13 - Sesión 5

SESIÓN 5. INICIANDO EL CAMBIO
Objetivos: 1.Establecimiento de metas a corto plazo de cambio. 2.incrementar la autoeficacia. 3.Entrenamiento en afrontamiento de situaciones difíciles. 4. Planificación de plan de acción.
Desarrollo: 1. Actividad: Mis metas, mi cambio. **Qué metas alcanzaré y en cuánto tiempo (describir actividades específicas)** **Cómo se medirá mi cambio (datos medibles ej: cantidades)** 2. Qué metas he logrado y cómo lo he hecho. 3. Actividad: ¿y si no puedo? ¿Qué hago? Se retomara el cuadro donde identificaron situaciones o personas que representan un riesgo y si en el transcurso del proceso se han presentado situaciones difíciles para continuar o realizar el cambio y se expondrá como lo afronto y que facilitadores o factores de protección identifico como facilitador para superar la situación.

Tabla 14 – Sesión 6

SESIÓN 6. HORA DE CAMBIAR			
Objetivos: 1. Hacer seguimiento a las metas a corto plazo y establecer de metas a largo plazo. 2. Efectuar entrenamiento en conductas saludables. (ocupación del tiempo libre, selección de amigos positivos, resolución de conflicto) 3. Enseñar la manera de hacer seguimiento al plan de acción que se propusieron			
Desarrollo: 1. Cada participante le comenta al grupo el cumplimiento de las metas a corto plazo, y como afronto situaciones difíciles si se presentaron y plan de acción a largo plazo, basado en el cuadro de la actividad de la sesión anterior: Mis metas, mi cambio. 2. Se realiza la socialización de conductas alternativas (recreativas, laborales, deportivas). 3. El facilitador del proceso culmina la sesión explicando el proceso del programa de adopción de precauciones (PAP), exponiendo la siguiente figura:			
Etapa	**Proceso**	**Estado**	**Acción a realizar**
1	Baja percepción de susceptibilidad y vulnerabilidad ante el riesgo	No hay conocimiento de riesgo	Brindar información acerca de severidad de los riesgos y consecuencias positivas de conducta saludable
2		Reconocimiento de riesgo pero no hace nada por disminuirlo	Reconocimiento de vulnerabilidad, susceptibilidad

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

SESIÓN 6. HORA DE CAMBIAR			
			ante el riesgo y severidad del problema
3	Inicio de proceso de decisión.	Reconoce la posibilidad de cambio, pero aún no toma la decisión a pesar de tener los conocimientos mencionados.	Realizar balance decisional para reconocer pro y contra de cambio, y se potencializa al incrementar: la susceptibilidad propia, confianza en sus capacidades, autoeficacia y disminuir la percepción de los costos del cambio
4	Mayor vulnerabilidad para retroceso al enfrentarse al cambio	****etapa decisiva***	Continuar con la disminución de la percepción de alto costo del cambio, incremento de vulnerabilidad. al riesgo
5	Inicio de comportamiento saludable	Manifestación y e inicio de realización de cambio	Planificación plan de acción
6	Emisión de comportamiento saludable	Patrones de comportamiento establecidos	Llevar a cabo plan de acción.
7	Mantenimiento de comportamiento saludable		Control de situaciones de riesgo.
Y posteriormente se les pedirá a los participantes que en una hoja describa su proceso según las etapas de cambio, lo cual es insumo para la evaluación del proceso de cada participante.			

Tabla 15 - Sesión 7

SESIÓN 7. SEGUIMIENTO
Objetivos: 1. Evaluar la efectividad a largo plazo de la aplicación del PAP por medio de la verificación del cumplimiento de cambio de conductas de riesgo a conductas saludables y brindar asistencia a los participantes al finalizarse el proceso.
Desarrollo: 1. Cada participante socializa con el grupo como va con el cumplimiento de las metas a largo plazo según el formato diligenciado en las anteriores sesiones, y como afronto situaciones difíciles si se presentaron y la asistencia a conductas alternativas (recreativas, laborales, deportivas).

4.1.2 Programa de prevención en atención psicológica individual - breve

Este programa se realizará solo para casos especiales, donde sea indispensable realizar un apoyo psicológico breve al adolescente, que se encuentra en una medida provisional, mientras le definen su situación jurídica.

Justificación

El verse involucrado en la comisión de un acto infractor e iniciar el proceso de judicialización del mismo, con la decisión de privación de la libertad de manera provisional, puede generar en los y las adolescentes un proceso de aceptación a los nuevos estilos de vida y rutinas que estas sanciones traen consigo, tanto para el adolescente y sus familias, lo anterior puede ocasionar en el o la joven momentos de tensión superior a lo que usualmente puede manejar, el proceso de duelo por la pérdida no solo de la libertad, sino de su cotidianidad, el verse enfrentado a nuevos estresores, la perdida simbólica o real de amigos y compañeros, la reacción del núcleo familiar, entre otros, pueden generar en algunos casos problemas de adaptación, ansiedad, depresión, entre otros, que requieren de atención inmediata y especializada.

En este sentido la atención tiene un carácter íntimo, esta debe hacerse de manera individual. Al final, lo que se espera con la atención psicológica individual breve, es trabajar sobre los pensamientos, emociones y comportamientos de los y las adolescentes y orientar los

resultados para disminuir la probabilidad de la generación de un trastorno o problema en la salud mental del joven, mediante cambios en esquemas de pensamientos y modificación de hábitos de conducta que lo estén afectando en este momento de la vida.

Objetivo

Implementar estrategias de atención psicológica individual, que permitan la potencialización y fortalecimiento de habilidades y procesos psicológicos de los y las adolescentes que se encuentran en medida provisional.

Objetivos específicos

- Intervenir sobre factores personales de los y las adolescentes relacionados con el manejo de ansiedad, regulación emocional e impulsividad, apoyando su aceptación al momento por el que atraviesa.
- Entrenar habilidades cognitivas y emocionales, con el fin de brindar herramientas que disminuyan la probabilidad de aparición de trastornos mentales y problemas emocionales.
- Modificar esquemas de pensamiento, creencias y conducta asociados, a su estado psicológico actual, con énfasis con aquellos relacionados con la perdida de libertad en esta medida provisional.

Metodología

Las atenciones psicológicas individuales se fundamentan metodológicamente en el análisis funcional de la conducta y en el análisis topográfico. El primero consiste en la intervención sobre los factores mantenedores de la conducta a modificar y el análisis topográfico consiste en la intervención en aquellas manifestaciones y conductas que presenta el adolescente en los tres sistemas de respuesta: motoras, fisiológicas y cognitivas, para que de forma progresiva y mediante objetivos terapéuticos pueda avanzar en su proceso.

Frecuencia

Una (1) sesión semanal, con una duración de 45 minutos.

Duración

A consideración del profesional de psicología, según el progreso de los y las adolescentes en conflicto con la ley, se recomienda que no supere las 6 sesiones, dado que se ofrece en el marco de una terapia breve, si la problemática persiste es recomendable derivar o remitir al sistema de salud del país.

Beneficiarios

Los y las adolescentes que se encuentren en medida provisional por presentar indicadores de estar en conflicto con la ley.

Usuarios

No aplica para esta atención

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Indicadores

- Número de sesiones ejecutadas
- Porcentaje de avance según criterios de línea de base de la etapa evaluativa.
- Percepción de bienestar de los y las adolescentes con respecto a la problemática intervenida
- Ejecución de tareas y actividades propuestas durante las sesiones
- Capacidad de los y las adolescentes de generalizar lo aprendido durante la atención psicológica en los diferentes ejes de funcionamiento.

Actividades

Evaluación y diagnóstico: Si la problemática por la cual llega el y la adolescente a atención e intervención psicológica individual no ha sido objeto de una evaluación previa, en el momento denominado de esta manera, se hace necesario que el psicólogo (a) analice y/o confirme los resultados de la evaluación inicial.

Formulación de caso: El profesional deberá contar con la respectiva formulación del caso[11], lo cual le permita el planteamiento de plan de atención que se ajuste a las necesidades de los y las adolescentes.

Intervención psicológica: Dentro del plan de atención, se trabajarán factores asociados al hecho delictivo y problemáticas individuales, por lo cual se establecen sesiones dirigidas al manejo de control de impulsos, ansiedad, regulación emocional, modificación de esquemas de pensamiento y conducta.

Verificación de progreso: En esta parte de la atención clínica individual breve, se hace necesario que el profesional tome medidas que le permitan comparar los resultados con la fase evaluativa, identificando de manera cuantitativa y cualitativa diferencias significativas para establecer si se evidencia o no progreso.

Seguimiento: Para el seguimiento, el psicólogo (a) realizará sesiones paulatinas de corta duración, para verificar el mantenimiento en el tiempo de la intervención, identificando factores que mantengan o disparen la problemática por la que solicito o se remitió a atención individual breve.

4.1.3 Programa de atención para el consumo de sustancias psicoactivas

A. Programa de entrenamiento para la vida

Justificación

La intervención individual preventiva es una estrategia que responde al consumo inicial no problemático de los adolescentes. Junto con los demás programas busca atenuar de forma temprana en el comportamiento de riesgo bajo en los adolescentes en riesgo de presentar comportamientos en conflicto con la ley penal. Por esta razón, busca identificar recursos y potencializar habilidades que en conjunto va con las demás estrategias prevendrá un consumo complejo en el futuro.

[11] La formulación del caso consiste en la relación de los factores funcionales y topográficos a trabajar, las actividades terapéuticas a desarrollar y los objetivos terapéuticos a alcanzar.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Objetivo General

Brindar atención preventiva a los adolescentes que no han presentado consumo de sustancias o que su consumo es experimental de manera temprana, para eliminar o reducir esta conducta.

Objetivos específicos

- Realizar atención y acompañamiento a los y las adolescentes que están en riesgo de presentar comportamientos en conflicto con la ley que presentan consumo de SPA, de manera temprana, con el fin de evitar el consumo abusivo y/o la dependencia a las sustancias psicoactivas, que afecten la salud mental y física de los adolescentes.
- Minimizar los efectos perjudiciales del consumo de SPA, así como eludir la posibilidad de habituación a la sustancia que conlleve al uso abusivo de la misma y/o la ingesta de nuevas sustancias más perjudiciales.
- Brindar herramientas tales como habilidades sociales, resolución de conflictos, estrategias adecuadas de afrontamiento, entre otras, que permitan la toma de decisiones positivas y la integración social.
- Reducir la incidencia del consumo de SPA en comportamientos en contra de la ley de los y las adolescentes, asociados al consumo.

Frecuencia

Los y las adolescentes en riesgo de presentar comportamientos en conflicto con la ley deberán a asistir a una sesión quincenal, aunque lo óptimo es una sesión semanal, con duración de hora y media cada una. Trasversal a ello, los cuidadores deberán asistir a un taller de pautas de crianza, conformado por 2 módulos de 90 minutos cada uno. Solo de ser necesario, se establecerán 3 sesiones de hora y medida, enfocadas al fortalecimiento de vínculos afectivos con los cuidadores.

Duración

El programa se llevará a cabo durante tres (3) meses, en los cuales se ejecutarán las sesiones planeadas, haciendo énfasis en las necesidades individuales de cada participante.

Beneficiarios

Los y las adolescentes que se encuentren en medida provisional por presentar indicadores de estar en conflicto con la ley.

Usuarios

No aplica para esta atención

Indicadores

- Desarrollo del total de sesiones establecidas
- Disminución del consumo de sustancias psicoactivas.
- Ejecución de habilidades entrenadas, las cuales son generalizadas a diferentes contextos.
- Percepción de cambio de terceros

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Actividades

Tabla 16 - Actividades sesión 1.

SESIÓN 1	TEMA: INTRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN
Objetivo	• Formar el primer acercamiento con el usuario, a través del raptor. • Generar sensibilización para que se reconozca la importancia de la culminación exitosa del programa. • Identificar necesidades individuales
Actividades	• Lectura y firma de aceptación de inicio del programa (asentimiento informado) • Entrevista valoración necesidades individuales • Cierre
Materiales	• Asentimiento informado • Lapicero
Procedimiento	• En principio, se realiza la presentación del profesional y el proceso de aceptación de participación en el programa, seguido a ello, se lleva a cabo la sensibilización de la importancia de la participación de los y las adolescentes en el mismo, lo cual da pie a la ejecución de la entrevista que permita identificar las necesidades de cada participante.
Tareas:	• Desarrollar formato de registro de frecuencia.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 17 - Actividades sesión 2

SESIÓN 2	TEMA: HABILIDADES SOCIALES - ESCUCHA ACTIVA
Objetivo	• Entrenar habilidades referentes a escuchar de forma activa, que permitan generar relaciones relacione funcionales. • Fomentar la importancia de comprender la opinión del otro, generando empatía con el mismo.
Actividades	• Conceptualización de las habilidades sociales y su implicación en las relaciones sociales. • Conceptualización y sensibilización sobre la importancia de ser un escucha activo.
Tareas:	• Continuar con el formato de registro.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 18 - Actividades sesión 3

SESIÓN 3	TEMA: HABILIDADES SOCIALES – COMUNICACIÓN NO VERBAL
Objetivo	• Identificar la influencia de la comunicación no verbal y el impacto que tiene en el otro. • Promover la relevancia de un lenguaje integral, que permita establecer relaciones sociales adecuadas.
Tareas:	• Identificar en dos o más personas con las que comparta con frecuencia la comunicación no verbal, teniendo en cuenta si lo que comunica verbalmente tiene congruencia con las expresiones no verbales.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 19 - sesión 4

SESIÓN 4	TEMA: HABILIDADES SOCIALES – ASERTIVIDAD
Objetivo	• Reconocer los diferentes estilos de comunicación y las consecuencias de los mismos. • Potenciar habilidades enfocadas al empoderamiento de ejercer los derechos propios y respetar los de los demás. • Crear relaciones sociales funcionales en los diferentes contextos.
Actividades	• Conceptualización de la asertividad y su implicación en las relaciones sociales.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

	• Conceptualización y entrenamiento de técnicas de asertividad.
Tareas:	• Reconocer y escribir situaciones en las que no se ha sido asertivo durante la semana y/o alguien no ha sido asertivo con el/la adolescente
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 20 - Actividades sesión 5

SESIÓN 5	TEMA: HABILIDADES SOCIALES – ASERTIVIDAD
Objetivo	• Distinguir y aplicar como ser asertivo en las diferentes áreas de la vida. • Brindar capacidades para dar y recibir críticas de forma asertiva, optimizando las competencias sociales. • Formación en habilidades sociales de resistencia, que faciliten el desarraigo del consumo de sustancias y la aceptación social.
Actividades	• Revisión de tareas • Juego de roles
Procedimiento	• A partir de la tarea establecida, dar inicio a un juego de rol, donde en principio el psicólogo (a). deberá permitir que el/la adolescente aplique lo aprendido y a partir de ello moldee y modele la conducta deseada.
Tareas:	• Escribir problemas que preferiblemente estén asociados con el consumo de sustancias y el hecho en contra de la ley.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 21 - Actividades sesión 6

SESIÓN 6	TEMA: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
Objetivo	• Identificar los problemas presentes en la cotidianidad de cada individuo • Establecer estrategias que permitan una adecuada resolución de conflictos, en la cual se evalúen las consecuencias de la toma de decisiones. • Integrar los conocimientos aprendidos, que permitan generalizarlos a los diferentes contextos de funcionamiento.
Actividades	• Revisión de tarea • Explicación teórica • Sensibilización importancia de la resolución de conflictos adecuada
Procedimiento	• A partir de la tarea establecida, se da inicio a la conceptualización de la resolución de conflictos, de esta manera, a medida que se va brindando la información, el/la adolescente deberá complementar la tarea con ello. Posteriormente, deberá resolver ese conflicto, realizando todo el proceso predeterminado.
Tareas:	No aplica
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 22 - Actividades sesión 7

SESIÓN 7	TEMA: TOMA DE DECISIONES
Objetivo	• Brindar herramientas que permitan la toma de decisiones positivas, evaluando el impacto en sí mismo y en los demás. • Reconocer las decisiones tomadas en el pasado y que influencia tuvieron en la situación problemática actual, teniendo en cuenta el consumo de sustancias y el hecho en contra de la ley.
Tareas:	• Crear una autobiografía, en la cual exprese las situaciones de consumo de sustancias y el hecho en contra de la ley, cuyo final este dado con la toma de decisiones alternativas a las tomadas.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Tabla 23 - Actividades sesión 8

SESIÓN 8	TEMA: AUTOCONTROL
Objetivo	• Implementar estrategias de autocontrol, que modulen en comportamiento en función de la obtención de reforzadores a largo plazo.
Actividades	• Conceptualización de autocontrol • Relajación progresiva • Respiración diafragmática
Tareas:	• Realizar los ejercicios de relajación y respiración mínimo una vez en el día.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 24 - Actividades sesión 9

SESIÓN 9	TEMA: EMOCIONES
Objetivo	• Fomentar la identificación, nominación, expresión y regulación de emociones, así como obtener la capacidad para generar empatía con las emociones del otro.
Actividades	• Conceptualización de las emociones • Reconocimiento, nominación y la relación de la emoción con diferentes eventos, lugares, etc. • Expresión y regulación de emociones • Reconocimiento de emociones de los demás.
Tareas:	• Realizar un auto-reporte, donde identifique las diferentes emociones, así como las situaciones y lugares que las evocaron.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 25 - Actividades sesión 10

SESIÓN 10	TEMA: AUTOESTIMA
Objetivo	• Generar en los y las adolescentes un autoconcepto positivo, con base en el reconocimiento de habilidades y destrezas, favoreciendo al establecimiento de un sistema de valores
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Tabla 26 - Actividades sesión 11

SESIÓN 11	TEMA: MODIFICACIÓN ESQUEMAS DE PENSAMIENTO
Objetivo	• Modificación de creencias y pensamientos asociados al consumo de sustancias psicoactivas y el hecho en contra de la ley • Desmentir los mitos que giran alrededor del consumo de sustancias psicoactivas y conductas en contra de la ley.
Actividades	• Dialogo socrático • Mitos vs realidades
Tareas:	• Diligenciamiento de registro de frecuencia.
Duración	45 minutos

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

Si se evidencia que es necesario realizar una intervención más exhaustiva en alguno de los constructos psicológicos propuestos, dadas las necesidades individuales, se pueden realizar sesiones adicionales de la misma.

Posterior al desarrollo de las sesiones planteadas, el profesional deberá realizar el seguimiento y el cierre del programa, en el cual se analiza si hubo diferencias significativas entre la línea de base y el último registro de consumo, así mismo se realiza entrevista a terceros, con el fin de triangular la información y corroborar si hubo un cambio a nivel cognitivo y comportamental en los y las adolescentes.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Transversal a la ejecución del programa, se realiza un taller de pautas de crianza al cual deben asistir los cuidadores y/o principales redes de apoyo de los y las adolescentes, donde se realiza un diagnostico que permita evidenciar la necesidad de establecer sesiones adicionales para el fortalecimiento de vínculos afectivos.

Indicadores

- Asistencia mínima del 85% de las sesiones establecidas.
- Disminución de línea de base de frecuencia en el consumo de sustancias psicoactivas
- Producto de ejecución de actividades planteadas en las sesiones
- Reportes que evidencien un cambio en esquemas de pensamiento
- Reporte de terceros que evidencien un cambio comportamental de el/la adolescente

B. Comunidad deportiva

Justificación

La intervención con adolescentes con problemas de consumo requiere estrategias que acudan al uso del tiempo de forma propositiva y en función de lo que se desea suprimir. En este sentido, aquellos jóvenes a quienes se les haya identificado un consumo de sustancias habitual o dependiente requieren acciones de prevención terciaria que implique el aprovechamiento del tiempo mediante el uso del cuerpo. Así, la comunidad deportiva no solo se convierte en un espacio para socializar, sino también de intervención mediante estrategias que involucran el uso de reglas, la asignación de roles y responsabilidades y, lo más importante, consecuencias asociadas a la disminución del consumo.

Objetivo General

Desarrollar acciones de prevención terciaria que implique el aprovechamiento del tiempo en un espacio socializador mediante el uso de reglas, asignación de roles y responsabilidades que permita disminuir el consumo.

Objetivos específicos

- Minimizar los efectos adversos del consumo habitual y dependiente de sustancias psicoactivas y su relación con el comportamiento en contra de la ley, a través de la recreación y el deporte, en espacios semi abiertos.
- Potencializar habilidades y destrezas que permitan sobreponerse al consumo de sustancias psicoactivas, buscando estrategias alternativas de solución de conflictos, frustrando la reiteración del hecho delictivo.
- Fomentar una integración social positiva de los y las adolescentes que están en riesgo de generar comportamientos en conflicto con la ley, por medio del establecimiento de roles y normas dentro de grupos de referencia, a través de la recreación y el deporte, reduciendo la probabilidad de reiteración de la conducta delictiva.

Beneficiarios

Los y las adolescentes que se encuentren en medida provisional por presentar indicadores de estar en conflicto con la ley.

Usuarios

No aplica para esta atención

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Frecuencia

De manera óptima se sugiere tener una frecuencia de tres (3) sesiones semanales, dos (2) de 90 minutos y una (1) de 45 minutos cada una, las cuales se distribuyen sesiones individuales, grupales y prácticas.

Pero si tiene mayor facilidad para los adolescentes se sugiere dos (2) sesiones semanales, dos (2) de 90 minutos y una (1) de 45 minutos cada una, las cuales se distribuyen sesiones individuales, grupales y prácticas.

Duración

Este programa tiene una duración de ocho (8) meses, en la primera versión o veinticuatro (24) meses, en la segunda opción.

Metodología

Para la ejecución de este programa, se deben realizar equipos deportivos, los cuales cuenten con hasta 11 participantes. Al iniciar el programa, se delegan diferentes funciones a cada uno de los participantes según sus capacidades y preferencias; el número de la camiseta, indicara que rol debe ejecutar la persona dentro del equipo. Se distribuirán de la siguiente manera: 1 y 2 Entrenadores del equipo, 3 y 4 encargados de ubicación y organización del equipo "director técnico", 5 y 6 quienes se encargan del aseo de la cancha, 7 y 8 cuya función refiere al cuidado de los materiales, 9 y 10 tienen como rol es el diligenciamiento de planillas de asistencia (cabe resaltar que el profesional debe constatar la información) y 11 debe difundir toda información referente al programa. Cabe que estos roles pueden ir cambiando a lo largo del programa.

Posterior a ello, se realiza la firma de un contrato conductual entre cada uno de los participantes y el compromiso hacia los demás miembros del equipo, así como del profesional a cargo, aceptando y responsabilizándose con el rol asignado, así como las reglas establecidas para el programa. A partir de ahí, los participantes entran a un sistema de puntos, los cuales serán llevados por el profesional y estos podrán ser cambiados por "premios" tangibles.

Para la ejecución del programa se deben desarrollar tres sesiones semanales, una de atención individual, una de atención grupal y entrenamiento físico y una de aplicación de conceptos, donde a través de partidos del deporte seleccionado, se ejecute lo aprendido durante la semana. Cabe aclarar que los partidos serán ganados por aquellos que obtengan el mayor número de puntos a través de la aplicación de los conceptos aprendidos y comportamientos alternativos como trabajo en equipo, puntualidad, aseo, entre otros.

En los primeros dos meses y medio, se entregarán los "premios" al finalizar los campeonatos, es decir una vez a la semana, sin embargo, pasado este tiempo, se empezarán no solo a "premiar" aquellas conductas, sino también a sancionar comportamientos inadecuados con la pérdida de puntos. En la última parte, es decir faltando dos meses y medio para culminar el programa, no se entregarán "premios", sin embargo, siguen en un sistema de puntos y el "premio" será entregado en la finalización del programa.

Indicadores

- Desarrollo de la totalidad de sesiones establecidas
- Percepción de cambio de comportamientos y creencias de terceros
- Aplicación de conceptos aprendidos en diferentes contextos de funcionamiento

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Actividades

a. Individual

Las sesiones que se desarrollen a nivel individual dependerán de las características individuales y serán ejecutas con base en las mismas. El psicólogo (a) deberá focalizar su atención en la disminución del consumo de sustancias psicoactivas y el comportamiento en contra de la ley, apoyándose en terapias que gocen de evidencia empírica y teórica para la modificación de pensamiento y conducta.

b. Grupal

Dentro las intervenciones grupales, se ejecutarán sesiones enfocadas al entrenamiento de habilidades sociales, resolución de conflictos, toma de decisiones, emociones, autocontrol, autoconcepto, adherencia a la norma, variables asociadas al consumo de sustancia, fortalecimiento de vínculos afectivos y modificación de esquemas de pensamiento, así como la realización de grupos de apoyo que permita un abordaje eficaz e integral para el consumo de sustancias psicoactivas.

c. Deportivas

Dentro de las actividades deportivas, se presenta una sesión de entrenamiento, en la cual, los y las adolescentes desarrollaran toda la parte física del deporte seleccionado, sin embargo, debe estar presente el profesional de psicología para que modele y moldee comportamientos deseados, para estar dentro de los entrenamientos, es necesario que los y las participantes hayan cumplido con la presencia en la intervención grupal e individual. Por otra parte, hay una sesión de aplicación de constructos trabajados, en la cual, a través de partidos del deporte seleccionado, se espera que los participantes lleven a la práctica todos los conceptos aprendidos, los cuales serán reforzados mediante un sistema de puntos.

Criterios de cumplimiento

- Asistencia y participación al 85% de las actividades planeadas
- Diferencias significativas en la toma de muestras inicial en comparación con la toma de muestra final
- Modificación de comportamientos y pensamientos
- Reportes de bienestar y funcionalidad de sí mismos y de terceros.

Tabla 27 - Resumen de actividades del Programa

NO	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
1	Evaluación de consumo – remisión a programa de intervención individual y grupal: programa comunidad deportiva	Profesional de psicología
2	Evaluación necesidades individuales - establecimiento línea de base.	Profesional de psicología
3	Intervención individual	Profesional en psicología
4	Intervención grupal	Profesional en psicología
5	Aplicación y deporte	Profesional en psicóloga
6	Taller pautas de crianza	Profesional en psicología
7	Seguimiento	Profesional en psicología
8	Cierre – elaboración de informe.	Profesional en psicología

Fuente: UT Econometría- CEJ elaboración propia

4.1.4 Programa de intervención en crisis

Justificación

Las crisis pueden ser desencadenadas por un evento estresante y se caracteriza por la incapacidad de un joven para afrontar una situación particular con sus recursos habituales para obtener resultados óptimos ante las mismas. Durante la adolescencia son muchos las situaciones que pueden configurarse como un factor estresante, que puede llevar consigo efectos psicológicos negativos como afectaciones emocionales, malestar psicológico, percepción de disminución de recursos de afrontamiento adecuados, entre otras, lo cual aumenta la probabilidad de responder de manera desadaptativa ante las diferentes situaciones adversas, como la pérdida de un ser querido, una ruptura emocional, el afrontar un nuevo contexto, la decisión judicial adversa y en general cualquier situación que genere dichas respuestas, y que al no ser intervenidas de manera oportuna, pueden tener consecuencias negativas en la integridad física y/o mental de los individuos a través del tiempo.

Objetivo

La intervención en crisis tiene como objetivo ayudar a la disminución del malestar psicológico y la reducción de sintomatología correlacionada con la crisis que presentan los y las adolescentes, potencializando sus habilidades y fortalezas personales, de manera tal que logren una aceptación de lo sucedido, sobreponiéndose a dichas situaciones y retomando el curso normal de sus hábitos.

Frecuencia

Cada vez que los y las adolescentes en conflicto con la ley así lo requieran. Puede ser una única sesión y su respectivo seguimiento. Si se precisa necesario, posterior a la crisis se puede realizar la remisión a atención psicológica individual breve, esto depende de la determinación del profesional de psicología, quién deberá realizar un análisis de la problemática, identificando factores de riesgo que afecten la calidad de vida de la persona.
Finalmente, si en la intervención en crisis se considera que hay riesgo de suicidio, el o la adolescente debe ser remitido inmediatamente al sistema de salud del país o en su defecto al equipo interdisciplinario y reportar a la dirección del establecimiento, para establecer la ruta a seguir.

Duración

Una única sesión por el tiempo que se requiera para superar la crisis y seguimiento.

Beneficiarios

Los y las adolescentes que se encuentren en medida de custodia.

Indicadores

- Disminución de síntomas de desregulación emocional.
- Determinación de plan de acción concreto.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Actividades

- Realizar el contacto psicológico: se pretende escuchar a los y las adolescentes, con el fin de evaluar las dificultades verbalizadas e identificar la percepción de la persona ante la crisis.
- Detección de la problemática actual: Se analizan las causas y consecuencias de la situación que está presentando el individuo.
- Orientación a posibles soluciones: Sondear en conjunto el o la adolescente, las posibles alternativas de solución.
- Acciones concretas: Guiar a la persona para que se lleven a cabo acciones concretas
- Seguimiento: identificar indicadores de progreso, de ser necesario, remitir a atención psicológica individual.
- Cierre - elaboración de informe.

4.2 Eje de educación

Justificación

La educación es la posibilidad real de gozar de un derecho, como afirma MEDUCA (2014), la normatividad en Panamá ha logrado garantizar una mayor institucionalización y reconocimiento a la educación mediante el subsistema no regular, que permite orientar la educación de jóvenes no incorporados al sistema regular, a través de modalidades formales e informales como "el programa educativo penitenciario que brinda atención al joven privado de la libertad , ofreciendo la oportunidad de culminar sus estudios en educación premedia y media" y el "programa a jóvenes en riesgo social para jóvenes privados de libertad de forma provisional en centros de cumplimiento y de custodia".

Con lo anterior queda claro que este derecho es ejercido directamente por el Ministerio de Educación y no por el IEI, sin embargo la atención que se propone en este componente busca mediante estrategias psicopedagógicas, contribuir por una parte con programas de apoyo que favorezcan la superación de dificultades para aprender y por otro pretende destacar significativamente la formación de acuerdo a los planteamientos de Flórez y Vivas (2007) como un "proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad", de tal manera que la propuesta pedagógica aporte a disminuir el impacto criminogénico de factores de riesgo y favorezca lo formativo en su amplia comprensión:

La condición de la existencia humana es formarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad (…) Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros su mismo derecho y la misma dignidad" (página 166).

Siguiendo la línea de estos autores, es fundamental contar con programas que favorezcan la formación para la vida y que cuenten con herramientas que aporten al desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales necesarias para la vida en comunidad ejerciendo de manera más consiente y responsable la identidad como ciudadanos y ciudadanas, junto con espacios para la nivelación y la superación de dificultades de lectoescritura y matemática que garantice mejores procesos para la continuidad de estudios acorde a las exigencias del sistema educativo panameño.

El apoyo escolar como estrategia preventiva tanto en lo referente a materias centrales del currículo como de habilidades pro sociales, favorece a los y las jóvenes que ingresan a medida de custodia, entendiendo que el riesgo social es uno de los factores que más influye en los

índices de fracaso educativo, afectando al paso al mundo adulto y dificultando el ejercicio de su ciudadanía.

Los y las jóvenes comienzan a construir una identidad de fracaso escolar cuando su rendimiento escolar es bajo, hay dificultades para su adaptación social y cuando su auto estima se ve afectada o no desarrollada por múltiples factores en donde el contexto educativo tiene gran responsabilidad.

Es por eso que se cuenta con la oportunidad de construir relaciones distintas, conceder sentimientos de valor, fortalecer algunas capacidades y superar vacíos académicos, que favorezcan construir identidades con empoderamiento frente a sus valores y recursos para asumir el mundo educativo cuando se resuelva su situación, bien sea en instituciones de educación o en centros de cumplimiento.

La atención pedagógica reconoce que los y las jóvenes se forman y humanizan desde un proceso que nace desde adentro con lo que le es significativo y tiene sentido para el o ella, no corresponde únicamente a un moldeamiento impuesto desde afuera sino que se forja de manera libre en conexión con su mundo emocional, corporal y racional, para ello el componente pedagógico propone que las acciones formativas en todos los dominios de intervención, estén encaminadas a desarrollar y fortalecer los cuatro aprendizajes para la vida propuestos por la UNESCO: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se espera que el o la joven tenga la capacidad de actuar de manera eficaz ante diferentes situaciones desde sus propios valores, reconociéndose a sí mismo desde la auto observación y reconociendo a los otros desde sus diferencias.

Se plantean dos líneas de acción en los diferentes niveles de atención, una de apoyo al aprendizaje académico y otra de apoyo al aprendizaje para la vida, la primera con dos programas específicos de refuerzo académico y la segunda con cuatro programas de formación en habilidades personales y sociales, estas líneas son sinérgicas, es decir, se proponen el desarrollo de habilidades que aporten al fortalecimiento de la autoestima y el autorrespeto, la capacidad de relacionamiento social y una transformación de su identidad de manera que los y las jóvenes se identifiquen como ciudadanos partícipes y constructores de su mundo y el de los demás.

Las actividades propuestas están enmarcadas dentro de los principios de educación por competencias, respondiendo a la propuesta del Modelo en cuanto al desarrollo de habilidades para aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. Este eje aporta a garantizar la vinculación a los procesos de educación de manera que los jóvenes puedan responder con más herramientas, conocimientos y habilidades a las exigencias curriculares para la promoción y cumplimiento de los objetivos propuestos por el MEDUCA.

Los programas propuestos son complementarios, es decir, se espera que quien reciba refuerzo académico, esté también vinculado a las otras intervenciones pedagógicas de formación para la vida, descritas a continuación, que son las que brindan soporte y estructura para cambios actitudinales y relacionales, construcción de hábitos, capacidad de auto observación, posturas reflexivas y críticas, capacidad para resolución de problemas cotidianos, equilibrio emocional, conciencia y responsabilidad en el proceso dinámico de la sociedad.

A continuación se muestra como se encuentran estructurados los programas en las dos líneas de trabajo que presenta este eje.

Tabla 28 - Estructuración de los programas en el eje Educación

LÍNEA	PROGRAMA	MÓDULOS
Línea de apoyo al aprendizaje académico	Programa de refuerzo en matemáticas	Módulo uno
		Módulo dos
		Módulo tres
		Módulo cuatro
		Módulo cinco
		Módulo seis
	Programa de refuerzo en lectoescritura	Módulo uno
		Módulo dos
		Modulo tres
		Módulo cuatro
Línea	**Programa**	
Línea de apoyo al aprendizaje para la vida	Programa re-conociéndome	
	Programa de comunicación	
	Programa de autoobservación	
	Tejiendo vínculos y resolviendo conflictos	
	Fortaleciendo mi ciudadanía	

Fuente: UT Econometría-CEJ. Elaboración propia

LINEA UNO: APOYO AL APRENDIZAJE ACADÉMICO

Esta línea de acción incluye como eje central el fortalecimiento de competencias básicas en lectoescritura y matemáticas como parte de la preparación para continuar sus estudios de acuerdo a la oferta que presente MEDUCA al Centro de custodia, nivelación de estudios y superación de dificultades. Es fundamental la comunicación y coordinación de acciones con los docentes a cargo del proceso educativo quienes conocen las necesidades de refuerzo de cada joven de acuerdo al trabajo de clase y los currículos correspondientes.

Contenidos:

Los contenidos de la atención se agrupan en seis módulos para matemáticas y cuatro para lectoescritura, de tal manera que se puedan vincular a los módulos que se considere necesario mientras permanezcan en el centro de custodia los y las jóvenes, de acuerdo a las necesidades específicas, al ciclo educativo y a las competencias a fortalecer. La estrategia para la selección de objetivos es partir de los criterios de evaluación para la promoción fijados por MEDUCA y por la evaluación pedagógica.

4.2.1 Programa de refuerzo matemático:

Justificación

Es fundamental considerar y alinear el programa de refuerzo matemático con las competencias comunicativas básicas de currículo panameño, presentadas por la dirección nacional de currículo y tecnología educativa del MEDUCA en las cuales se presentan los siguientes rasgos de perfil que se espera el refuerzo favorezca:

1. Resuelve operaciones fundamentales en el campo de los números reales mediante la aplicación de los conceptos matemáticos en la solución de situaciones de su entorno.
3. Maneja estructuras básicas, conocimientos y procesos matemáticos, que le permiten comprender y resolver situaciones en su vida diaria.

4. Resuelve problemas propuestos desarrollando el razonamiento lógico y los procesos sistemáticos que conlleven a la solución de situaciones concretas de su entorno.
5. Recopila información, elabora, analiza e interpreta cuadros y gráficas referidos a fenómenos propios de la interacción social.
6. Expresa curiosidad, cuestiona, reflexiona e investiga permanentemente acerca de la inserción de los conceptos matemáticos en las situaciones prácticas de la vida cotidiana.
7. Utiliza su capacidad de pensamiento reflexivo, analítico, de abstracción y síntesis en matemática aplicándolo en resolución de situaciones del contexto.

Se debe considerar agrupar a las y los jóvenes de forma flexible, de tal manera que el grupo que se forme podrá ir variando dependiendo de los logros conseguidos por cada uno/a de los/as jóvenes de dicho grupo, que podrán pasar a otro grupo que esté trabajando un módulo distinto o dejar el programa de refuerzo en cuanto haya conseguido alcanzar los objetivos propuestos en él.

Ya que las matemáticas están basadas en la resolución de problemas de la vida cotidiana, es importante incentivar los siguientes pasos para resolver problemas en todos los módulos:

- Leer y comprender un problema
- Anotar los datos
- Identificar la operación a realizar
- Resolver problemas y dar la solución
- Comprobar el resultado

Objetivo General:

Estimular el desarrollo de las capacidades y potencialidades matemáticas de los y las adolescentes privados de libertad en medida de custodia, para favorecer el aprendizaje, participación, desempeño y avance para su promoción escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar y fortalecer estrategias que permitan aprender a aprender, de acuerdo a las particularidades, necesidades e intereses de los y las jóvenes.
- Contribuir al desarrollo de una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje de la matemática.
- Aportar a la construcción de una valoración propia, confianza, reconocimiento de capacidades y recursos para el aprendizaje de la matemática a partir de los logros generados en los espacios de refuerzo.
- Preparar a los y las jóvenes con dificultades de aprendizaje en las técnicas instrumentales básicas matemáticas para cursar con mejores niveles su educación.
- Fomentar hábitos de organización y constancia en el trabajo.

Frecuencia

En jóvenes con necesidades de refuerzo educativo en un nivel leve: una vez por semana.
En jóvenes con necesidades de refuerzo educativo en un nivel medio: dos veces por semana.
En jóvenes con necesidades de refuerzo educativo en un nivel alto: tres veces por semana.

Duración

Mínimo tres horas en cada sesión. El módulo completo se desarrolla en un período de tres meses.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Tipos de usuarios
Este programa va dirigido a los y las jóvenes que:

- Tienen dificultades de promoción por vacíos en competencias básicas en matemáticas.
- Presentan dificultades para el aprendizaje matemático por diferentes factores como desmotivación, bajo nivel de comprensión, mucho tiempo en desescolarización e historia de fracaso escolar.
- Sus competencias básicas matemáticas no se encuentran acordes a su grupo de edad

Beneficiarios:

Son beneficiarios los y las jóvenes que se encuentran en la medida provisional privativa de la libertad y participan en el programa, sus familias y la sociedad panameña, al poder contar con adolescentes que tienen mayores destrezas en matemáticas y han superado dificultades que los limitaban o excluían del sistema educativo.

Indicadores:

- Superación del 70% de las dificultades reportadas al inicio del refuerzo matemático
- El joven reporta y se evidencia mayor confianza y seguridad en su proceso de aprendizaje, de acuerdo al informe del docente de MEDUCA
- Ha alcanzado el 70 % de los logros en las clases de acuerdo al reporte del docente de MEDUCA
- # de sesiones en las que ha participado el o la joven en el programa

Módulo uno:
Importancia de la matemática para la vida
Reconocimiento, lectura y escritura de los números hasta el 100
Realización de sumas con y sin llevada
Realización de restas sin llevada
Resolución de problemas con operaciones dadas

Actividades

- Conversatorios, juego de roles, comerciales publicitarios y otros ejercicios vivenciales que evidencien el uso de la matemática en la vida cotidiana, motivando la necesidad personal de desarrollar competencia básicas en este campo
- Realizar dictados de números de manera lúdica con juegos, competencias, ejercicios por grupos, utilización del tablero y otros medios didácticos con que se cuente
- Escribir varios números en el tablero, para que los y las jóvenes los lean, ordenen y escriban en una hoja
- Decir un número para que sea representado con el cuerpo de los participantes
- Contar en voz alta del 0 hasta el 100
- uso de materiales para contar: granos, piedras pequeñas, dibujos, personas.
- Planteamiento de problemas, de la vida cotidiana, que se resuelvan con las operaciones dadas
- Realiza sumas con y sin llevada y restas
- Trabajar la orientación espacial, dibujando con tizas en el suelo

Módulo dos:
Reconocimiento, lectura, escritura, comparación y descomposición de números hasta el 1000

Realización de sumas y restas con llevada
Reconocimiento de las tablas de multiplicar
Conocimiento y uso del sistema monetario
Resolución de problemas con las operaciones de sumas y restas

Actividades

- Realizar dictados de números de manera lúdica con juegos, competencias, ejercicios por grupos, utilización del tablero y otros medios didácticos con que se cuente
- Ejercicios para lectura y escritura de los números correctamente
- Descomposición de números en unidades, decenas y centenas
- Contar en voz alta del cero al cien, entre todo el grupo participante
- Realización de sumas y restas, con y sin llevada, y multiplicaciones por una cifra
- Resolución de problemas de la vida cotidiana con las operaciones estudiadas: suma, resta y multiplicación
- A través del juego, asignar a cada joven un número y los demás reconocen el anterior y el posterior
- Realizar series, a través del juego, asignando a cada uno un número
- En el tablero escribir parejas de números, de tres cifras, para que los y las jóvenes los comparen y escriban los signos mayor o menor
- En problemas de sumas y restas, trabajar las situaciones de quitar, añadir, donde se pregunten: ¿Cuantos quedan?, ¿Cuantos sobran?...
- Juegos de parqués y tío rico
- Uso de ábacos y otros materiales para agrupar y graficar las operaciones

Módulo tres:
Las tablas de multiplicar
Sumas sin y con llevada de números hasta de 5 cifras
Restas sin y con llevada de números hasta de 5 cifras
Multiplicación de números de hasta 5 cifras por otros de una cifra
Concepto de la división como reparto
División de números de hasta 5 cifras en el dividendo por otro de una cifra en el divisor
Resolución de problemas de una operación en los que intervienen las distintas operaciones (sumas, restas, multiplicación o división)
Resolución de problemas de dos operaciones en las que intervengan las distintas
Operaciones (sumar/restar y multiplicar/dividir)
Los números hasta el 99.999

Actividades:

- Simulacro de tienda especializada o variada, supermercado, restaurante en donde el psicopedagogo es el comprador, quien propone problemas a ser solucionados por los o las jóvenes. Para llevar a cabo esta actividad, primero el grupo dispone los precios a los productos: objetos que se encuentren en el centro, libros, recortes de revistas, piedras pequeñas, objetos que hagan parte del material didáctico disponible, de esta manera se trabajaran los números (lo que vale más, menos, dos por uno…). Seguidamente se inicia a comprar y vender, lo que conlleva la realización de numerosos cálculos y resolución de problemas de una o más operaciones.
- Ejercicios en donde se grafiquen los problemas
- Realización de cálculos
- Resolución de problemas

- En problemas de sumas y restas, trabajar las situaciones de quitar, añadir, donde se pregunten: ¿Cuantos quedan?, ¿Cuantos sobran?...
- Juegos de parqués y tío rico
- uso de ábacos y otros materiales para agrupar y graficar las operaciones
- construcción de billetes y monedas

Módulo 4
Conocimiento y uso de las tablas de multiplicar del 1 al 9
Calculo de operaciones de sumas y resta con llevada
Calculo de operaciones de multiplicación y división por una cifra
Aplicación de la prueba de la resta y de la división
Valoración de las operaciones de suma, resta, multiplicación y división para la resolución de situaciones reales (familia, compra, trabajo, deporte, comunidad)
Lectura, escritura y descomposición de números de hasta 6 cifras
Comparación y ordenación de números de hasta 5 cifras utilizando los signos de mayor, menor, anterior, posterior y seriaciones.

Actividades:

- Hacer ejercicios de cálculo mental con el grupo, añadiendo decenas y centenas
- Crucigramas de cálculo mental
- Practica de operaciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones), prestando
- atención individual, tanto en el cuaderno como en el tablero.
- Ordenar oraciones para reconstruir el enunciado de un problema
- Completar el enunciado de un problema al que le faltan datos, partiendo de la solución.
- Por ejemplo: En un salón de clase hay___ sillas, se han deteriorado____ sillas, ¿Cuántas sillas quedan en buen estado en la clase?
- Solución: ___ - ___= ___ Quedan ___ sillas en la clase.
- Elegir la pregunta de un problema, entre varias, que corresponda con los datos de un problema dado
- Fabricar puzzles y ordenar países o ciudades por número de habitantes
- Actividades de mayor, menor, series y dictado de números
- Construcción y uso de billetes y monedas para realizar transacciones e intercambios

Módulo 5
Suma, resta, multiplicación y división de números naturales y decimales
Unidades de longitud, masa, capacidad y superficie
Lectura, escritura y representación de fracciones
Resolución de problemas interpretando datos con dibujos
Cálculo mental, acorde al nivel del módulo

Actividades:

- Resolución de problemas
- Simulacro de tienda especializada o variada, supermercado, restaurante en donde el psicopedagogo es el comprador, quien propone problemas a ser solucionados por los o las jóvenes. Para llevar a cabo esta actividad, primero el grupo dispone los precios a los productos: objetos que se encuentren en el centro, libros, recortes de revistas, piedras pequeñas, objetos que hagan parte del material didáctico disponible, de esta manera se trabajaran los números: lo que vale más, menos, dos por uno… Seguidamente se inicia a comprar y vender, lo que conlleva la realización de numerosos cálculos y resolución de problemas de una o más operaciones.

- Concursos, juegos y trabajo por grupos en donde presenten y explique ejercicios
- juego de tío rico y parqués

Módulo seis:
Resolución de problemas acordes al módulo
Suma y resta de ángulos.
Suma, resta y multiplicación de números decimales
Calculo de la longitud de una circunferencia
Resolución de problemas con fracciones y números mixtos
Resolución de problemas de proporcionalidad
Calculo de aumentos y descuentos con porcentajes
Unidades de longitud, masa, superficie y capacidad
Representación de gráficos de sectores
Calculo de áreas
Poliedros y cuerpos redondos
Unidades de volumen
Diferenciación y cálculo de la media, moda y mediana
Actividades:
Ejercicios pacticos usando greda o plastilina
Ejercicios de cálculo mental
Ejercicios prácticos usando diferentes tamaños de recipientes y agua
Juego con medidas y uso del metro
Ejercicios con lanas y figuras redondas para cálculo de circunferencia
Exposiciones y presentación de trabajos de clase
Trabajo practico usando las instalaciones para tomar medidas ángulos, calcular áreas, entre otros

ACTIVIDADES GENERALES:

Las siguientes actividades se sugieren para todos los módulos, es decir, de acuerdo a la dinámica del grupo, necesidades y contenidos se puede realizar adaptándola a los contenidos que se estén fortaleciendo:

- Simulacros de tiendas con compra venta de acuerdo a precios estipulados para diferentes artículos (revistas, recortes, objetos variados)
- fabricar puzles y ordenar por edades, número de participantes, número de habitantes de una ciudad y país
- construir actividades individuales adaptadas según el grado de dificultad para cada joven, en las que pueda aplicar los conocimientos desarrollados
- juegos de mesa que implique cálculos u operaciones básicas: parqués, cartas, dados, tío ricos
- Uso de plastilina y greda
- construcción y uso de ábacos
- Ejercicios de cálculo mental acorde al módulo en desarrollo
- exposiciones y presentación de trabajos de clase
- Torneos matemáticos en el Centro inter grupos y torneos con otras instituciones
- uso de la Bitácora para consignar elementos de su historia personal, reporte de avances, reflexiones sobre logros y dificultades
- Construcción colectiva de material didáctico para el uso en operaciones básicas ellos billetes, monedas, regletas, ábacos, números en diferentes texturas y tamaños tablas de multiplicar, reglas, metros y otros sistemas de medidas, cartillas didácticas con

temas trabajados, videos explicativos, tiras cómicas, cartillas de ejercicios con hojas de respuestas, juegos, entre otros.

- Jornadas de exposición, ferias matemáticas, premiación por participaciones destacadas, olimpiadas matemáticas intra e inter centros.

Criterios de cumplimiento

Se tendrán en cuenta los registros realizados a través de la Bitácora, ver anexo 2 "Bitacora como herramienta de atención y auto observación en el componente pedagógico para jóvenes en medida provisional de custodia".

En el programa de refuerzo en matemáticas, el registro se realiza en el formato llamado *Seguimiento al refuerzo académico* que se encuentra en la bitácora, éste permite dar cuenta de los objetivos y logros alcanzados para la promoción a otro módulo o para la terminación de su proceso de refuerzo.

Es importante considerar como criterio de evolución al siguiente módulo además de su motivación y disposición para aprender, el cumplimiento de los objetivos planteados para la superación de dificultades académicas propias del campo del aprendizaje en matemáticas, correspondiente a su nivel académico dentro de la educación formal. Se deja a consideración del equipo técnico, junto con el o la psicopedagoga y los docentes respectivos, los casos en los cuales el o la joven continua teniendo dificultades académicas específicas que requieren de apoyo y acompañamiento adicional para considerar estrategias a partir de los ritmos, estilos y necesidades propias de cada joven.

El registro estará a cargo del o la psicopedagoga encargada del refuerzo académico o apoyo al aprendizaje y los docentes que intervienen en su proceso académico.

Cronograma

El refuerzo académico en matemáticas se desarrolla de manera paralela al trabajo académico en el grado correspondiente en que se encuentre el o la joven en su educación formal, dando cuenta del cumplimiento de logros propios de la nivelación o superación de vacíos en los grados de primaria, premedia y media.

El psicopedagogo encargado, en coordinación con los docentes del MEDUCA, determinará a qué módulo se vincula, según las necesidades, sin que corresponda a un momento cronológico específico.

4.2.2 Programa de refuerzo en lectoescritura:

Justificación

Es fundamental considerar y alinear el programa de refuerzo el lectoescritura con las competencias comunicativas básicas de currículo panameño, presentadas por la dirección nacional de currículo y tecnología educativa del MEDUCA en las cuales se presentan los siguientes **rasgos de perfil** que se espera el refuerzo favorezca:

- Emplea el lenguaje verbal, no verbal y escrito para comunicar hechos, sucesos, ideas, pensamientos, sentimientos en situaciones del entorno mediante su idioma materno, oficial y otros.
- Comprende, analiza e interpreta lo que se le comunica.
- Comunica de manera oral, escrita, visual y gestual, sus ideas con claridad y fluidez en diferentes contextos.

- Desarrolla el hábito de la lectura para el enriquecimiento personal, cultural y profesional.
- Demuestra capacidad para la comunicación verbal y no verbal y mixta la abstracción, la síntesis y la toma de decisiones.
- Aplica normas de gramática y comunicación para expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y hechos.
- Aplica técnicas para la elaboración y presentación de informes.

Se debe considerar agrupar a las y los jóvenes de forma flexible, de tal manera que el grupo que se forme podrá ir variando dependiendo de los logros conseguidos por cada uno/a de los/as jóvenes de dicho grupo, que podrán pasar a otro grupo que esté trabajando un módulo distinto o dejar el programa de refuerzo en cuanto haya conseguido alcanzar los objetivos propuestos en él.

Para el fortalecimiento de la capacidad lectora, es importante considerar en todos los módulos del refuerzo los siguientes elementos:

- La vocalización de las palabras y el reconocimiento de las diferentes grafías
- La lectura fluida de palabras, evitando el silabeo y moldeando la pronunciación
- El respeto de las pausas entre oraciones y párrafos
- La lectura fiel, sin omisiones ni añadidos
- La correcta entonación
- El ritmo de lectura, ni demasiado lento ni demasiado rápido
- El fortalecimiento del tono de voz para ser escuchado por todo el grupo participante
- La comprensión del texto leído y el análisis participativo del mismo, teniendo en cuentas las diferentes percepciones e interpretaciones
- Se recomiendan el uso de textos atractivos a la edad, con letra grande, gráficas e ilustraciones llamativas

Objetivo General:

Estimular el desarrollo de las capacidades y potencialidades lectoras y escriturales de los y las adolescentes privados de libertad en medida de custodia, para favorecer el aprendizaje, participación, desempeño y avance para su promoción escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar y fortalecer estrategias que permitan aprender a aprender, de acuerdo a las particularidades, necesidades e intereses de los y las jóvenes.
- Contribuir al desarrollo de una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje en lectoescritura
- Aportar a la construcción de una valoración propia, confianza, reconocimiento de capacidades y recursos para el aprendizaje en lectoescritura a partir de los logros generados en los espacios de refuerzo.
- Preparar a los y las jóvenes con dificultades de aprendizaje en las técnicas instrumentales básicas de lectoescritura para cursar con mejores niveles su educación.
- Fomentar hábitos de organización y constancia en el trabajo.

Frecuencia

En jóvenes con necesidades de refuerzo educativo en un nivel leve: una vez por semana.
En jóvenes con necesidades de refuerzo educativo en un nivel medio: dos veces por semana.
En jóvenes con necesidades de refuerzo educativo en un nivel alto: tres veces por semana.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Duración
Mínimo tres horas en cada sesión. El módulo completo se desarrolla en un período de tres meses.

Tipos de usuarios
Este programa va dirigido a los y las jóvenes que:

- Tienen dificultades de promoción o desfase en el grado cursado por vacíos en competencias básicas en lectoescritura
- Presentan dificultades para el aprendizaje en lectoescritura por diferentes factores como desmotivación, bajo nivel de comprensión, mucho tiempo en desescolarización, retrasos madurativos e historia de fracaso escolar.
- Sus competencias básicas en lectoescritura no se encuentran acordes a su grupo de edad
- Faltan estrategias personales para el aprendizaje

Beneficiarios:
Son beneficiarios los y las jóvenes que se encuentran en medida provisional y participan en el programa, sus familias y la sociedad panameña, al poder contar con adolescentes que tienen mayores destrezas en lectoescritura y han superado dificultades que los limitaban o excluían del sistema educativo.

Indicadores

- Superación del 70% de las dificultades reportadas al inicio del refuerzo
- El joven reporta y se evidencia mayor confianza y seguridad en su proceso de aprendizaje, de acuerdo al informe del docente de MEDUCA
- Ha alcanzado el 70 % de los logros en las clases de acuerdo al reporte del docente de MEDUCA
- # de sesiones en las que ha participado el o la joven en el programa

Módulo uno

La importancia de la lectoescritura en la vida cotidiana
Expresión oral y escrita
Reconocimiento, lectura y escritura de los fonemas y su grafía
Audición y lectura de cuentos cortos para ampliar el vocabulario
Uso adecuado de mayúsculas y minúsculas
Lectura fluida y ritmo adecuado
Creación de textos
Localización de las ideas principales de un texto
Uso de la biblioteca

Actividades

- Conversatorios, juego de roles, comerciales publicitarios y otros ejercicios vivenciales que usen estrategias creativas construidos por los mismos participantes que evidencien la importancia de la lectoescritura en la vida cotidiana, motivando la necesidad personal de desarrollar competencia básicas en este campo.
- Realizar asambleas donde los o las jóvenes participantes expresen sus ideas, sentimientos, deseos o propósitos
- Lluvias de ideas alrededor de un tema de interés colectivo para ser desarrollado como trabajo de aula

- Escribir el abecedario, mayúscula y minúscula, manteniendo el orden alfabético
- Separar palabras encadenadas en concursos o juegos
- Formar frases a partir de una palabra, o dos o más
- Escuchar cuentos y transformar el contenido, los personajes o el final, realizar ejercicios de análisis de cuentos cortos
- Contestar a una serie de preguntas en cuentos orales y escritos, en relación personajes, eventos, tiempos, emociones, intereses de los personajes…
- Escritura de cartas, poemas, cuentos y textos cortos
- Elaboración de letras y palabras con plastilina, greda, lija y otros materiales que sensibilicen el tacto y contacto con ellas y permitan otros usos didácticos
- Visita a la biblioteca

Módulo dos:
Creación de oraciones cortas elaboradas a partir de una idea o tema expuesto, así como las que parten de conocer su significado e integrarlas en una oración contextualizándolas
Colocación de mayúsculas al inicio de oración y punto al final en textos
Elaboración de pequeñas oraciones y dictados en los que se incluyan las reglas ortográficas básicas del nivel
Aplicación de las reglas gramaticales en la expresión oral y escrita
Elaboración de pequeños textos escritos como cuentos, argumentaciones, cartas, poemas, canciones, solicitudes, entre otros
Realización de entrevistas, cuestiones, debates, expresión de opiniones de manera colectiva de forma oral y utilizando una cierta fluidez en el vocabulario

Actividades

- Talleres de lectura, cuentos, juegos y poesía
- Taller de comunicación oral a través de audiciones orales
- Programa de ortografía visual
- Elaboración de un periódico del Centro recopilando noticias a lo largo de todo el módulo
- Elaboración de escritos en la bitácora en relación a momentos significativos

Módulo tres:
Reglas ortográficas: usos de la j, palabras con h, la m antes de p y b, la b y la v en los verbos, verbos terminados en bir, verbos terminados en ger y en gir, palabras llanas, agudas y esdrújulas, uso de mayúscula
Puntuación: coma, punto y seguido, punto y aparte, signos de interrogación y exclamación
Los verbos: conjugación, infinitivo y tiempos verbales
Distinguir las partes de una oración: el sustantivo, el adjetivo, los determinantes y el verbo
Distinguir las clases de oraciones: enunciativa afirmativa y negativa, interrogativa y exclamativa
Reconocimiento de las partes básicas de un texto y comprensión del mismo
Uso del diccionario: buscar sustantivos, adjetivos y verbos
Construcción de textos

Actividades:

- Escribir un cuento, una noticia, una carta, un anuncio y una descripción
- Realización de concursos y exposiciones que den cuenta por el cuidado y la presentación de los textos y escritos
- Lectura en voz alta de distintos tipos de textos: cuentos, poemas, noticias

- Ejercicios participativos de simulacro de situaciones cotidianas en donde apliquen herramientas de comunicación oral
- Localizar en distintos tipos de textos las palabras escritas con mayúscula inicial
- Realizar concursos de ortografía
- Lectura de textos cortos por parte del psicopedagogo o persona a cargo del taller y en voz alta, haciendo hincapié en la entonación, dicción, expresión corporal, entre otros
- Lectura de textos por pequeños grupos y de manera individual
- Elaboración de un cuaderno de poesía y cuentos realizados e ilustrados por los jóvenes
- Elaboración de noticias del Centro, del grupo o del mismo proceso con entrevistas, hechos destacables, informaciones relevantes

Módulo cuatro
Utilización de estrategias de comprensión lectora para entender un texto
Aplicación reglas de acentuación de las palabras
Conocimiento de estrategias para escuchar y respetar el turno de palabra
Conocimiento del concepto de sustantivo y verbo e identificarlo en las oraciones
Profundización en el conocimiento de las reglas ortográficas básicas: palabras
Que empiecen con h; mp/mb; x/s; y/ll, entre otras
Comprensión de la clasificación de los verbos según el modo de conjugarse
Reconocimiento del concepto de oración e identificar el sujeto y predicado
Desarrollo morfológico de los elementos de una oración
Utilización correcta de los signos de puntuación básicos
Utilización de la lectura como fuente de conocimiento y entretenimiento
Conocimiento y utilización de estrategias para expresar opiniones

Actividades:

- Representación de escenas de la vida cotidiana a través de la dramatización en las que se utilicen diálogos para favorecer la expresión oral
- Juegos de palabras encadenadas, el “ahorcado”, adivinanzas, trabalenguas…
- Musicalización de poesías y textos lingüísticos
- Elaboración de canciones, cuentos, narraciones... de creación propia en la que se favorezca la creatividad
- Construcción de historias y cuentos de manera colectiva entre el grupo participante
- Elaboración de entrevistas, narración de noticias, partidos, juegos de roles, puestas en escena de textos seleccionados individual o colectivamente
- Elaboración de carteleras

ACTIVIDADES GENERALES

El refuerzo en lectoescritura debe favorecer la motivación y el interés por los contenidos que no han sido superados en otro momento de su aprendizaje, para lo cual es fundamental el uso de actividades lúdicas, con talleres, ejercicios vivenciales, practicas creativas y divertidas, con materiales y propuestas que permitan registrar eventos importantes para lo cual se sugiere en todos los módulos incluir:

- Elaboración de periódicos con la redacción de hechos, acontecimientos, actividades importantes, celebraciones, que hayan ido sucediendo durante todo el proceso.
- Creación de cuentos e historias
- Construcción de actividades como obras de teatro, noticieros, comerciales que promuevan la construcción de textos y el uso de lo visto en el módulo

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

- Espacio de lectura libre con textos de la biblioteca en donde cada quien vaya aprendiendo a elegir de acuerdo a diferentes criterios
- Ejercicios colectivos de discusión, debate, construcción conjunta de textos y diálogos, transformación de historias, entre otros, que les permita ampliar su participación en los grupos, superar el temor a hablar en público y desarrollar la capacidad de argumentación, síntesis y presentación de ideas.
- Ejercicio que favorezcan lecturas de contexto y posturas críticas en relación a los mensajes de las canciones, cuentos, noticias, especialmente conectando con la influencia de estos mensajes en sus vidas.
- Análisis de letras de canciones revisando su influencia en las relaciones cotidianas, afectivas, consigo mismo y con el entorno (incluir canciones de despecho, que incitan a la violencia, a la paz, con mensajes religiosos, políticos, ecológicos, miradas a la mujer como objeto, infidelidad, dependencia)
- Construcción de material didáctico: elaboración de las letras en diferentes tamaños, colores y texturas, carillas didácticas para el uso de reglas ortográficas, elaboración de diccionarios con palabras que vayan siendo acaradas en el trascurso del trabajo de refuerzo, elaboración d carteleras, frisos, carteles informativos, señalizaciones, mensajes formativos para el Centro que se ubican en lugares estratégicos para su fácil difusión
- Concursos de cuentos, ortografía, narración oral al interior del Centro y con otras instituciones afines
- Ferias literarias
- Concursos de canto
- Análisis de novelas, escritura de guiones y representación de los mismos en puestas en escena
- Jornadas para organización y uso de la biblioteca, adecuación de espacios de lectura con música relajante y una disposición física del espacio que permita el disfrute de la lectura, construida y consensuada de manera colectiva.
- Presentaciones creativas de autores de libros, concurso para reconocer autores y libros clásicos de interés
- Uso de la bitácora como instrumento de registro, consignación de ideas importantes, reflexiones, mensajes y observaciones del personal del Centro (especialmente que den cuenta del proceso observado en su avance lector o escritural)
- Lectura libre de revistas, cuentos, periódicos
- Elaboración de proyectos de clase usando diferentes formas de expresión
- Representación de escenas a través de dramatizados con diálogos que aporten a la expresión oral y al lenguaje no verbal
- Juegos de palabras con trabalenguas y uso de adivinanzas
- Uso de juegos didácticos para adivinar palabras, películas, canciones, construir crucigramas, completar frases
- Construcción de diccionarios con palabras y expresiones tomadas del Centro
- Certificaciones de logros, cartas y diplomas construidos por ellos mismos, sus docentes u otras personas del Centro que den cuenta de su proceso

Criterios de cumplimiento

Se tendrán en cuenta los registros realizados a través de la Bitácora, ver anexo 2 “Bitácora como herramienta de atención y auto observación en el componente pedagógico para jóvenes en medida provisional de custodia”.

En el programa de refuerzo en lectoescritura, el registro se realiza en el formato llamado *Seguimiento al refuerzo académico* que se encuentra en la bitácora, éste permite dar cuenta de los objetivos y logros alcanzados para la promoción a otro módulo o para la terminación de su proceso de refuerzo.

Es importante considerar como criterio de evolución al siguiente módulo además de su motivación y disposición para aprender, el cumplimiento de los objetivos planteados para la superación de dificultades académicas propias del campo del aprendizaje en lectoescritura, correspondiente a su nivel académico dentro de la educación formal. Se deja a consideración del equipo técnico, junto con el o la psicopedagoga y los docentes respectivos, los casos en los cuales el o la joven continua teniendo dificultades académicas específicas que requieren de apoyo y acompañamiento adicional para considerar estrategias a partir de los ritmos, estilos y necesidades propias de cada joven.

El registro estará a cargo del o la psicopedagoga encargada del refuerzo académico o apoyo al aprendizaje y los docentes que intervienen en su proceso académico.

Cronograma

El refuerzo académico en lectoescritura se desarrolla de manera paralela al trabajo académico en el grado correspondiente en que se encuentre el o la joven en su educación formal, dando cuenta del cumplimiento de logros propios de la nivelación o superación de vacíos en los grados de primaria, premedia y media.

El psicopedagogo encargado, en coordinación con los docentes del MEDUCA, determinará a qué módulo se vincula, según las necesidades, sin que corresponda a un momento cronológico específico

LÍNEA DOS: APOYO AL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Esta segunda línea de invención en educación se dirige a mejorar las habilidades de pensamiento de los y las jóvenes, fortalecer su capacidad relacional, aprender a ser más reflexivos, es decir auto observadores, menos reactivos, con mayor capacidad de prever y organizar sus actitudes, fortalecer lo que si funciona, aprender a valorar y cuidar de sí mismo y de los otros, entender y tomar dominio sobre su mundo emocional, con el fin de desarrollar competencias para la vida en sociedad.

Se espera que este programa aporte herramientas y estrategias para que los y las jóvenes desarrollen:

- Capacidad para expresar ideas frente a un grupo
- Capacidad para mostrar respeto por ideas y opiniones diversas
- Capacidad para comprender al otro como un distinto evitando juicios de valor que afecten la relación
- Capacidad para comprender sus emociones, cambios corporales asociados a estas y posibles reacciones, anteponiéndose a las mismas como estrategia de auto cuidado y cuidado a los demás.
- Capacidad para generar hábitos saludables, rutinas y estilos de relacionamiento que fortalezcan su desarrollo personal, su vida en el Centro y le preparen para su vida en libertad.

Los contenidos de esta atención se agrupan en cinco programas, su intención es contribuir a la dinámica de transformación y reconocimiento de los y las jóvenes como ciudadano/a a

partir de la reflexión en torno a sus vivencias diarias, las metodologías, actividades propuestas y relaciones significativas construidas con los docentes, tutores, custodios y compañeros/as.

4.2.3 Programa re – conociéndome

Este programa hace referencia a identificar la identidad hasta ahora reconocida de "perezoso", "indisciplinado", "mal estudiante", "vago" y demás rótulos que él y los demás han construido a partir de sus comportamientos y de su historia de vida.

Los contenidos posteriores invitan a reflexionar e identificar en medio de esa historia, momentos excepcionales o únicos que la contradicen, es decir, historias de sí mismo en donde por ejemplo, tuvo ánimo y voluntad, se mostró buen estudiante cumpliendo o rindiendo, tuvo buena disciplina, fue colaborador, solidario, sensible ante el dolor, es decir, historias que por el contrario de las primeras, fue capaz de salir adelante o ser exitoso en un momento determinado, estas pequeñas historias, rompen esa identidad totalizante y permiten ver que si puede ser distinto. Las ideas y contenidos de esta primera parte del programa se basan en el enfoque narrativo, (*para mayor información, se puede consultar la bibliografía sugerida al final)*

Dentro de los contenidos se incluyen la construcción de nuevos hábitos personales y sociales y la revisión personal de su proyección en el tiempo.

Objetivo General:

Desarrollar habilidades de auto observación y revisión personal que inviten a comprender cómo se construye la identidad y las repercusiones relacionales que ello tiene en la construcción de rótulos, estigmas y formas de interacción

Objetivos específicos:

- Facilitar herramientas para la deconstrucción de la historia dominante que cada joven se cuenta de sí mismos y favorecer el surgimiento de historias alternativas que den cuenta de habilidades, recursos, potencialidades que favorezcan nuevas identidades y relaciones.
- Favorecer la construcción voluntaria de hábitos y rutinas personales necesarias para la integración a las diferentes actividades del Centro
- Construir y acoger acuerdos básicos de convivencia que sean coherentes con la nueva historia e identidad propuesta

Frecuencia

En jóvenes con un nivel de riesgo bajo, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): una vez por semana.

En jóvenes con un nivel de riesgo medio, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): dos veces por semana.

En jóvenes con un nivel de riesgo alto, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): tres veces por semana.

Duración

Mínimo tres horas en cada sesión. El programa completo se desarrolla en un período de tres meses.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Tipos de usuarios
Este programa va dirigido a los y las jóvenes que se encuentran en el centro de custodia en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad

Beneficiarios:
Son beneficiarios los y las jóvenes que se encuentran en la medida y participan en el programa, sus familias y la sociedad panameña, al poder contar con adolescentes con habilidades de auto observación, hábitos personales y sociales saludables, capaces de visibilizar sus valores, recursos y potencialidades para una vida en sociedad.

Indicadores

- El joven cuenta con un mínimo de hábitos necesarios de aseo personal, alimentación, puntualidad a las actividades, que muestran una actitud pro activa consigo mismo y con el espacio.
- El joven participó en la construcción, discusión y acogida de las normas básicas de convivencia del grupo y respeta y acata las propuestas por el Centro
- Los docentes, tutores, custodios y/o profesionales del equipo técnico han dado cuenta en la bitácora de mínimo tres aspectos que evidencian cambios significativos de actitud que aportan a una nueva identidad
- # de sesiones en las que ha participado el o la joven en el programa

Contenidos

Cambiando mi historia— Re- Conociéndome y transformando mi identidad
Cómo me veía antes, cómo me veo ahora y como me ven los demás
En quien me quiero convertir
Jugando a la línea del tiempo: Historia de derrotas, línea paralela: momentos de éxito, habilidades y fortalezas
Quién seré en dos años, en cinco, de qué me sentiré orgulloso, en quién me quiero convertir, Para llegar allá me propongo hoy…
Construcción de hábitos y rutinas personales y sociales necesarias para integrarse en las actividades del Centro en relación a salud, higiene personal, hábitos alimentarios, horarios, organización de espacios, asistencia a espacios de taller
Normas básicas de convivencia

Actividades

- Ejercicios de integración, construcción de confianza y conocimiento
- Visualizaciones dirigidas
- Juego de roles
- Construcción de la línea del tiempo y ubicación de eventos significativos que han marcado su vida y han influido en las dificultades pasadas y actuales
- Visibilización de historias de éxito, que den cuenta de recursos, habilidades y potencialidades
- Ejercicios vivenciales
- Uso de rituales y ejercicios cargados de símbolos y significados construidos por el mismo grupo
- Ejercicios de respiración consciente

- Ejercicios proyectivos que favorezcan la mirada al futuro y la reflexión personal de cómo pueden transformar hoy y aportar a una historia esperanzadora
- Construcciones colectivas, debates, construcción de acuerdos
- Construcción y uso de la Bitácora personal

4.2.4 Programa: comunicación asertiva

Teniendo en cuenta que la comunicación es el vehículo de la interacción social en el cual se intercambian representaciones o formas de entender la realidad, es fundamental que los y las jóvenes desarrollen habilidades comunicativas para compartir, influir o modificar esas representaciones en sus interlocutores de maneras claras y asertivas, favoreciendo de esta manera el relacionamiento en el centro, con sus familias y amigos.

Como dice Humberto Maturana, "las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usamos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar sino que proyectan el curso de nuestro quehacer" (1990, página 105). Este ámbito involucra lo que se dice o no, el tono, los silencios, las afirmaciones, las preguntas y los rótulos con que se nombren las cosas, los eventos y las personas.

Desde este lugar el programa invita a los y las jóvenes a revisar el uso que se hace de determinadas palabras y frases que pueden generar distancia, victimización, ser ofensivas y discriminatorias, o por el contrario, construir confianza y provocar cercanía, favoreciendo el fortalecimiento de narrativas liberadoras y agenciadoras.

La comunicación implica además, mucho más que una serie de códigos verbales o escritos, por lo tanto el programa incluye elementos de comunicación no verbal como la postura corporal, los gestos, la mirada, los movimientos, la distancia-proximidad, y el contacto físico, fundamentales en el relacionamiento con otros.

Objetivo General:

Aportar el desarrollo de habilidades para la comprensión de las dinámicas propias, identificando y haciéndose cargo de las interpretaciones e imaginarios construidos en torno a lo que se percibe, para no dar por hecho sin antes verificar

Objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades en el uso de pautas lingüísticas que permitan una comunicación clara y precisa frente a lo que se quiere comunicar.
- Facilitar herramientas en el desarrollo de habilidades para la escucha activa y el respeto por el uso de la palabra, turnos y espacios en los procesos comunicativos
- Construir espacios prácticos que permitan el uso y la comprensión de las diferentes formas verbales y no verbales de comunicación
- Favorecer la expresión asertiva de emociones e ideas entre los participantes
- Aportar el desarrollo de habilidades para la comprensión de las dinámicas propias, identificando y haciéndose cargo de las interpretaciones e imaginarios construidos en torno a lo que se percibe, para no dar por hecho sin antes verificar
- Identificar diferentes formas de ver e interpretar la realidad y su influencia en los procesos de comunicación

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Frecuencia
En jóvenes con un nivel de riesgo bajo, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): una vez por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo medio, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): dos veces por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo alto, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): tres veces por semana.

Duración

Mínimo tres horas en cada sesión. El programa completo se desarrolla en un período de tres meses.

Tipos de usuarios
Este programa va dirigido a los y las jóvenes que se encuentran en el centro de custodia

Beneficiarios:
Son beneficiarios los y las jóvenes que se encuentran en la medida provisional privativa de libertad y participan en el programa, sus familias y la sociedad panameña, al poder contar con adolescentes con habilidades de auto observación, hábitos personales y sociales saludables, capaces de visibilizar sus valores, recursos y potencialidades para una vida en sociedad.

Indicadores
- El o la joven dan cuenta de por lo menos cuatro situaciones significativas en donde pusieron en práctica habilidades comunicativas de manera asertiva
- Los docentes, tutores, custodios y/o profesionales del equipo técnico han dado cuenta en la bitácora de mínimo cinco aspectos que evidencian cambios significativos en relación a mayores habilidades en su capacidad de escucha, expresión de ideas, tono de voz, uso del lenguaje no verbal y capacidad de mirar apreciativa y comprensivamente a los demás, por encima de posturas críticas y comparativas.

<u>Contenidos</u>

Pautas lingüísticas en la comunicación: (ver anexo de material de apoyo a los programas)
Confidencialidad
Lenguaje verbal y no verbal
Percibo con los sentidos-imagino e interpreto –siento emociones y sensaciones - CHEQUEO (pregunto) y hago
Los prejuicios y creencias como limitación en el contacto con las personas
Expresión de necesidades, cómo decir las cosas que quiero expresar
Miradas apreciativa, crítica, comparativa y comprensiva y su influencia en las relaciones y comunicación con los demás
Escucha activa: Contacto visual, postura corporal, expresión facial,
Bloqueos: interrumpir, cambiar de tema, dejar hablando sola a la otra persona, gesticular en desacuerdo…
Formas de comunicación y sus implicaciones:
<u>Algunos ejemplos:</u>

- Ordenar o pedir: "Tienes que parar de...", "Tienes que probar...", "No tengas este sentimiento de..."
- Avisar, reñir: "Si no lo hubieses..."
- Amonestar, moralizar: "Tendrías que...", "No está bien que..."
- Persuadir, discutir, enseñar: "¿No te das cuenta...?, "La realidad es que..."
- Recomendar, dar respuestas: "¿Por qué no...?, "Lo que te aconsejo es..."
- Criticar, responsabilizar, discutir: "Esto no lo estás planteando bien..."
- Adular, aprobar: "Pero tienes un trabajo tan bueno...", "Estoy muy de acuerdo en..."
- Simpatizar: "No te preocupes...", "Te sentirás mejor..."
- Interpretar, diagnosticar: "Lo que tienes que hacer es...", "Tu problema es..."
- Cuestionar, preguntar: "¿Por qué...?, ¿Quién...?, ¿Qué...?
- Evitar, desviar: "Podemos hablar esto después...", "Esto me recuerda..."
- Bromear, ridiculizar: "Qué no lees los periódicos...?, "Mi tía tenía lo mismo..."

Actividades

- Presentación de imágenes de percepción
- Ejercicios vivenciales para expresar necesidades y desarrollar la mirada apreciativa o valorativa entre pares

  Ejemplo:

  Dinámica de la casa y los visitantes; se da la siguientes consigna a los participantes "ustedes van visitar a sus compañeros a sus "casas" y van a hablar con ellos de dos aspectos: a) las cosas que valoran o admiran de el o ella b) las cosas que no están funcionando bien en la relación de los dos".

  Nota: Se advierte a los participantes que pueden negarse a hablar de aquellos aspectos acerca de los cuales no se sientan "tranquilos" de abordar.

  Cada quien organiza un espacio que será su casa, para ello dispone dos sillas, una para él y otra para recibir las visitas.

  Con cada visita o visitante, tendrán un tiempo de 5 minutos

  Cuando es huésped o anfitrión:
  - su postura es de escucha, una forma de darse cuenta de la calidad de esta es mirar si se está defendiendo o si siente la necesidad de argumentar para defenderse,
  - busque comprender y entender desde el lugar del otro, sin engancharse, o sea, sin perder la paz interior.
  - esté atento a lo que siente su cuerpo y que emociones se generan
  - chequee, parafrasee,
  - busque generar conexión…

  Cuando es visitante:
  - Inicie la conversación resaltando las cosas que valora o admira de el o ella
  - Converse poniendo en primera persona su necesidad, invitando al otro con ideas para que se fortalezca o mejore la relación o lo que se requiera
  - Es una oportunidad también para agradecer, pedir perdón o disculpas por algo, expresar el afecto, (gracias, perdón, lo siento…)
  - Tenga en cuenta los elementos de una comunicación asertiva trabajados en la sesión.
  - Ejercicios de integración, construcción de confianza y conocimiento
  - Visualizaciones dirigidas

- Juego de roles
- Observación y análisis de escenas de películas, series o novelas
- Observación sin sonido de escenas e interpretación de las mismas, escribiendo las posibles conversaciones
- Ejercicios de conversación desde el lenguaje no verbal
- Exposiciones, debates, dramatizaciones, juegos teatrales, identificación e interpretación de imágenes humanas con diferentes expresiones
- Ejercicios de identificación de estigmas y prejuicios personales
- Desarrollo de proyectos de aula en donde cada participante trabaje en modificar algún elemento o use las herramientas vistas de manera que sus compañeros sean testigos y colaboradores de su proceso
- Construcción y uso de la Bitácora personal

4.2.5 Programa de auto observación

Se pretende acompañar a hacer una exploración y re conocimiento de sí mismos en su auto concepto, autocontrol, autonomía, capacidad de auto observación, de empatía, tolerancia a la frustración, responsabilidad por los propios actos, emociones, de manera que le permitan al joven comprometerse consigo mismo a desarrollar herramientas y habilidades pro sociales que fortalezcan su nueva identidad.

En este programa se exploran creencias, experiencias y conocimientos previos, que influyen necesariamente en el concepto y la relación consigo mismos y en la relación que se construye con las demás personas.

La auto observación o reflexividad se vuelve una oportunidad y es una herramienta que se activa con la capacidad de auto observarse, es decir, de volver la mirada sobre sí mismo. Se trata de aprender a realizar una meta observación, con el fin de identificar, conocer y hacerse cargo de las acciones y emociones que surgen a lo largo de la vida.

Este programa favorece la exploración del mundo de las emociones, aprendiendo a identificarlas, sentirlas (reconociendo las sensaciones físicas asociadas) y nombrarlas: rabia, alegría, miedo, tristeza, entre muchas otras. Es importante clarificar que afirmar “yo siento que” lo que en realidad se está diciendo es “yo pienso o imagino que”. En el ejercicio auto reflexivo se invita a excluir el “que” y conectarse con el sentir en concordancia a la propia respuesta corporal. Todo el tiempo, el cuerpo habla; a veces grita. Desarrollar la capacidad de escucharlo y conectar con las emociones asociadas es un gran paso en el camino del auto conocimiento y la, auto reflexión.

Aprender a identificar, nombrar, validar y dar un lugar a las emociones propias abona el camino para conectarse con las emociones de los demás.

Objetivo General:

Fortalecer el pensamiento reflexivo de los y las jóvenes con el fin de generar diferentes miradas sobre sus vidas, que les permita mayor valoración de sí mismos, tomar responsabilidad sobre las consecuencias de las decisiones, formas de relación, manejo de emociones y estilos de comunicación.

Objetivos específicos:

- Abordar y construir estrategias para superar los déficits que en auto esquemas tenga el o la joven (autoestima, autoeficacia, autoimagen y auto concepto)

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

- Desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y conductuales en manejo de emociones, enganches, situaciones sociales que pueden generar desestabilización emocional y tensiones.
- Generar prácticas de relajación, respiración consciente, manejo del enojo que favorezcan el auto control y la asertividad en situaciones difíciles
- Generar espacios formativos que faciliten el proceso de construcción de una identidad de ciudadanos en los y las adolescentes en custodia.

Frecuencia
En jóvenes con un nivel de riesgo bajo, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): una vez por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo medio, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): dos veces por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo alto, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): tres veces por semana.

Duración
Mínimo tres horas en cada sesión. El programa completo se desarrolla en un período de tres meses.

Tipos de usuarios
Este programa va dirigido a los y las jóvenes que se encuentran en Atención el Centro de custodia.

Beneficiarios:
Son beneficiarios los y las jóvenes que se encuentran en la medida provisional de custodia y participan en el programa, sus familias y la sociedad panameña, al poder contar con adolescentes con habilidades de auto observación, auto conocimiento, habilidades en el manejo de emociones, con mayores recursos y potencialidades para una vida en sociedad.
Indicadores

- El o la joven da cuenta de por lo menos cinco situaciones significativas en donde puso en práctica habilidades de auto observación, manejo emocional de manera asertiva y uso de técnicas de relajación que se evidencian en. mayor participación en las actividades, auto relatos que contienen elementos valorativos de sí mismos, reflexiones y mayor reconocimiento de sí mismo, evita conductas violentas, piensa antes de actuar y es previsor de sus conductas, pide ayuda para resolver un problema, manifiesta capacidad para prever consecuencias positivas y negativas de sus actos y valora recursos y posibilidades propias
- Los docentes, tutores, custodios y/o profesionales del equipo técnico han dado cuenta en la bitácora de mínimo cinco aspectos que evidencian cambios significativos en relación a mayores habilidades en su capacidad de reacción ante situaciones difíciles, control del enojo, expresión de emociones y superación de déficit en su auto esquema (autoestima, autoeficacia, autoimagen y auto concepto)
- # de sesiones en las cuales ha participado

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Contenidos

Auto esquema (autoestima, autoeficacia, autoimagen y auto concepto)
Quién soy hoy, quien quiero ser
Mando sobre mis emociones o ellas me dominan
Qué me engancha (haciendo referencia a que cosas son un "anzuelo" que logran atraparlo, alterar las emociones y perder el control. Generalmente siempre va a encontrar personas o circunstancias que son anzuelos, quien decide "caer" en ellos es el mismo joven a partir de aprender a identificaros y anticipar su reacción)
Conociendo mis reacciones y aprendiendo a tener control sobre ellas
Con qué recursos cuento
Técnicas de respiración, relajación y contacto interior
La imagen que proyecto, identifico mis máscaras

Actividades

- Ejercicios de construcción de confianza y conocimiento
- Visualizaciones dirigidas
- Juego de roles
- Observación y análisis de escenas de películas, series o novelas para identificar emociones y reacciones
- Interpretación de imágenes humanas con diferentes expresiones
- Desarrollo de proyectos de aula en donde cada participante trabaje en modificar algún elemento o use las herramientas vistas de manera que sus compañeros sean testigos y colaboradores de su proceso
- Ejercicios para identificación de enganches personales, construcción simbólica de anzuelos, uno por cada enganche identificado
- Prácticas permanentes de meditación, respiración y relajación
- Construcción en yeso de máscaras que representen las que se ponen en el contacto con las demás personas
- Ejercicios de auto observación
- uso de dinámicas que favorezcan el reconocimiento personal y expresión de emociones y valoraciones
- Rituales construidos colectivamente que tengan una carga emocional para los participantes
- Construcción y uso de la Bitácora personal

4.2.6 Programa tejiendo vínculos y resolviendo conflictos

Hace referencia a desarrollar y fortalecer herramientas y habilidades para la construcción de vínculos significativos, comprender la corresponsabilidad en lo que ocurre relacionalmente, generalmente se culpa a los demás y no se aprende a asumir la responsabilidad en las relaciones y en las dinámicas que se van generando en ellas. Esta parte del proceso pretende trabajar en sanar heridas con víctimas, familia, con pares significativos que han hecho parte importante de su historia, parejas, personas del Centro, a la vez que se van visibilizando y fortaleciendo vínculos actuales que son importantes y merecen ser nutridos y considerados como parte importante de la vida del joven. Se fortalece la resolución pacífica de conflictos y la construcción de Reglas y límites.

Incluye las relaciones con docentes, instructores, custodios, equipo técnico y pares de influencia positiva, que evidencian empatía, apoyo y confianza, volviéndose a la vez una

oportunidad para experimentar relaciones que les brinden sostén estable y confiable que, junto con aportar a sus necesidades relacionadas con la formación integral, vaya fomentando su autonomía y la reconstrucción de su identidad.

Objetivo General:

Facilitar espacios para la construcción de herramientas que aporten al diálogo y al desarrollo de habilidades sociales tanto individuales como colectivas que les permita a los jóvenes participantes encontrar alternativas para resolver asertivamente sus conflictos, fortalecer el trabajo colectivo y la comunicación asertiva.

Objetivos específicos:

- Construir para el grupo de jóvenes un contexto de aprendizaje que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales para la mediación de conflictos y el uso de límites y reglas claras.
- Desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y conductuales en manejo de conflictos y la mediación de los mismos.
- Generar prácticas de relajación, respiración consciente, manejo del enojo que favorezcan el trámite pacífico de conflictos

Frecuencia

En jóvenes con un nivel de riesgo bajo, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): una vez por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo medio, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): dos veces por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo alto, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación inicial): tres veces por semana.

Duración

Mínimo tres horas en cada sesión. El programa completo se desarrolla en un período de tres meses.

Tipos de usuarios

Este programa va dirigido a los y las jóvenes que se encuentran en el centro de custodia a quienes se les brinda programas de prevención.

Beneficiarios:

Son beneficiarios los y las jóvenes que se encuentran en medida provisional privativa de libertad y participan en el programa, sus familias y la sociedad panameña, al poder contar con adolescentes con habilidades de mediación y manejo de conflictos y mayores recursos y potencialidades para una vida en sociedad.

Indicadores

- El o la joven da cuenta de por lo menos cinco situaciones significativas en donde puso en práctica habilidades de mediación, manejo de conflictos, tolerancia a la frustración, uso de límites y reglas y uso de técnicas de relajación que se evidencian en mayor participación en las actividades, reflexiones y mayor reconocimiento de sí mismo y de los otros, evita conductas violentas, piensa antes de actuar, pone límites de manera clara y asertiva, es

previsor de sus conductas y aporta herramientas en el manejo y control de conductas en otros , aporta ideas y estrategias para resolver un problema, manifiesta capacidad para prever consecuencias positivas y negativas de sus actos y valora recursos y posibilidades propias

- Los docentes, tutores, custodios y/o profesionales del equipo técnico han dado cuenta en la bitácora de mínimo cinco aspectos que evidencian cambios significativos en relación a mayores habilidades en su capacidad de mediar situaciones difíciles, manejar conflictos, usar y promover técnicas de relajación que se observan en mayor participación en las actividades, reflexiones y evitación de situaciones generadoras de conflicto, piensa antes de actuar, es previsor de sus conductas y aporta herramientas en el manejo y control de conductas en otros , aporta ideas y estrategias para resolver un problema, se observa capacidad para prever consecuencias positivas y negativas de sus actos y valora recursos y posibilidades propias.
- # de sesiones en que ha participado.

Contenidos:
Fortalezco habilidades para tramitar conflictos
El ciclo de un conflicto
Características de mediación
Mi inteligencia emocional en los conflictos
Reglas y límites
Tolerancia a la frustración
Construcción de reglas y límites en el juego y en la vida
Mi relación con la autoridad
Aprender a decir NO

Actividades

- Ejercicios de construcción de confianza y conocimiento
- Visualizaciones dirigidas
- Juego de roles
- Observación y análisis de escenas de películas, series o novelas para identificar conflictos, relaciones de poder, límites y reglas, frustraciones y reacciones
- Desarrollo de proyectos de aula en donde cada participante trabaje en modificar algún elemento o use las herramientas vistas de manera que sus compañeros sean testigos y colaboradores de su proceso
- Ejercicios para identificar situaciones que generan frustración y prácticas con diferentes alternativas de manejo
- Prácticas permanentes de meditación, respiración y relajación
- Ejercicios de auto observación para identificar estilos personales en el manejo de conflictos
- Ejercicios vivenciales de mediación
- Construcción de propuestas para el manejo de conflictos en el Centro
- Comités de mediación y formación de mediadores que participen en situaciones del centro
- Rituales construidos colectivamente que tengan una carga emocional para los participantes
- Construcción y uso de la Bitácora personal

4.2.7 Programa fortaleciendo mi ciudadanía

Hace referencia a las habilidades y recursos para construir una identidad de ciudadano/a y pueda de esta manera ejercer una ciudadanía participativa, en donde se tengan en cuenta los derechos y deberes propios y de los demás.
Este programa aporta elementos para una mayor comprensión de su realidad social, sentido de cooperación, convivencia y ejercicio de la ciudadanía democrática con el fin de construir estilos de participación y toma de decisiones, asumiendo las consecuencias de las mismas de manera responsable y consiente.

Objetivo General:

Facilitar espacios para la construcción de herramientas que aporten a la generación de nuevas ideas, proyectos y planes para su vida, especificando metas y creando alternativas posibles en concordancia con principios éticos para su re incorporación a la sociedad

Objetivos específicos:

- Construir para el grupo de jóvenes un contexto de aprendizaje que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para su participación activa, creativa, crítica y responsable en la sociedad
- Los y las jóvenes participantes comprende, como miembro de grupos sociales, los deberes y derechos que le corresponden y expresan ideas y estrategias para integrarse armónicamente a la sociedad

Frecuencia

En jóvenes con un nivel de riesgo bajo, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): una vez por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo medio, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): dos veces por semana.
En jóvenes con un nivel de riesgo alto, (según la clasificación del nivel de riesgo en el componente pedagógico arrojado en la evaluación): tres veces por semana.

Duración

Mínimo tres horas en cada sesión. El programa completo se desarrolla en un período de tres meses.

Tipos de usuarios

Este programa va dirigido a los y las jóvenes que se encuentran en medida provisional privativa de la libertad en el centro de custodia

Beneficiarios:

Son beneficiarios los y las jóvenes que se encuentran en medida de custodia y participan en el programa, sus familias y la sociedad panameña, al poder contar con adolescentes con habilidades y recursos para su re incorporación como ciudadanos.

Indicadores

- El o la joven da cuenta de por lo menos cinco situaciones significativas que evidencian el compromiso con su proceso
- Los docentes, tutores, custodios y/o profesionales del equipo técnico han dado cuenta en la bitácora de mínimo cinco aspectos que muestran habilidades de participación, expresión de deberes y derechos ciudadanos, iniciativas de convivencia, reflexiones y evitación de situaciones generadoras de conflicto, piensa antes de actuar, es previsor de

sus conductas, aporta herramientas en el manejo y control de conductas en otros y expresa su proyección como miembro de una sociedad de la cual se siente corresponsable en su construcción

- # de sesiones en que ha participado

Contenidos

Qué es ser ciudadano, qué tengo, qué me falta
Deberes y derechos
Responsabilidad: la palabra es sagrada, mis actos hablan de mí
¿En quién me quiero convertir?, la historia que espero se cuente de mi…
Compromiso con el que quiero ser: mi proyección a futuro
Mi cartelera se sueños

Actividades

- Ejercicios de construcción de confianza y conocimiento
- Visualizaciones dirigidas
- Juego de roles
- Observación y análisis de escenas de películas, series o novelas para identificar el ejercicio de la ciudadanía, deberes y derechos y corresponsabilidad en la construcción social
- Desarrollo de proyectos de aula en donde cada participante trabaje en modificar algún elemento o use las herramientas vistas de manera que sus compañeros sean testigos y colaboradores de su proceso
- Ejercicios vivenciales para comprender la relación entre deberes y derechos
- Prácticas permanentes de meditación, respiración y relajación
- Ejercicios vivenciales de participación
- Actividades experienciales a partir de las cuales se puedan desarrollar los contenidos que de ninguna manera deben ser teóricos o expositivos, DEBEN pasar por la experiencia
- Conversatorios
- Debates
- Análisis de noticias
- Rituales construidos colectivamente que tengan una carga emocional para los participantes y que sirvan de cierre a su proceso en el centro y a su incorporación a la sociedad
- Construcción de contradocumentos, es decir documentos como certificaciones, cartas, diplomas que contengan logros del proceso, evidencien cambios, contradigan la imagen de joven “delincuente o peligroso”, resalten recursos o actitudes que fueron significativas en el proceso personal y colectivo
- uso de la Bitácora para consignar elementos de su historia personal, reporte de avances, reflexiones sobre logros y dificultades

Criterios de progreso en el programa

Se tendrán en cuenta los registros realizados a través de la Bitácora, ver anexo 2 “BITACORA COMO HERRAMIENTA DE ATENCION Y AUTO OBSERVACION EN EL COMPONENTE PEDAGOGICO PARA JOVENES EN MEDIDA PROVISIONAL DE CUSTODIA”

El registro se realiza en el formato llamado Apoyo al aprendizaje para la Vida que se encuentra en la bitácora, éste permite dar cuenta de los objetivos y logros alcanzados para la promoción a otro programa o para la terminación de su proceso de atención en este campo.

Es importante considerar como criterio de progreso además de su motivación y disposición para aprender, el cumplimiento de los objetivos planteados para la superación de dificultades personales y sociales en el programa correspondiente. Se deja a consideración del equipo técnico, junto con el o la psicopedagoga y los docentes respectivos, los casos en los cuales el o la joven continua teniendo dificultades específicas que requieren de apoyo y acompañamiento adicional para considerar estrategias a partir de los ritmos, estilos y necesidades propias de cada joven.

El registro estará a cargo del o la psicopedagoga encargada del desarrollo de los programas.

4.3 Eje familia y comunidad

4.3.1 Programa Tejiendo vínculos para la reintegración social- Modalidad custodia

Se propone una atención a las familias de las y los adolescentes en Custodia, que se constituye en la antesala de inicio del programa Tejiendo Vínculos para la Reintegración Social el cual tendría énfasis específicos, según la problemática identificada en la familia durante la evaluación de riesgos y la dimensión relacional sobre la que pretende influir, así:

Para una problemática familiar identificada como Leve según la evaluación de riesgos, se plantea una intervención centrada en el apoyo Social, cuyo énfasis es la **Ampliación del Diálogo Familiar**.

Frente a familias que presentan una problemática valorada como Moderada, se enfatizará en la **Clarificación de los Lugares parentales y las Tareas correspondientes.**

Respecto a familias cuya problemática familiar se considera Grave, el énfasis de la atención estará en la **Restauración de Compromisos recíprocos**

Es conveniente aclarar que el MII en su consideración de la familia y las redes como fuente de apoyo y soporte social propone que todas las familias puedan ser atendidas en sus inquietudes y tengan un acompañamiento durante el tiempo que los adolescentes se encuentren en custodia.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Gráfico 7 - Modalidades y propósitos de la atención a las familias de los adolescentes en Custodia

Fuente: UT Econometría- CEJ Elaboración Propia

Los propósitos generales del proceso de atención que tiene un carácter preventivo, en el sentido que se trata de evitar la agudización de la crisis que para las familias puede significar que alguno de sus integrantes se involucre en situaciones de conflicto con la ley, se plantean en función de tareas o focos de atención para los profesionales que convocan y coordinan el trabajo con las familias y las redes de apoyo social y son similares a los que se proponen más adelante, una vez dictada la medida sancionatoria:

- Estimular la participación de la familia de las y los adolescentes en el proceso de custodia, identificando, comprendiendo y rompiendo los ciclos sintomáticos se producen en la familia y desencadenan las conductas que se encuentran en conflicto con ley penal
- Apoyar a la familia en la generación de estrategias orientadas a la búsqueda del restablecimiento de relaciones emocionales y ajustes en la organización parental que promuevan la cohesión, autonomía y participación que necesitan las y los adolescentes para su ajuste e inserción social

Justificación

El proceso de crecimiento adolescente se reconoce como una transición evolutiva compleja -moratoria social la llaman algunos autores, zona no iluminada de la cultura, afirman otros-, más o menos problemática según las experiencias que se traen de la niñez[12], el clima psicosocial y económico de la familia y las condiciones del entorno sociocultural. En las familias afectadas por dificultades de distinto orden, la conducta problemática del adolescente se instala en un ciclo sintomático que se ilustra a continuación.

[12] Según Carlos Lamas *No hay adolescentes problemáticos sino niños sufrientes que crecieron*. La adolescencia es una fase importante en el crecimiento individual, cuando se inicia el proyecto de individuación de una forma consciente, y se sientan las bases para definir la identidad. Sin embargo, la adolescencia, no es una fase en el ciclo vital, sino tan solo un paso más de la crianza de los hijos que culmina con la emancipación y el nido vacío. En esta perspectiva se conceptualiza a los adolescentes problemáticos como niños sufrientes que al crecer evidencian su malestar y sus rígidas estrategias de supervivencia. Los adolescentes encuentran en los contextos sociales extrafamiliares, cajas de resonancia para su malestar, a la vez que encuentran en esos contextos sociales otra fuente de frustración, al no saber poner en marcha estrategias relacionales funcionales (2007, pág. 2)

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Gráfico 8 - Ciclo sintomático de la conducta problemática adolescente.

Fuente: UT Econometría- CEJ Elaboración Propia

Micucci afirma que si bien existe la creencia difundida de que la razón por la cual los jóvenes adoptan conductas inadecuadas es que tienen "malas compañías" las investigaciones no avalan esta idea.

Es verdad que los pares son una gran influencia para los adolescentes, pero la relación entre las normas del grupo de pares y el comportamiento individual de cada uno de sus miembros es bidireccional: "Dios los cría y ellos se juntan" (Brown, 1990). Los adolescentes tienden a relacionarse con pares desviados, y luego cada uno refuerza la conducta desviada del otro. Seguramente algunos jóvenes tienen tan baja autoestima y están tan hambrientos de aprobación que son capaces de hacer cualquier cosa para ser aceptados, pero se trata de casos excepcionales, no de la regla. La mayoría de las veces, los adolescentes problemáticos se atraen mutuamente y luego se incitan unos a otros.

Como el apego a la familia varía en forma inversamente proporcional al vínculo establecido con los pares desviados, cuanto más se orienta un joven hacia éstos últimos en busca del sentido de pertenencia que no encuentra en su familia, más tenderá ésta a rechazarlo, con lo cual lo empujará a una asociación aún más estrecha con sus pares, así se instaura el ciclo sintomático que se ha sintetizado gráficamente. La lucha de poder aumenta hasta que la relación del joven con sus padres sufre una ruptura, bien porque éste se aleja o porque los padres se movilizan para apartarlo de la familia (Micucci, 2005:210)[13]

[13] En el mismo sentido, Matthew D. Selekman, Asistente Social y Consultor norteamericano, experto en atención y tratamiento de adolescentes, ha desarrollado su método de terapia orientada a las soluciones, integrando a la intervención con las familias, a los pares de la/el adolescente, con excelentes resultados que se exponen de manera detallada en el artículo: "Música Rap con Sabiduría. Los equipos de reflexión integrados por pares en el tratamiento de adolescentes pendencieros". En: Terapia Familiar con Equipo de reflexión. Steven Friedman (comp.)

Sobre esta ruptura, y de manera particular sobre la escalada simétrica (padres y adolescentes enfrentados), o la escalada complementaria (adolescentes excluidos y padres alejados emocionalmente de ellos/ adolescentes aparentemente dominates y padres dominados) más profundas en algunos casos y un tanto menos en otros, es sobre la que se pretende incidir durante el tiempo que dure la custodia, y también es la base comprensiva para la posterior intervención, una vez definida la medida para cada adolescente.

Objetivos

Objetivo General

Facilitar la identificación de estrategias de vinculación emocional entre las y los adolescentes y sus familias que fomenten el diálogo, clarifiquen los lugares y tareas correspondientes a cada uno, y restauren los compromisos recíprocos para el fortalecimiento de las relaciones familiares y la reintegración de las y los adolescentes en medida de custodia.

Objetivos Específicos

- Apoyar las iniciativas familiares orientadas a la comprensión de la complejidad de la situación de las y los adolescentes, el mejoramiento de la colaboración parental y la reinstauración del orden familiar
- Instar a los padres, cuidadores y demás integrantes de la familia a influenciar a las y los adolescentes basados en su compromiso emocional y no en la restricción o el sojuzgamiento
- Diseñar e implementar entre Instituciones, profesionales y organizaciones estrategias de trabajo conjunto que faciliten el abordaje de problemáticas relacionales de los jóvenes y sus familias a través de la coordinación inter equipos, desde una mirada contextual relacional.

Frecuencia

El MII pretende un acompañamiento a las familias durante el tiempo que los y las adolescentes permanezcan en custodia y se espera un contacto institucional continuo con la familia, esto es una disposición a atender a padres, madres y acudientes cuando éstos lo soliciten. Para lograr este cometido el equipo psicosocial debe incluir en la agenda semanal un horario específico de atención y el mismo debe ser dado a conocer a las familias para que hagan uso de él. Se trata de crear un contexto para la escucha activa y orientación de las inquietudes y preocupaciones de los grupos familiares de las y los adolescentes, a esto se refiere la noción de acompañamiento que se plantea en el MII.

Para cada familia, se ha diseñado en consecuencia una Entrevista Conjunta padres o acudientes, hermanos, compañera permanente o esposa/o y adolescente en custodia que focalice, según la problemática identificada, en aspectos puntuales así:

- Exploración, validación y fortalecimiento del diálogo familiar y su ampliación progresiva.
- Exploración, validación y fortalecimiento del cuidado familiar recíproco con clarificación de los lugares parentales y las tareas correspondientes.
- Exploración, validación y fortalecimiento de los compromisos recíprocos entre integrantes de la familia y con sus redes de apoyo social.

Esto en el entendido que independientemente de lo aguda que pueda ser la problemática de cada familia, siempre es deseable desarrollar acciones preventivas relacionadas con los tópicos que se enuncian.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Duración

Se propone entre una (30 días de permanencia en custodia) y tres Entrevistas Conjuntas por familia (entre 60 días y más de cuatro meses de permanencia en custodia) con cada una de las familias de las y los adolescentes en custodia con una duración de una hora y treinta minutos aproximadamente y 30 minutos más para la elaboración del informe.

Usuarios

Adolescentes que se encuentran en medida de custodia y sus familias. En cuanto a las familias es necesario convocar, en primera instancia a los padres y madres o a quienes hagan sus veces, y comprometerlos con el proceso construyendo con ellos un contexto de colaboración -esto es una definición fluida y respetuosa de los propósitos del trabajo conjunto, las intencionalidades del mismo y las responsabilidades que es preciso asumir entre profesionales, instituciones, educadores y familias- de manera tal que se facilite una comunicación recíproca posibilitadora de la expresión emocional, así como de las dudas, preocupaciones y el reconocimiento de las expectativas familiares frente al proceso de atención en Custodia.

Para lograr que ésta trascienda la dimensión de lo jurídico es indispensable, así mismo, un compromiso ético con las familias que evite su descalificación o culpabilización por las conductas de las y los jóvenes -distinto a un proceso de reponsabilización que deberá generarse progresivamente si es el caso-; también es importante vincular al proceso a las y los hermanos, abuelos y familiares interesados en la resocialización y dispuestos a participar. Cuando la o el adolescente tiene hijos y pareja la participación de esta última es clave, pues se trata de una relación significativa que los dispone a asumir responsabilidades del mundo adulto, así la misma sea o no conflictiva.

En la segunda y tercera Entrevista Conjunta y de común acuerdo con cada familia, también es posible y deseable la participación de pares e integrantes de la Red de Apoyo Social, identificados por la/ el adolescente como fuente de estímulo de sus prácticas adecuadas a las normas sociales y la convivencia ciudadana.

Beneficiarios

Son beneficiarios directos los adolescentes en custodia y sus familias, así como las redes significativas de apoyo social de unos y otras y la sociedad panameña en su conjunto, al poder contar con jóvenes en disposición progresiva para desempeñarse como ciudadanos y ciudadanas en ejercicio.

Indicadores

- Padres, madres, esposos/as o compañeros permanentes participan activamente en las sesiones familiares y grupales convocadas por las instituciones que operan el modelo.
- Para cuantificar este indicador se sugiere la elaboración de una tabla de registro en la cual se logren visualizar los desempeños generales de las familias en cuanto a asistencia.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Tabla 29 - Registro de desempeño de las familias

FAMILIA / CONVOCATORIAS	FAMILIA 1	FAMILIA 2	FAMILIA 3	FAMILIA 4	FAMILIA 5	FAMILIA 6	FAMILIA 7	ETC
Entrevista Conjunta 1								
Entrevista Conjunta 2								
Entrevista Conjunta 3								
Total Asistencias por familia								
Total Faltas por familia								

Fuente: UT Econometría- CEJ Elaboración Propia

- Las y los adolescentes reportan un acercamiento satisfactorio para ellos con sus familiares y redes.
- Las y los profesionales que operan el modelo evidencian que las expresiones de afecto y control de los padres hacia las y los adolescentes se ofrecen de manera balanceada
- Las familias participantes muestran comprender la crisis provocada por la presunta infracción de la ley penal por parte del adolescente como oportunidad para el cambio en la forma como se ocupan de sus hijos e hijas adolescentes
- Las y los adolescentes muestran avances en el desarrollo de su capacidad para distinguir entre vínculos que favorecen su crecimiento y aquellos que lo perjudican.

Los cuatro ítems anteriores se valoran de manera cualitativa en los contextos cotidianos de observación y contacto de los profesionales con adolescentes y familias y se registran en los informes propuestos en el anexo 3 que describe la estructura sugerida para las Entrevistas Conjuntas.

Actividades

De acuerdo con la comprensión de la adolescencia como componente del curso de vida personal y **transición en el ciclo vital familiar, y teniendo en cuenta las necesidades de adolescentes en conflicto con la Ley** se plantea como necesario un proceso de prevención en torno a las tres dimensiones expuestas así:

DIMENSIONES ORIENTADORAS DE LA ENTREVISTA FAMILIAR CONJUNTA:

Ampliación del Diálogo Familiar

Aunque hoy en día la mayoría de familias disponen de diversas mediaciones institucionales que orientan, unas acciones de asistencia y otras acciones de control social, lo cierto es que la mayoría de ellas resultan ineficientes por la complejidad de las problemáticas que enfrentan ciertas familias y la ceguera de algunos programas a sus condiciones materiales de existencia y al intrincado mundo de sus relaciones. La literatura abunda en adjetivos para aludir a estas dificultades y generalmente lo hace según una metáfora de observación externa que enjuicia y valora a la familia como conflictiva, precaria, demasiado aglutinada o distante, descripciones que por supuesto, no tienen en cuenta las limitaciones de quien las juzga y clasifica y tampoco

los criterios desde los cuales lo hace.

El MII propone la colaboración en red como un tipo de trabajo indispensable para atender las situaciones complejas y se distancia de juicios de valor como los que se refieren a las familias, por ejemplo, como “multiproblemáticas”, con Seikkula y Arnkil (2015) se opta por pensar y proponer una atención alternativa para familias “multiasistidas” o “multiservicios”, situación en la que es probable se encuentran las familias de las y los adolescentes en custodia.

Como profesionales, el problema es nuestro, puesto que no disponemos de sistemas integrales o integrados para atender a las familias o a los sujetos cuando su problemática alcanza ciertos grados de complejidad, que es cuando más necesitarían esa integración (Seikkula y Arnkil, op.cit, pág 13.)

Más que buscar prontas soluciones a problemas que aún se desconocen, la atención a las familias pretende generar un proceso reflexivo para cada caso, mediante entrevistas abiertas a cualquier tema y expresión de los participantes, aunque focalizadas en motivar el diálogo en sí mismo, lo que se espera facilite la promoción de cambios individuales en cada joven y su familia.

Los profesionales que acompañan a las familias y los adolescentes en custodia y desarrollan las entrevistas procuran crear con la familia un contexto de confianza y no-culpabilización en el cual los participantes puedan enfocar sus experiencias vitales, y moverse con la validación y el apoyo del profesional para procesarlas y reprocesarlas.

Un aspecto o tópico central de la entrevista es, en consecuencia, la reflexión sobre los vínculos significativos de los adolescentes y los apoyos con los que cuenta o puede contar la familia, pues se parte del supuesto que antes que disciplinar es necesario apoyar y apoyarse.

Fortalecimiento del Cuidado. Clarificación de lugares y tareas parentales según el curso de vida

La familia es un contexto en el cual se recibe y se ofrecen cuidados para cumplir las tareas que la sociedad establece y que se relacionan con la vida misma-supervivencia, el desarrollo individual y el del grupo - Curso de Vida-, y las tareas críticas—soporte y sostén en momentos coyunturales y problemáticos.

Por lugares parentales se entienden los roles recíprocos sobre los cuales se construyen significados específicos que, en la familia, suponen derechos y deberes regulados por la cultura como los de padre-hijo/a, madre-hijo/a, hermano-hermano, hermano-hermana, hermana-hermana, abuelo-nieto, entre otros.

Entre las tareas de supervivencia y desarrollo se encuentra la de garantizar los derechos de las y los adolescentes, aunque no siempre las familias los apropian y reconocen, bien sea por las dificultades que como grupo familiar enfrentan, por desconocimiento de los derechos y de la normatividad correspondiente y también por diferencias generacionales y de género respecto a las expectativas sobre el ciclo vital individual. Por ejemplo, se espera que aunque hoy la norma social indique otras metas, el hijo o hija desarrolle actividades y cumpla obligaciones que los padres cumplieron a su edad: establecer una familia, tener hijos, independizarse económicamente, sostener a la familia de origen, entre otros.

La adolescencia problemática y la instauración del ciclo familiar sintomático que se ha descrito en esta presentación, sumadas a la insatisfacción de necesidades referidas a las tareas

familiares provocan eventualmente un distanciamiento entre la/el adolescente y su familia que es necesario reducir haciendo hincapié en el papel educador de los padres y *"explorar con ellos las situaciones del pasado en que, de manera deliberada o inadvertida, abandonaron a su hijo/a"* (Micucci, 2015. Pág. 232).

Restauración de Compromisos

Reinstaurar el poder parental, sin provocar el distanciamiento del/la adolescente, esto es, estimular la consolidación de una auténtica relación humana en la cual el poder no es dominación sino lugar parental en ejercicio -reciprocidad en los derechos y deberes como padres, hijos, hermanos, hermanas- y vivencia de cada uno en la relación familiar, es un propósito clave en el proceso de acompañamiento a las familias de las y los adolescentes en custodia, pues la crisis que provoca la posible infracción a la ley puede a su vez provocar fisuras en las relaciones o agravar las que ya existen.

De acuerdo con una perspectiva epigenética propuesta como marco general de análisis de las relaciones familiares y comunitarias de jóvenes que están en conflicto con la ley -que combina factores evolutivos individuales y familiares y condiciones del entorno-, el paso previo a la restauración del orden en el hogar en las dimensiones del control y la autoridad, es la reconexión entre padres e hijos en la dimensión del afecto y el cariño. El punto central de este procedimiento es *"quebrar el ciclo sintomático modificando la respuesta de los padres y, en algunos casos, incluso, su percepción del adolescente, cambio que abre la posibilidad de surgimiento de nuevas respuestas"* (Micucci, 2015. Pág. 229). En este marco las redes de apoyo social cumplen un papel mediador fundamental, y es por eso que el MII propone que en algunas de las entrevistas(segunda y tercera si el adolescente permanece en custodia más de dos meses) participen no sólo el adolescente implicado y su familia, sino otros integrantes claves de su red, con el objetivo de buscar un incremento del capital social y la confianza mutua, de modo que el adolescente experimente que cuenta con soporte social para avanzar en su proceso de reintegración.

Gráfico 9 - Propósitos, Dimensiones Orientadoras de la Entrevista Familiar Conjunta

Fuente: UT Econometría- CEJ Elaboración Propia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Criterios de cumplimiento

Al Ingreso al contexto de custodia es preciso presentar a las familias el proceso a desarrollar y convocar su participación en las actividades que se proponen, además de informar sobre las disponibilidades de las y los profesionales para atender las consultas e inquietudes de los familiares en oportunidades que no corresponden necesariamente a las convocatorias para el desarrollo de las Entrevistas Conjuntas que el Modelo propone.

Como prácticas y herramientas de seguimiento a la propia intervención que pueden orientar sobre el cumplimiento de los objetivos de la misma, la verificación de asistencia y participación de las familias en las actividades propuestas, se establecen además un Informe Cualitativo elaborado por la/el/los entrevistadores sobre cada una de las entrevistas (Ver Anexo único. Entrevista Conjunta).

4.4 Eje competencias ciudadanas

Teniendo en cuenta que en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad implica que los y las jóvenes disponen de un lapso temporal en el centro y luego regresan a sus hogares o a medidas de cumplimiento en privación de libertad, se requieren programas en los cuales se ofrezcan herramientas a los y las jóvenes que les permita comprender las consecuencias derivadas de la privación de la libertad, reflexionar sobre las situaciones que los han llevado a esta condición de riesgo y a comprender que pueden ser agentes de cambio buscando apoyos y soluciones que les permita reencauzar su vida encontrando nuevas motivaciones y sueños.

Este eje pretende fortalecer los factores protectores como estrategia de prevención y atención mientras permanezcan en medida de custodia, con el fin de fortalecer el desarrollo de competencias y habilidades sociales, generar vínculos sociales basados en el afecto, disponer de una red de apoyo emocional, social e institucional, mejores relaciones familiares, aprendizaje e interiorización de normas y valores y modelos sociales de referencia (puede ser un docente, un familiar cercano, entre otras) a partir de tres programas a saber:

- Programa de Teatro para la paz y la convivencia.
- Programa en Cine foro para crear nuevos sueños
- Programa de juego y recreación para mi crecimiento personal.

Proceso de participación

1. Socialización de los distintos programas a los y las jóvenes que estarán por poco tiempo en el centro.
2. Preinscripción de los y las jóvenes en los tres programas (Teatro para la paz y la convivencia, cine foro para crear nuevos sueños, El juego y la recreación para mi crecimiento personal).
3. Conformación de grupos de jóvenes en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad.
4. Establecimiento de horarios (días de la semana y horas que permita alcanzar la intensidad horaria teniendo en cuenta que estarán poco tiempo en el centro.
5. Desarrollo de las sesiones: cada sesión deberá tener tres horas.
6. Evaluación del proceso: los y las jóvenes conjuntamente con el adulto que es su referente importante y los animadores sociales revisarán logros y oportunidades de

mejora del proceso de la intervención socio cultural aplicando metodología de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

7. Establecimiento de compromisos: el o la joven y el adulto que ha sido designado por ellos como su referente, establecerán compromisos basados en la búsqueda y utilización de los servicios de la red de apoyo por parte del/la joven y el adulto de estar pendiente del proceso del/la joven.
8. Seguimiento: el o la animador/a socio cultural estarán contactándose mínimo cada quince días con, el o la joven y el adulto que lo acompaña (máximo por tres meses) para identificar el cumplimiento de los compromisos pactados.

Proceso de Sesión:

Los programas que están incluidos en la intervención cultural para los y las jóvenes que se encuentran en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad se deben desarrollar bajo la siguiente secuencia:

Gráfico 10 – Secuencia de sesión

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

4.4.1 Teatro para la paz y la convivencia

Justificación

El teatro, desde una perspectiva de lo social, deja de ser un arte cerrado convirtiéndose en una posibilidad para que las personas se puedan observar a sí mismas en acción.

En este sentido, el objetivo principal del teatro deja de ser la creación de una pieza artística y se centra en ser una herramienta para la consecución de otros objetivos. De esta forma el resultado final, la representación de la obra, pierde importancia y lo que de verdad cobra relevancia es el proceso teatral y el empoderamiento y aprendizaje del grupo. Como afirma Ramirez (2016) “En consecuencia, su finalidad se orienta hacia el empoderamiento de los

participantes (actores y espectadores) y el reconocimiento de su agencia en los procesos de transformación social"

Por lo anterior, el teatro es una herramienta que busca fortalecer en los y las jóvenes la reflexión en torno a su historia de vida, a los factores de riesgo a los cuales se han visto expuestos y a los factores protectores con los cuales pueden apoyarse para reorientar el sentido de sus vidas.

Objetivos

- Comprender la relación existente entre los diferentes factores de riesgo a los cuales se han visto expuestos y la situación actual que viven.
- Reconocer sus capacidades como agentes sociales a partir de la expresión de emociones, ideas y sueños.
- Identificar sus habilidades y competencias ciudadanas y sociales que le permitirán tener más confianza para relacionarse con su entorno social.

Frecuencia:
Se espera concertar con el centro; sin embargo el Programa *Teatro para la paz y la convivencia* para la modalidad de medida provisional privativa de la libertad deberán tener mínimo tres sesiones por semana ya que los y las jóvenes están poco tiempo en el centro.

Duración:
Tres horas en cada sesión.

Tipos de usuarios:
Los y las jóvenes del centro de custodia en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad.

Beneficiarios:
Las familias de los y las jóvenes y adultos que son referentes claves para el o la joven (no necesariamente pertenecen al núcleo familiar).

Indicadores:
- # de sesiones que ha participado el o la joven en el programa *Teatro para la paz y la convivencia*
- % de avance en: nivel de auto reflexión; capacidad de agencia; y la identificación y contacto del o la joven con las redes sociales de apoyo.

<u>Actividades</u>

- **Teatro foro**: consiste en la realización de una pieza de teatro donde se plantea un conflicto y donde el público puede participar para cambiar aquello que crea conveniente para solucionar esa situación. En este caso se planteará a los y las jóvenes diversas situaciones relacionadas contextos de prevención, ellos y ellas dejan de ser pasivos para convertirse en parte de la pieza teatral. El teatro foro se convierte en un espacio en el cual se puede reflexionar sobre problemáticas personales y sociales. En

una de las sesiones de Teatro foro se invitará a los adultos que son referentes claves para los y las jóvenes.

- **Teatro imagen**: consiste en la utilización del cuerpo como instrumento expresivo y comunicativo en la cual se tratan diferentes problemáticas a través del lenguaje corporal, es decir, se produce un debate sobre un determinado problema y se intenta resolver sin el uso de la palabra. En una sesión de Teatro Imagen el grupo escoge la situación problema y debe ser representada a través de una imagen fija. Es decir, los participantes conforman un grupo de estatuas que reflejen visualmente un pensamiento colectivo o una opinión generalizada, sobre un tema dado. A partir de este momento los participantes no pueden hablar y tendrán que realizar una segunda imagen (imagen de transición) buscando una solución al problema. Seguidamente el grupo tiene que realizar una tercera imagen donde se represente una solución alternativa liberadora. Al acabar el ejercicio se da el lugar a la palabra para analizar las diferentes imágenes. Con el teatro imagen se buscará proponer situaciones difíciles que han vivido los y las jóvenes (en especial relacionadas con los factores de riesgo) y las soluciones basadas en los factores protectores.

- **Creación y juego de títeres**: la creación y juego de títeres favorece la expresión de situaciones difíciles de manifestar por otros medios. Como afirma Mesas (2015): “El títere permite la conexión con emociones, narrando experiencias y transformándolas hacia el asombro y la risa, es por esto que tienen un potencial transformador y sanador”. Los y las jóvenes crearan sus propios títeres y harán el juego y presentación a la cual serán invitados los adultos que han sido seleccionados por ellos y ellas como referentes.

Criterios de cumplimiento:

- Asistencia por lo menos al 70% de las sesiones programadas.
- Alcanzar el 70% de logros esperados a partir del promedio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en nivel de auto reflexión, capacidad de agencia; y la identificación y contacto del o la joven con las redes sociales de apoyo.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Cronograma

Tabla 30 – Cronograma propuesto

ACTIVIDADES	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	MES 1 – 3
Socialización de los distintos programas a los y las jóvenes en custodia.	X				
Preinscripción de los y las jóvenes en los tres programas	X				
Conformación de grupos de jóvenes	X				
Establecimiento de horarios	X				
Desarrollo de las sesiones	X	X	X	X	
Autoevaluación	X	X	X	X	X
Co evaluación		X		X	X
Heteroevaluación		X		X	X
Establecimiento de compromisos				X	
Seguimiento a los compromisos					X

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

4.4.2 Cine foro para crear nuevos sueños

Justificación

El cine permite plasmar historias, planteando a los/las espectadores/as valores y modelos de referencia que los/las orientan hacia las normas, conductas y opiniones que son elementos esenciales en la formación de los y las jóvenes, siendo un mediador entre la realidad y la fantasía.

El cine es un excelente recurso didáctico porque favorece el desarrollo de elementos conceptuales, actitudinales y reflexivos en temas como la formación ciudadana. Este tipo de actividades permite que los jóvenes analicen y reflexionen su propia realidad, este recurso favorece hacer uso de la creatividad, además de desarrollar habilidades comunicativas y sociales.

Se establece el carácter y la forma de actuar de cada joven participante; por ejemplo, en el nivel de reflexión de lo que ve y lo que quiere hacer. El cine Foro aporta diferentes formas de ver, de concebir, de vivenciar el mundo en espacios y contextos particulares, donde los y las jóvenes pueden ampliar la concepción que ellos tienen de sus vidas. En este sentido, permite la confrontación de la imagen con las experiencias vividas de las personas y la construcción, re-configuración o consolidación de sentidos y significados que influyen en sus prácticas cotidianas. En la medida en que se identifican las imágenes de la pantalla con la vida real, se ponen en movimiento proyecciones-identificaciones, con la propia vida, generando posibilidades de acción.

El cine foro es una actividad grupal (familia-amigos -grupos específicos) en la que a partir del lenguaje cinematográfico y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre los y las jóvenes, se pretende llegar al descubrimiento, la internalization y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad. Con el foro, la experiencia de los y las participantes pasa a ser socializada a través del diálogo, puesto que los asistentes dan a conocer sus emociones, ideas y comentarios respecto a la temática planteada en el film, permitiendo además, la integración de distintos saberes y la puesta en escena de situaciones que reflejan una determinada problemática social. Es un espacio amplio

de participación, con la orientación de un conocedor del cine y sus múltiples formas de analizarlo.

Objetivo General:

Desarrollar la capacidad reflexiva en los y las jóvenes que se encuentran en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad, sobre situaciones de la vida social y las posibilidades de cambio que se pueden generar teniendo como referentes historias de vida de personajes que han sido inspiración para relatos cinematográficos.

Objetivo específico:

- Fortalecer habilidades comunicativas (habla, escucha) y competencias ciudadanas (participación, deliberación, entre otras) en los y las jóvenes que se encuentran en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad

Frecuencia:
Se espera concertar con el centro; sin embargo el Programa *Cine foro para crear nuevos sueños* para la modalidad de medida provisional privativa de la libertad deberán tener mínimo dos sesiones por semana ya que los y las jóvenes están poco tiempo en el centro.

Duración:
Tres horas en cada sesión.

Tipos de usuarios:
Los y las jóvenes del centro de custodia de la modalidad de medida provisional privativa de la libertad.

Beneficiarios:
Las familias de los y las jóvenes y adultos que son referentes claves para el o la joven (no necesariamente pertenecen al núcleo familiar).

Indicadores:

- # de sesiones que ha participado el o la joven en el programa *Cine foro para crear nuevos sueños.*
- % de avance en: nivel de auto reflexión; capacidad de agencia; y la identificación y contacto del o la joven con las redes sociales de apoyo.

Actividades

- Cine Foro: se realiza el foro con todos los participantes del grupo.
- Panel: se elegirá tres participantes para que una vez terminada la película hagan la reflexión para todo el grupo.
- Grupo de discusión: una vez ha sido proyectada la película se divide el grupo por sub grupos y cada uno va realizar el análisis de la situación o reflexiones de distintos actores de la película: el protagonista; co protagonistas o actores secundarios.

Nota: en las distintas actividades se procurará que los y las jóvenes plasmen en su Bitácora las reflexiones que le ha dejado la película.

Criterios de cumplimiento:

- Asistencia por lo menos al 70% de las sesiones programadas.
- Alcanzar el 70% de logros esperados a partir del promedio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en nivel de auto reflexión; capacidad de agencia; y la identificación y contacto del o la joven con las redes sociales de apoyo.

4.4.3 El juego y la recreación para mi crecimiento personal

Justificación

El juego y las actividades recreativas vinculan a las personas y además permiten, de acuerdo a Díaz (2011)

- Representar un rol
- Conseguir un status dentro de la comunidad
- Experimentar la sensación de destreza cuando se progresa en las fases de un juego
- Exponer de modo seguro a diferentes retos
- Canalizar impulsos
- Disfrutar de unas "reglas del juego" consensuadas o aceptadas por todos los participantes (estos aporta cierto orden y estructura en un entorno que se percibe como propio).

Es importante tener en cuenta que el juego por el juego no aporta un valor añadido a la formación, esto es posible si la estrategia de aprendizaje va acompañada de una estructura y unos contenidos que permitan poner en contexto esta práctica educativa. Es decir, el o la facilitador/a deberá tener en cuenta qué pretende conseguir al final del proceso formativo (conocimientos, actitudes), qué elementos del juego tienen realmente valor para alcanzar estas metas, y cómo plantear al joven o la joven retos que le resulten verdaderamente motivadores.

Con los y las jóvenes de la modalidad de medida provisional privativa de la libertad se busca que los juegos refuercen la integración, la importancia de construir normas entre todos los participantes y el sentido de dichas normas para la convivencia.

Objetivo General:

Favorecer que los y las jóvenes de la modalidad de medida provisional privativa de la libertad comprendan el sentido de las normas, siendo ellos los constructores de las mismas en las actividades lúdicas y recreativas.

Objetivo específico:

- Desarrollar habilidades sociales en los y las jóvenes de la modalidad de medida provisional privativa de la libertad

Frecuencia:

Se espera concertar con el centro; sin embargo el Programa *El juego y la recreación para mi crecimiento personal* para la modalidad de medida provisional privativa de la libertad deberán tener mínimo dos sesiones por semana ya que los y las jóvenes están máximo poco tiempo en el centro.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Duración:
Dos horas en cada sesión.

Tipos de usuarios:
Los y las jóvenes del centro de custodia de la modalidad de medida provisional privativa de la libertad.

Beneficiarios:
Las familias de los y las jóvenes y adultos que son referentes claves para el o la joven (no necesariamente pertenecen al núcleo familiar).

Indicadores:

- # de sesiones que ha participado el o la joven en el programa *El juego y la recreación para mi crecimiento personal.*
- % de avance en: nivel de auto reflexión; capacidad de agencia; y la identificación y contacto del o la joven con las redes sociales de apoyo.

Actividades

- Juegos de mesa: se jugarán los más reconocidos en el entorno social como: lotería, construcción de palabras y otros que dispongan
- Juegos al aire libre: como la golosa, por ejemplo
- Actividades recreativas: el o la animadora sociocultural puede proponer distintas actividades recreativas como concurso de talentos, Karaoke, carreas de observación, carreras de obstáculos, entre otros.

Criterios de cumplimiento:

- Asistencia por lo menos al 70% de las sesiones programadas.
- Alcanzar el 70% de logros esperados a partir del promedio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en nivel de auto reflexión; capacidad de agencia; y la identificación y contacto del o la joven con las redes sociales de apoyo.

Programas en el campo de la espiritualidad
Justificación

La espiritualidad está relacionada con aquellas cualidades de la condición humana como el amor y la compasión, la paciencia y la tolerancia, la capacidad de perdonar, la alegría, las nociones de responsabilidad y de armonía que proporcionan felicidad tanta a la propia persona como a los demás (Boff, 2001). La espiritualidad invita las personas a tener conciencia de su existencia y tener presente lo que le ocurre a sí mismo/a, a los otros y al mundo en general, es decir, sentir que la persona hace parte de la humanidad y el universo (Lemos, 2010).

Para Victor Frankl, psiquiatra que sobrevivió a los campos de concentración nazi, la espiritualidad permite a los seres humanos superar condicionamientos biológicos, psíquicos y sociales. Para Abraham Maslow, el nivel más alto del desarrollo humano implica la capacidad de los seres humanos para apreciar la belleza, la verdad, la unidad y lo sagrado en la vida y por lo tanto la espiritualidad es aquella vivencia o acción personal donde se percibe la sensación de estar integrado (Lemos, 2010).

Las religiones a través de sus enseñanzas suelen llevar estos mensajes, los cuales pueden desarrollarse independientemente de la religiosidad. El fortalecimiento de las relaciones humanas en el campo de la espiritualidad, utilizando los buenos oficios de los laicos y diferentes congregaciones religiosas, en los diferentes escenarios de la sociedad, permite abrir un espacio de trabajo concertado con las comunidades religiosas presentes en el contexto de Panamá. Para ello es importante hacerlos parte del trabajo con los adolescente en la medida en que deseen trabajar dentro de los lineamientos generales del modelo y se inserten a programas de intervención en el campo espiritual. Ese trabajo tendrá que darse con los y las adolescentes pertenecientes a las iglesias, a través de una vinculación voluntaria. A las iglesias no les será permitido realizar ningún tipo de proselitismo religioso.

La espiritualidad es una acción personal que permite que cada ser humano pueda fortalecer su armonía, así como entender y trascender su existencia en el relacionamiento con los demás y el entorno que lo rodea.

Objetivo general

Proporcionar a las personas involucradas en el proceso de intervención socio cultural elementos que fortalezcan su dimensión espiritual, como ámbito que fomenta las relaciones armónicas consigo mismo y los demás.

Objetivos específicos

- Identificar la relevancia de ésta dimensión en la vida cotidiana y en el relacionamiento con los demás.
- Fortalecer lazos fraternales con la vida y su entorno.
- Crecer internamente en el conocimiento de los y las jóvenes.
- Proveer herramientas prácticas que permita a los y las jóvenes relacionarse con la dimensión espiritual.
- Favorecer un clima de respeto por las distintas manifestaciones y prácticas que se relacionen con la espiritualidad.
- Aportar en el crecimiento personal de los y las jóvenes.

4.4.4 Programa: Yoga y paz interior

El Yoga es un método de perfeccionamiento humano que abarca el cuerpo, la mente y el espíritu, y que tiende a la comprensión profunda de la naturaleza esencial del ser humano y de lo que necesita, para vivir en armonía consigo mismo y con el medio ambiente.

Dicho método tiene en cuenta la relación recíproca entre el cuerpo y la mente, y para mantener ese equilibrio combina todos los movimientos necesarios para asegurar la salud

física con las técnicas de meditación que han de asegurar la paz mental.

El cuerpo es visto como un vehículo para el alma; esencialmente su práctica favorece la salud, equilibra la mente, proporciona paz al espíritu, ayudando a comprender la mente y aumentando el conocimiento de sí mismo. Yoga es una educación total del hombre en todos sus aspectos físicos y psíquicos.

Objetivo general
Fortalecer en los y las jóvenes herramientas de relajación, descanso y equilibrio como estrategia para favorecer el bienestar interior y relacional, además de aportar al fortalecimiento mental y aumentar su capacidad de concentración.

Objetivos específicos:

- Incrementar en los y las jóvenes posibilidades conexión espiritual
- Contribuir en el mejoramiento de aspectos anímicos, mentales y físicos
- Contrarrestar síntomas de angustia, depresióny estrés
- Crear espacios de relajación y meditación

Frecuencia: Las sesiones para la práctica están sujetas al programa a desarrollar, deberá dejarse como mínimo una sesión semanal

Duración: dos horas en cada encuentro.

Tipos de usuarios: los y las jóvenes.

Beneficiarios: jóvenes de los centros.

Indicadores:

- Número de sesiones que ha participado el o la joven en el programa.
- Porcentaje de avance relacionado y dominio de los ejercicios.

Criterios de cumplimiento y promoción:

- Asistencia por lo menos al 70% de los encuentros programados.
- Alcanzar el 70% de logros esperados en los ejercicios.

Actividades:
Se recomienda iniciar con ejercicios de respiración y prácticas de visualización dirigida cortas, que permitan ir incorporando poco a poco la disciplina y la posibilidad de mantener niveles más amplios de concentración, silencio y relajación. Al comienzo los jóvenes se pueden dispersar, la práctica continua, acompañada de instrucciones y guía paciente e información sencilla y clara sobre los resultados de esta actividad, pueden incrementar la motivación y el interés por esta práctica de vida.
Se sugiere trabajar estas prácticas en grupos pequeños

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Actividades:

1. Meditación Raja Yoga

La meditación Raja Yoga, de la escuela Brahma Kumaris de la India, brinda una forma de meditación sencilla, basada en pensamientos positivos (Brahma Kumaris, 2017).

Esta práctica se puede hacer en un salón limpio, espacioso e iluminado, pero se puede repetir en cualquier momento y sitio (jardines, cuarto). Se puede utilizar una luz o vela para focalizar la atención. Igualmente se recomienda tener música relajante de fondo.

Indicación voz externa: Siéntate en el suelo (sobre una manta plegada o un cojín), en silencio, con el cuerpo muy relajado, preferiblemente muy quieto, con las piernas cruzadas y las manos sobre las rodillas. Deja que tu respiración sea muy natural y lenta.

Indicación voz interna: Me concentro en mí interior y observo lo que está sucediendo dentro de mí mundo interno.

Veo pasar muchos pensamientos en la pantalla de mi mente. Me doy cuenta que puedo elegir qué pensamientos tener.

Puedo elegir el pensamiento de la paz.

Mis pensamientos fluyen más despacio y puedo saborear la belleza de la paz interior, y observo cómo mi mundo interior está lleno de paz.

También está lleno de luz.

Puedo sentir un poder interior cada vez mayor dentro de mí.

Mi propio ser es luz, es fortaleza, es paz.

Indicación voz externa: Permanece en este estado evocando siempre pensamientos positivos, si te sorprenden pensamientos que te inquieten, déjalos pasar y regresa aquellos que te tranquilicen. Cuando termines, trata de conservar la sensación que experimentaste y de evocarla en tu día.

Pranayama: Respiración consciente

La respiración es una práctica cotidiana, que se hace de forma inconsciente y, por lo general, no bien utilizada. Una respiración consciente brinda beneficios corporales y mentales, tranquiliza, ayuda a prevenir estados de agitación y a sanar enfermedades como la ansiedad o la depresión. Se tiene a mano, y con unas sencillas indicaciones se pueden hacer rutinarias, que se pueden convertir en la llave de una mejor calidad de vida. En la India, la práctica de una respiración sanadora y consciente es llamada pranayama, que viene del prana, palabra en sánscrito, que quiere decir “energía cósmica”. Esta práctica trae serenidad, claridad mental, revitaliza el cuerpo y favorece la concentración, entre muchos beneficios.

Práctica:

Respiración

Esta práctica se puede hacer en un salón limpio, espacioso e iluminado pero se puede repetir en cualquier momento y sitio (jardines, cuarto). Igualmente se recomienda tener música relajante de fondo[14].

[14] Esta es una técnica básica. Se puede consultar en Internet una gran variedad de técnicas de respiración.

1. Siéntate cómodamente en el suelo, sobre una manta o cojín, con las piernas cruzadas y las manos sobre las rodillas, con las palmas hacia arriba.
2. Inhala y exhala por la nariz, lentamente, cinco veces.
3. Cuando inhales, siente cómo tu abdomen se dilata.
4. Inhala y exhala por la nariz, lentamente cinco veces, pero esta vez reteniendo el aire en tu interior.
5. Ahora, inhala-retienes-exhalas en tres tiempos bien definidos, en cada uno durarás cinco segundos inicialmente y luego lo vas aumentando paulatinamente, con tiempos iguales en los tres momentos.

Relajación

Esta práctica se puede hacer en un salón limpio, espacioso e iluminado pero se puede repetir en cualquier momento y sitio (jardines, cuarto). Igualmente se recomienda tener música relajante de fondo.

Se comienza con la respiración consciente. Esta respiración induce un estado de relajación que procurarás conservar, puedes iniciar en este momento la práctica de meditación o, si prefieres, quedarte en este estado, a través únicamente de la respiración durante un lapso que cada vez puede ser más extendido.

4.4.5 Programa: Inteligencia espiritual para un mundo interior saludable

Justificación

Para los y las jóvenes de los centros es importante encontrar respuestas en problemas prácticos para transformar conductas desde lo espiritual, esto es, desde su interior a niveles profundos que generen paz interior y que repercutan en sus pensamientos, emociones y actos. La inteligencia espiritual es la capacidad para conducir bien la propia vida, tomando el control y la responsabilidad de los pensamientos, sentimientos, acciones y valores, decidiendo la manera de responder a los eventos de la vida. La fuente de la felicidad viene de adentro, brota desde nuestra verdadera naturaleza, no depende de circunstancias externas.

Objetivo General

Favorecer estados de relajación y armonía interior y construir estrategias prácticas y sencillas para el manejo del estrés y la tensión en los y las jóvenes participantes.

Objetivos específicos

- Ampliar el conocimiento interior a partir de ejercicios vivenciales y experiencias trascendentes.
- Proveer ejercicios y herramientas que aporten al crecimiento espiritual de los y las jóvenes participantes.
- Fortalecer el pensamiento positivo y la motivación por la vida propia y de los demás.
- Contribuir en el mejoramiento de aspectos anímicos, mentales y físicos.

Frecuencia: Una sesión o encuentro semanal

Duración: Dos horas en cada encuentro

Tipos de usuarios: Los y las jóvenes

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Beneficiarios: Jóvenes de los centros

Indicadores:

- Número de sesiones en que ha participado el o la joven en el programa
- Porcentaje de avance relacionado con el cambio de pensamiento de los jóvenes y las jóvenes.

Criterios de cumplimiento y promoción:

- Asistencia por lo menos al 70% de los encuentros programados
- Alcanzar el 70% de logros esperados en los ejercicios

Contenidos:

- la espiritualidad en las diferentes religiones
- la respiración y su importancia para el manejo emocional y la creación de estados de armonía interior
- El HOOPONOPONO[15] como práctica para la armonía interior y con los demás: GRACAS, PERDON, LO SIENTO, TE AMO (este amor hace referencia a un amor universal, cuando se refiere a una persona, no es el amor romántico o físico, está relacionado con el amor hacia el ser interior que habita en el otro/a)
- Prácticas de gratitud
- ¿Qué me falta perdonar? ¿con quién me falta estar en paz y pedir perdón?
- La reparación, transitar más allá de pedir perdón o lamentar un hecho
- el amor comprensivo o compasivo: por qué somos cómo somos. Aprender a no juzgar
- Aprendiendo a mirar para adentro
- Técnicas de visualización dirigida
- La música como alimento del alma
- La cuatro leyes de la espiritualidad: (estas leyes se pueden consultar muy fácilmente en mucho material de internet, son sencillas y de gran profundidad)
    - La persona que llega a tu vida siempre es la persona correcta
    - lo que sucede es la única cosa que podría haber sucedido
    - cualquier momento en lo que algo comienza es el momento correcto
    - cuando algo termina, termina
- Coherencia: entre lo que pienso, digo, siento y hago

Actividades

- Presentar imágenes visualmente agradables: paisajes, fotografías de animales, niños, atardeceres, flores, rostros, fuentes de agua y conectar con los estados interiores que generan
- realizar ejercicios de escucha meditativa por diferentes períodos de tiempo, se inicia con cortos momentos que se incrementan en el tiempo y uso de esta práctica:

[15] Se puede consultar mucho material al respecto en internet, desde lecturas, tutoriales, meditaciones dirigidas y libros para descargar

escuchar sonidos de diferentes fuentes de agua, pájaros, viento, música instrumental, sinfonías clásicas seleccionadas para este fin y conectar con los estados que generan

- hacer un listado de palabras que generen armonía y paz interior para cada participante y colocarlas en un lugar visible de su cuarto de manera permanente
- Conseguir recortes de paisajes e imágenes que generen tranquilidad y paz interior y colocarlas en su cuarto y espacios acordados para ello
- construir un altar personal con objetos que tengan sentido y significado para cada quien y se conecten con su armonía interior y sensación de paz que pueda ser conservado en cada cuarto
- realizar con los y las jóvenes ejercicios de respiración,
- Realizar ejercicios de relajación usando diferentes técnicas, a continuación se presenta un ejemplo[16]

  "… Relaja los dedos de los pies visualizándolos y moviendo cada uno, luego las plantas, empeine, tobillos, relaja cada tensión que encuentres en la parte del cuerpo que voy nombrando, vas subiendo las pantorrillas, espinillas y mientras respiras, sientes como se va la tensión que hay en esta parte del cuerpo, ahora las rodillas, los muslos, y al mismo tiempo que relajas haces consciencia de tu respiración como ésta se hace cada vez más suave, y sigues soltando la tensión de la cadera, la barriga, espalda baja, el pecho, los brazos, los codos , las manos y aprietas los puños muy fuerte y cuando sueltas sientes como se va la tensión que hay en esta parte del cuerpo, y sueltas los hombros que descansen y el cuello donde se acumula tanta tensión, la nuca, y ahora vas a la cara y sueltas la tensión que se acumula en la mandíbula y aprietas los dientes y sueltas y sientes como queda más relajada, las mejillas, los parpados , la frente, el cuero cabelludo. Y ahora tensionas y aprietas todos los músculos del cuerpo de los que tienes consciencia y los sueltas sintiendo con la respiración como quedan relajados suelto sobre el lugar donde estas sentado"
- Realizar ejercicios de visualización dirigida, se recomienda contar con un espacio cómodo, silencioso, sin interrupciones, ubicar cómodamente a cada participante, realizar primero varios ejercicios de respiración, y realizar prácticas como la siguiente:

Fábrica de Tóxicos[17]:

Visualización: Ubicarlos a la entrada de una base nuclear abandonada, al lado hay un camino el cual recorrerán luego de entrar a la fábrica y rescatar una esfera de luz brillante que es muy importante para ellos. Antes de entrar a la fábrica deben equipararse con todo lo necesario para protegerse de la contaminación y los obstáculos para el rescate, para ello cuentan con un almacén de seguridad industrial que tiene todos los implementos que puedan necesitar, deben equipararse con elementos para vapores, aire contaminado, tóxicos inflamables, calor excesivo, radioactividad, invitar a incluir cuerdas, linternas, una maleta para guardar la esfera cuando la rescaten y dos elementos mágicos que pueden ser transformados según sus necesidades.

Entran a la base y deben atravesar cuidadosamente una zona en donde salen vapores calientes, ¿ cómo van a hacer para atravesarla, igualmente una zona con derrumbes, otra muy

[16] Estos ejercicios hacen parte del trabajo construido por Myriam Penagos, (del equipo consultor del Modelo) para diferentes espacios de cuidado y autocuidado con organizaciones y personas que acompañan población vulnerable en Colombia y hacen parte de su material de trabajo.
[17] ibid

contaminada,(recordar permanentemente que tienen todos los recursos para lograrlo, dando seguridad en el camino), finalmente encuentran la esfera, la guardan cuidadosamente y regresan para salir de la base, junto al almacén hay una zona con agua especial descontaminante para que le bañen y posteriormente se quiten el traje y se vayan por el camino que habían visto al comienzo, la descripción de este espacio debe ser como un lugar agradable, un prado con árboles, pájaros, agua, sol…, se ubican en espacio que les agrade, sacan la luz, la contemplan y la incorporan a su pecho, porque hace parte de su esencia, de su luz interior…, se pregunta cómo van a hacer para cuidarla y protegerla, invitando a que así como cuando entraron en la fábrica se equipararon con todos los elementos necesarios de seguridad industrial así hay elementos que les pueden ayudar a cuidarse, cuidar sus emociones y su luz interior, para ello todos los elementos de la naturaleza que están en ese lugar, se pueden transformar en lo que necesiten (fuerza, confianza, precaución, capacidad de decir no, optimismo, capacidad de no engancharse emocionalmente, entre otras…) se invita a que tomen esos elementos y se equiparen con ellos, trayéndolos consigo como protección de ahora en adelante, se gratifica (luz del sol, sensaciones agradables, fuerza interior….) y se invita a regresar y salir de la visualización".

  - Conversatorio sobre la experiencia con los y las participantes especialmente sobre lo que sintieron, significados importantes, reflexiones
  - Construcción de la protección personal (caparazón, escudo, burbuja, entre otros…) con material reciclado o que tengan disponible en el grupo

- Ejercicio de conexión con la sabiduría interior

se puede seguir el siguiente ejemplo[18]:

  - LINEA DEL TIEMPO: Para la práctica de este ejercicio con jóvenes, se puede invitar verse como adultos, a los 30 años y no como viejitos, buscando conectar con un momento de centrades y desarrollo personal a esa edad.

- Identificar con objetos un punto de partida y uno de llegada
- Ensayarlo para no estrellarse posteriormente, cuando se realice el ejercicio con los ojos cerrados
- Cada quien identifica en ese recorrido su punto de partida y ese será el presente, Se ubica allí mirando al futuro, imaginariamente.
- Se invita a que es un juego de la imaginación, que se de permiso de vivirlo… siempre se van dando las instrucciones en primera persona. Indicando:
- Ahora mira como está tu cuerpo aquí y ahora, que sensaciones hay, que emociones, donde las ubicas, si le puedes poner un color a la emoción que más está, cual es…
- Vas a dar un paso adelante y sin pensarlo, lo primero que aparezca, han pasado seis meses, donde estas, que estás haciendo, como te sientes….
- Muy bien, ahora vas a dar otro paso y han pasado dos años donde te ves, que estás haciendo, como te sientes….
- Vas a seguir en este juego de imaginación, es como si estuvieras en una película, vas a dar otro paso y han pasado 10 años, (se vuelve a preguntar, donde te ves, como es ese lugar, con quien estas, que haces y COMO TE SIENTES, dando espacios para que la persona construya su película..)

[18] Ibid, inspirada en las enseñanzas y prácticas del maestro Claudio Naranjo en el programa SAT

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

- Ahora vas a ser algo muy importante, vas a dar otro paso y te vas a ver viejito o viejita si eres mujer, si no te ves, te devuelves un poquito…, ya estás en un momento más allá del bien y del mal, ya lo que se hizo se hizo, con lo bueno y con lo malo, y ahora tienes toda la experiencia de la vida, toda la sabiduría que da la ancianitud, eres muy sabio o sabia… donde te ves, que estás haciendo?, que sientes?
- Y ahora, conservando esa sensación, vas a hacer algo aún más importante, vas a dar media vuelta mirando a tu pasado…. Allá en la distancia ves al que fuiste en el 2015, agosto a mitad de mes…, **como lo ves?,** das un espacio de tiempo para que se logren conectar, **que necesita?, das un tiempo, que le aconsejas?**
- Ahora vas a hacer algo muy importante por el o ella, te vas a devolver, vas a ir hasta donde esta para ayudarlo/a, conservando esa capacidad de mirar desde la distancia, esa sabiduría… caminas hacia el/ ella, hasta que lo sientas al frente tuyo, esperas a que se devuelvan….y ahora lo abrazas, lo/la integras a ti para ayudarla….das un tiempo..
- Ahora vas a volver a mirar al futuro esto se hace para reforzar…. Y vas a ver una viejita/un viejito, que te mira, con mucho amor, que de dice, que te aconseja?
- Y mira como se viene caminando hacia a ti para acompañarte, con su sabiduría y experiencia, cuando lo tengas al frente tuyo, te entregas, el / ella sabrá que hacer….
- Como estas que sientes, respira profundo, varias veces inhala, exhala y posteriormente los invitas a abrir los ojos, puedes tener listo papel y lápiz o previamente pedirles tener esfero a la mano y tu repartes las hojas y cada quien puede escribir una carta, ya sea desde el sabio con lo mas importante que le dice o desde él mismo, de lo que se da cuenta con todo lo trabajado, si desean, incluyendo lo que se dio cuenta con la rueda de las dimensiones.
- Para el cierre, se puede hacer un círculo, puede ser en el piso o en las sillas en círculo y cada quien compartir que fue lo significativo del ejercicio o de la jornada.
- Construcción de mándalas con colores y con lanas
- Películas con contenido relacionado con el tema
- Ejercicios de respiración consciente como por ejemplo:

  Se realizan ejercicios, involucrando diferentes partes del cuerpo, haciendo con cada una toda la tensión posible y al soltar el aire se suelta la tensión.
  Se tendrá en cuenta:
  La concentración de la atención se enfoca en un grupo muscular.
  Se realiza y mantiene tensión sin dolor en cada grupo muscular por 20 a 30 segundos.
  Se repite cada ejercicio tres veces, con intervalos de descanso de unos segundos, en los que se da la instrucción de respiración profunda por la nariz y exhalación lenta por la boca.
  Se presta atención a la sensación que la relajación produce.
  Se incluyen otros ejercicios de respiración nuevos, buscando activar el cuerpo y la atención, es decir, además de aprender una forma más de respirar, el hacerlo en la jornada, es una manera de disponer al grupo y centrar la concentración.

4.5 Intervención socio ocupacional

4.5.1 Programa Capacitación Laboral

Justificación

En tanto la explotación laboral, las condiciones de trabajo que van en contra de sus derechos o la falta de trabajo, necesitándolo, pudieron empujar a los adolescentes a cometer un comportamiento contra la ley penal, el MII le ofrece al adolescente víctima de estas situaciones el poder superar las consecuencias de dicha explotación o condición laboral deficitaria, a través de la formación en derechos y en competencias personales, sociales y laborales que habiliten al adolescente para una inserción digna y en condiciones de igualdad con los jóvenes que se encuentran fuera del RERPA, en el ámbito productivo.

La capacitación brinda herramientas que les facilitan el cumplimiento de una función constructiva en la sociedad. El poderse integrar con una formación en campos laborales útiles para una comunidad, constituye la mejor manera de hacerlo. La contribución en proyectos sociales y, a través de ello, en el desarrollo de una comunidad, facilita la creación y fortalecimiento de vínculos sociales.

De otra parte, la formación en relaciones interpersonales, como parte de las competencias sociales necesarias en lo laboral, permite la creación de vínculos de amistad y solidaridad con compañeros de trabajo y ofrece la posibilidad de formar alianzas, más allá de lo laboral, que empoderan a los jóvenes para su retorno a la sociedad.

Objetivos

Objetivo general

Capacitar a los y las adolescentes para la realización de un trabajo que les permita la inclusión social y la inserción laboral en condiciones de competitividad.

Objetivos específicos

- Formar a los y las adolescente para que asuman una función constructiva en la sociedad a través de la formación en competencias sociales y laborales.
- Formación en derechos laborales para una inserción digna y en condiciones de igualdad con los jóvenes del resto de la sociedad, en el ámbito productivo.
- Capacitar en habilidades y destrezas en diversos campos laborales.
- Desarrollar en los y las jóvenes relaciones interpersonales que les permitan la reintegración social.
- Formar a los y las jóvenes en pautas y relaciones de trabajo.

Frecuencia:
Cada módulo del taller se realizará en dos sesiones semanales, de dos horas cada una.

Duración:
Cada taller se desarrollará en cuatro módulos.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Tipos de usuarios:
El programa está dirigido solo a los jóvenes con medida de detención provisional.

Beneficiarios:
Los y las adolescentes con medida de detención provisional.

Indicadores:

- Número de sesiones en que ha participado el joven en el programa.
- Porcentaje de avance conforme a matriz de evaluación.

Del programa:

- Número de adolescentes capacitados / Número de adolescentes que requieren capacitación.
  (O formulado como porcentaje de adolescentes capacitados que requerían capacitación).

El programa ***Capacitación laboral*** se desarrolla a través de talleres que brindarán los elementos teóricos y prácticos para cada formación. Cada taller se desarrollará en cuatro módulos. Entre los talleres se encuentran: taller de carpintería y taller de gastronomía, entre otros. Se sugiere que tengan la siguiente estructura, de acuerdo a las especificidades de cada oferta.

Contenidos
Primer módulo

- Evaluación de los conocimientos previos del adolescente sobre cada uno de los oficios.
- Formación en derechos laborales para una inserción digna en el ámbito productivo y en condiciones de igualdad con los jóvenes del resto de la sociedad.
- Antecedentes y fundamentos del oficio.
- Capacitación en el manejo de materiales, instrumentos y técnicas desde lo teórico.
- Manejo de instrumentos y técnicas, desde lo práctico.

<u>Carpintería:</u>

Medidas de seguridad e higiene
Normas técnicas de competencia laboral
Maquinaria, equipo y herramientas
Dibujo técnico: diseño, interpretación y confección de planos

<u>Gastronomía</u>

Manipulación de alimentos
Guías de nutrición
Tipos, métodos y técnicas de cocción

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Segundo módulo
Desarrollo de experticia en cada una de las áreas de capacitación.
Carpintería:
Ensambles y empalmes para armado de muebles
Inmunización
Resane y sellado
Preparación y lijado de la madera
Técnicas de pintado de muebles (efectos especiales)
Gastronomía
Salsas y fondos
Ensaladas
Cortes de legumbres
Pastelería

Tercer módulo
Desarrollo de experticia en cada una de las áreas de capacitación.
Carpintería:
Técnicas: restauración, tapicería, cortinería
Elaboración de pequeñas piezas (repisas, marcos, etc.)
Uso del torno
Gastronomía
Carnes, cortes básicos
Pescados
Pastas
Aves

Cuarto módulo
Realización de proyectos en cada uno de los campos donde pueda aplicar y desarrollar las competencias aprendidas.
Establecimiento de contacto con entidades perteneciente a la Red de Servicios, para una posible vinculación laboral.
Apoyo en la consecución de los requisitos para el trabajo.
Sesión de cierre: Entrega de certificados con la presencia de sus padres o personas significativas para el adolescente.
Carpintería:
Presupuestos de obra: Cálculo y precios de materiales, mano de obra, margen de ganancia, precio final.
Gastronomía
Presupuestos de banquetes: Cálculo y precios de materiales, mano de obra, margen de ganancia, precio final.

4.5.2 Programa Inserción y Competencias Laborales

Justificación

El trabajo es un escenario propicio para la inclusión social de los y las adolescentes. Para ello, se requiere la capacitación en competencias que les permitan integrarse de forma activa en el ámbito laboral y, a través de ello, en la sociedad.

Las herramientas que se construyen con los jóvenes para insertarse por medio del trabajo, les brindan la posibilidad, al mismo tiempo, de inclusión económica y social. Estas herramientas permiten interacciones entre el o la joven y la comunidad que facilitan la reintegración social, así como la consecución de recursos económicos. Así mismo, brindan la oportunidad de participar, de desarrollar habilidades sociales, de ser autónomos, de afrontar sus responsabilidades personales, familiares y comunitarias.

Para la vinculación laboral es necesario contar con la capacitación que responda a las características e intereses de los jóvenes y a las necesidades del mercado laboral. Se requiere, igualmente, contar con las habilidades que les permitan la búsqueda y consecución de un trabajo.

Este ofrece un camino para la inserción social, de manera que la capacitación para poder llevarlo a cabo, como alternativa a la realización de comportamientos contra la ley penal, es un componente necesario del MII, para la atención en la custodia de los adolescentes con detención provisional.

Objetivos

Objetivo general

Capacitar en competencias para la inserción laboral de las y los jóvenes sancionados con medida de detención provisional.

Objetivos específicos

- Brindar a los adolescentes capacitación en requisitos laborales para la consecución de un trabajo.
- Formar a los adolescentes en relaciones interpersonales que los habilite para el trabajo y el desempeño social.
- Formar en derechos al adolescente para una inserción digna y en condiciones de igualdad con los jóvenes del resto de la sociedad, en el ámbito productivo.
- Generar aprendizaje significativo en los adolescentes.

Frecuencia:
Cada sesión se realizará cada 8 días y tendrá una duración de 2 horas.

Duración:
El programa tiene un total de 4 módulos de un mes cada uno (4 sesiones por módulo).

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Tipos de usuarios:
El programa está dirigido solo a los y las jóvenes con detención provisional.

Beneficiarios:
Los y las adolescentes con detención provisional.

Indicadores:

- Número de sesiones en que ha participado el joven en el programa.
- Porcentaje de avance conforme a matriz de evaluación.

De programa:

- Número de adolescentes capacitados / Número de adolescentes que requieren capacitación. (O formulado como porcentaje de adolescentes capacitados que requerían capacitación).

Contenidos[19]
Primer Módulo: inclusión social e inserción laboral

Formación en derechos laborales para una inserción digna y en condiciones de igualdad con los jóvenes del resto de la sociedad, en el ámbito productivo.
Evaluación de los conocimientos previos de los y las adolescentes.
Sesión sobre la inclusión social y la importancia de ser parte activa de la sociedad.
Sesión sobre la temática de la inserción laboral y actividades de fomento de la socialización.

Segundo Módulo: Comunicación asertiva y relaciones interpersonales
Sesión sobre la temática de habilidades sociales, con el fin de potenciarlas.

Importancia de la buena comunicación asertiva frente a cualquier situación que enfrenten.

Relaciones interpersonales en el trabajo y fuera de este.

Dar a conocer a los jóvenes la importancia de contar con las competencias laborales que requieran dentro de cualquier organización.

Tercer Módulo: Hoja de vida y entrevistas de trabajo
Dar a conocer a los jóvenes las características básicas y la manera de hacer una hoja de vida.

Elaboración de la hoja de vida de cada uno de los participantes y envío a entidades de posible vinculación laboral (2 sesiones).

Dotar a los jóvenes, por medio de tips, de la indicación acerca de la forma de cómo ir y realizar una entrevista de trabajo.

[19] Las sesiones son una adaptación del contenido del programa de Estefany Peña Ramírez: "Programa de capacitación para jóvenes adolescentes en riesgo pertenecientes a grupos pandilleros", Maestría en psicología -énfasis en psicología del trabajo y las organizaciones-. Universidad Católica de Colombia.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Cuarto Módulo: Orientación laboral y cierre

Los adolescentes realizan una retroalimentación acerca de la capacitación y de la integración social y laboral.

Se realiza una evaluación de la participación de los adolescentes y de la capacitación recibida.

Sesión de orientación acerca de las entidades de la Red de servicios que le pueda ofrecer apoyo en su proceso de inserción laboral.

Cierre significativo con los y las adolescentes. Entrega de certificados con la presencia de sus padres o personas significativas para ellos.

Proceso de Sesión:

Los programas que están incluidos en la intervención cultural para los y las jóvenes que se encuentran en la modalidad de medida provisional privativa de la libertad se deben desarrollar bajo la siguiente secuencia:

Gráfico 11 - Secuencia de sesión

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

5. Desarrollo de la intervención en el diario vivir

5.1 Actividades de la vida diaria

<table>
<tr><th colspan="6">ACTIVIDADES LUNES-VIERNES</th></tr>
<tr><td>5.30 a.m.
5.40-6.30 a.m.
6.30-7.30 a.m.
7.30-8.00 a.m.</td><td colspan="5">Despertar
Baño, ducha, tender cama, ordenar el dormitorio
Desayuno en el comedor
Preparar la jornada</td></tr>
<tr><td>8.00 a.m.-12 m.</td><td colspan="5">Escolaridad obligatoria en todos los niveles:
- Primaria
- Premedia
- Media</td></tr>
<tr><td>12.00-1.00 p.m.</td><td colspan="5">Almuerzo</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1.00-4.00 p.m.</td><td colspan="5">En esta franja cada centro dedicará una tarde a cada uno de los ejes de intervención, en los que Participarán los y las adolescentes de acuerdo a su PIC.</td></tr>
<tr><td>Salud integral</td><td>Educación
En apoyo al aprendizaje académico y apoyo al aprendizaje para la vida</td><td>Familia y comunidad</td><td>Competencias ciudadanas</td><td>Socio-ocupacional</td></tr>
<tr><td>4.00 p.m.
4.00-4.15 p.m.
4.15-5.00 p.m.
5.00 p.m.
6.00-8.00 p.m.</td><td colspan="5">Merienda en el comedor
Conteo
Tareas
Cena en el comedor
T.V., lectura, actividades recreativas</td></tr>
<tr><td>Sábado</td><td colspan="5">Actividades deportivas, recreativas y demás actividades del eje de competencias ciudadanas
Visita de personas significativas de su entorno social y cultural</td></tr>
<tr><td>Domingo</td><td colspan="5">Actividades deportivas, recreativas y demás actividades del eje de competencias ciudadanas
Visitas de familia</td></tr>
</table>

6. Hoja de ruta del joven

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

MAPA DE RUTA GENERAL
(parte 2)

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

6.1 Listado de recursos

Tabla 31 - Listado de Recursos

NO. EJE	EJE	PROGRAMA	RECURSOS
1.	Salud integral	Programa Adopción de precauciones	• Televisor • Computador • Hojas de papel • Lápices, colores y esferos de colores. Borradores y tajalápices • Tablero y marcadores • Un salón grande o un espacio adecuado con la capacidad de los y las adolescentes. • Pupitres o sillas • Hojas de registro
		Programa de prevención en atención psicológica individual breve	• Consultorio • Sillas • Escritorio • Formatos • Computador • Impresora • Hojas
		Intervención para el consumo de sustancias psicoactivas	• Televisor • Computador • Hojas de papel • Lápices, colores y esferos de colores. Borradores y tajalápices • Tablero y marcadores • Un salón grande o un espacio adecuado con la capacidad de los y las adolescentes. • Pupitres o sillas • Hojas de registro
		Intervención en crisis	• Consultorio de psicología • Sillas • Escritorio • Computador • Hojas
	Educación	Estos recursos se requieren para todos los programas de este eje	• HUMANOS: • Equipo de psicopedagogos, uno por cada Centro de custodia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

NO. EJE	EJE	PROGRAMA	RECURSOS
			• Docentes a los que se les garantice desde el MEDUCA su permanencia por todo el año escolar y puedan tener continuidad, la rotación afecta la construcción de confianza, el conocimiento de los jóvenes y sus respectivos procesos. • MATERIALES: • Biblioteca dotada de textos de apoyo para lectoescritura, con libros como novelas, cuentos y comics - ilustrados, de letra grande y del interés de la población joven • hojas blancas • 1 cuaderno por joven para elaborar la Bitácora • colores, marcadores, lápices, borradores y saca puntas, suficientes de acuerdo al personal del Centro • Un espacio físico adecuado con sillas y mesas de trabajo • tablero acrílico, marcadores y borradores respectivos • plastilina, greda o materiales similares • vinilos de colores • papel de colores de diferentes texturas • papel por pliegos • Un televisor • un aparato de sonido • cinta • hojas tamaño carta u oficio
	Familia		• Se requiere una sala de reunión con asientos disponibles para todos los participantes, miembros de una misma familia, quienes han de ser citados previamente
4.	Competencias Ciudadanas	Teatro para la paz y la convivencia	• Espacio o salón para el desarrollo de las sesiones de teatro. • Pelucas, gafas, bigotes, entre otros materiales para hacer las distintas personificaciones Nota: se podrán requerir materiales específicos para el montaje de personajes que son necesarios representar.
		Programa Cine foro para crear nuevos sueños	• Espacio para proyectar la película • Video beam, computador y equipo de sonido para el cine foro • Películas en formato DVD, las cuales serán sugeridas por el animador sociocultural para trabajar las competencias ciudadanas teniendo en cuenta historias de vida de personajes que a pesar de la adversidad han podido transformar sus vidas
		Programa El juego y la recreación para mi crecimiento *personal.*	• Espacio o salón para el desarrollo de las sesiones de juego y recreación. • Juegos de mesa como: lotería o construcción de palabras, entre oros Nota: para las actividades de juegos y recreación se pueden requerir materiales específicos conforme a la acción sugerida por el o la animador/a sociocultural.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

NO. EJE	EJE	PROGRAMA	RECURSOS
5	Socio-ocupacional	Capacitación laboral e inserción y competencias laborales	Para cada programa se requieren los siguientes recursos: **Humanos**: • Pedagogo **Institucionales**: • Coordinación por parte del IEI de los diferentes programas que se ofrecen a los adolescentes con medida de detención provisional. Destinación de espacios y tiempos para llevarlos a cabo. **Materiales**: • Aulas de clase con tablero, sillas y mesas. • aparato de sonido • colchonetas para practicas de relajación, visualización y yoga • Esferos, lápices y colores disponibles para el grupo y un cuaderno para cada estudiante. • Materiales pedagógicos, como: diapositivas, videos, gráficos de técnicas, procedimientos, fichas, impresión didácticos, etc. • Instrumentos e insumos propios de cada uno de los talleres.

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

6.2 Listado de productos y documentos

A continuación se muestra por eje de atención y programa de los productos y documentos que se encuentran en los anexos.

Tabla 32 - Listado de Documentos

NO. EJE	EJE	PROGRAMA	PRODUCTO Y DOCUMENTO
1	Salud integral	Adopción de precauciones	• Formato de historia clínica
		Prevención en atención psicológica individual breve	• Asentimiento informado • Formato de historia clínica • Formato de seguimiento de sesiones • Informe cierre de caso o empalme • Anexos: Reportes, medidas, etc.
		Intervención para el consumo de sustancias psicoactivas	• Formato de seguimiento de sesiones
		Intervención en crisis	• Asentimiento informado • Informe • Formato de remisión (de ser necesario)
2	Educación	Para todos los programas el listado de productos y documentos aplica	• Bitácora construida por los jóvenes que contiene retroalimentaciones del personal del Centro según las actividades • Formatos diligenciados: Ficha de refuerzo académico, ficha de aprendizaje para la vida, formato de registro para revisión de criterios pedagógicos para la promoción de módulo o programa. **Listado de Documentos** • Informe de proceso por cada joven participante • Documento bibliográfico de consulta: White, M. y Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. España: Paidós.
3	Familia y comunidad		Una vez realizada cada entrevista es preciso elaborar el informe correspondiente (Anexo)
4	Competencias Ciudadanas	En general para todos los programas	• Informes de los animadores socio- culturales con las actividades realizadas. • Documentación de buenas prácticas • Informe con testimonios de jóvenes frente al proceso realizado. • Informe con testimonios de los adultos que fueron referenciados por los y las jóvenes del proceso realizado • Socialización de resultados (informe anual) de la intervención socio cultural **Listado de Documentos** • Documento técnico sobre animación socio cultural. • Guías básicas con pautas y descripción de actividades generales para el desarrollo de los distintos programas ofrecidos en la intervención cultural.
5	Socio ocupacional	En general para todos los programas	Productos • Informes del programa realizado. • Documentación de buenas prácticas. • Testimonios de los y las adolescentes del programa realizado. • Socialización de resultados.

Fuente: UT Econometría –CEJ Elaboración propia

Referencias

Albrecht, P.-A. (1990). *El derecho penal de menores.* Barcelona: PPU.

Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. En (García Méndez y Beloff compiladores). *Infancia, ley y democracia en América Latina.* Bogotá: Temis.

Boff, Leonardo.2001. Espiritualidad. Un camino de transformación. Recuperado en https://es.scribd.com/doc/27316172/Espiritualidad-de-Leonardo-Bofff

Brahma Kumaris. Meditemos. Consultado octubre 21 de 2017. Recuperado en Página Web de la Asociación Brahma Kumaris: http://brahmakumaris.org.co/meditacion/

Centro Educativo C.E.I.P. "López Mayor", Programa de Refuerzo educativo, Villanueva del Trabuco.

Comite de los Derechos del Niño. (25 de abril de 2007). Observación General No 10 de 2007: Los derechos del niño en la justicia de menores. *CRC/C/GC/10*. Ginebra.

Comité de los Derechos del Niño. (2009, 20 de julio). Observación General N° 12 de 2009: *El derecho del niño a ser escuchado.* CRC/C/GC/12. Cruz Márquez, B. (2006). *El principio educativo en el derecho penal juvenil.* Barcelona: Marcial Pons.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2 de septiembre de 2004). Caso "Instituto de Reeducación del Menor" vs. Paraguay. *Sentencia de 2 septiembre de 2004*.

Delors J y otros (1994). La educación encierra un tesoro. Informa a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO.

Díaz, Javier. (2011). El juego como estrategia educativa en la formación de adultos. https://javierdisan.com/2011/09/01/el-juego-como-estrategia-educativa-en-la-formacion-de-adultos/

Ferrajoli, L. (1998). Prefacio. En (García Méndez y Beloff compiladores). *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Bogotá: Temis.

Florez-Alarcón, L. (2007). *Dimensión psicológica de la prevención y la promoción.* Bogotá Colombia: Manual Moderno.

Florez O, Vivas G. *La formación como principio y fin de la acción pedagógica*. Revista educación y pedagogía, vol. XIX, núm., 47, enero-abril de 2007. Recuperado en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6680/6122

Garrido V (2005) Manual de intervención educativa en readaptación social Vol1. Fundamentos de la intervención

Gobierno Vasco, Orientaciones para la elaboración del plan individual de refuerzo educativo (PIRE) en la educación básica, servicio central de publicaciones del gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2012

Lamas, C.: Para Comprender la Adolescencia problemática, Revista Redes, Buenos Aires, No. 18. Diciembre 2007

Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño.* Florencia: Save the children, Unicef, Centro de Investigaciones Innocenti.

Maturana H, Emociones y lenguaje en educación y política, Ediciones pedagógicas Chilenas, quinta edición, 1992

MEDUCA, Ministerio de Educación, dirección nacional de currículo y tecnología educativa, educación básica general, 2014

Mesas, Eva Cristina. 2015. El títere como herramienta de trabajo en arteterapia. Recuperado en https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/51698/47941

Micucci, 2005. El adolescente en la terapia familiar. Como romper el ciclo del conflicto y control. Granada. Amorrurtu.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (28 de noviembre de 1985). Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing). *Resolución 40/33*.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (1989, noviembre 20). Convención sobre los Derechos del Niño. *Resolución 44/25* .

Organización de las Naciones Unidas, A. G. (14 de diciembre de 1990). Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad. *Resolución 45/113*.

Organización de las Naciones Unidas. (14 de diciembre de 1990). Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad). *Resolución 45/112*. Riad.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (2002, octubre 11). A/RES/S-27/2. *Un mundo apropiado para los niños* .

Ramírez, Alonso. 2016. *El teatro como herramienta para la intervención social: una aproximación desde el trabajo social.* Página 12. Recuperado en https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/19477/1/TFG-G%201880.pdf.

Redondo S. (2008) Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD) En: Revista Española de Investigación Criminologica. Artículo 7, Número 6.

Seikkula J. y Arnkil. T.: Diálogos terapéuticos en la red social Ed. Herder, Barcelona, 2016

Selekman, M.: "Música Rap con Sabiduría. Los equipos de reflexión integrados por pares en el tratamiento de adolescentes pendencieros" En: Terapia Familiar con Equipo de reflexión. Steven Friedman (comp.). Ed Amorrortu, Buenos Aires, 2005. Pág. 263-280

Unicef (2014) Modelo Nacional de Prevención y Atención Integral e Intersectorial para Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Calle, Viceministerio de Seguridad Ciudadana.

Universidad Nacional de Colombia. ¿Qué es Banco de proyectos? En**:** http://www.bpun.unal.edu.co/login. Recuperado el 15 de octubre de 2017.

Weinatein N y Sandman M (1988) A Model of the Precaution Adoption Process: Evidence From Home Radon Testing. *Health Psychology*, 1992, 11(3), 170–180

White, M. y Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. España: Paidós.

ANEXOS

Modalidad de Atención medida cautelar privativa de la libertad: Custodia

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

ANEXO 1 SALUD MENTAL

Anexo 1.1

ATENCION INDIVIDUAL EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ADOLESCENTES ENTRE 11 Y 17 AÑOS

Yo _____ identificado con documento de Identidad N° _____ de _____, he sido informado (a) del proceso Psicológico y de las estrategias que serán utilizadas para abordar las problemáticas identificadas, además de las ventajas y desventajas que éstas traigan consigo de manera clara y precisa. También se me ha informado que este procedimiento lo realizará un profesional de Psicología que conocerá y aportará a la terapia breve.

Entiendo que la información suministrada por mí será mantenida en reserva bajo el principio de confidencialidad por parte del terapeuta. Sin embargo, ésta se romperá cuando se presente una situación que ponga en grave riesgo mi integridad física o mental y/o la de los demás miembros de la comunidad, en condiciones que comprendo y acepto.

He sido informado de que, en caso de tener alguna duda con el proceso, puedo hacer las preguntas correspondientes al profesional, quien deberá responder de acuerdo con su profesión y ética. Certifico que recibí información sobre la posibilidad de retirarme voluntariamente del proceso terapéutico informando y constatando el motivo de mi retiro, para dar cierre oportuno a mi proceso. De igual manera comprendo la importancia de realizar las actividades propuestas a lo largo de la intervención ya que de esto depende el éxito de la misma. De igual modo estoy de acuerdo con el hecho de que el terapeuta pondrá a mi disposición los medios idóneos, pertinentes y disponibles para el logro de los resultados esperados.

Dado lo anterior aseguro que he leído, comprendido y accedido a lo mencionado anteriormente.

_____

Firma

Identificación:

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Anexo 1.2 Formato historia clínica

HISTORIA CLÍNICA

Fecha de atención Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		Número de Sesión No.|___|___|	
Fecha de ingreso Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		Tiempo de sanción Meses |___|___|	
101.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____
102.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____
103.	Número de Cédula	_____	
104.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___| Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
105.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐	
106.	Enfermedades que padece		
107.	Toma algún medicamento, ¿cuál?		
108.	Enfermedades importantes		
109.	¿Viene por voluntad propia?	Sí 1☐ No 2☐	
110.	Psicólogo que atiende la consulta	Nombre: _____	Firma: _____

Motivo de consulta expresado por el paciente

_____
_____
_____

Resumen Sesión 1

_____
_____
_____
_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Formato de seguimiento de sesiones de historia clínica

Fecha de atención Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		Número de Sesión No.|___|___|	
Fecha de ingreso Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		Tiempo de sanción Meses |___|___|	Patio No.|___|___|
111.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____
112.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____
113.	Número de Cédula	_____	
114.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐	
115.	¿Viene por voluntad propia?	Sí 1☐ No 2☐	
116.	Psicólogo que atiende la consulta	Nombre: _____	Firma: _____
117.	Firma del paciente	Firma: _____	Huella: _____

Resumen Sesión No. |___|___|

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Anexo 1.3 FORMATO DE CIERRE DE CASO O EMPALME

ATENCIÓN INDIVIDUAL

Fecha de cierre	Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|			
Estado del caso	Abierto1☐ Empalme 2☐ Cerrado 3☐	Número de sesiones	No. |___|___|	Patio No.|___|___|
118.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____	
119.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____	
120.	Número de Cédula	_____		
121.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
122.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
123.	Psicólogo que atiende la consulta	Nombre: _____	Firma: _____	

I. Motivo de consulta

_____

_____

_____

II. Apariencia Porte y Actitud (A.P.A.)

_____

_____

_____

_____

III. Metodología

_____

_____

_____

_____

_____

IV. Alcances

_____

_____

_____

_____

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

V. Áreas de ajuste

Familiar:

_____
_____
_____
_____

Académica:

_____
_____
_____
_____

Laboral:

_____
_____
_____
_____

Relación de pareja:

_____
_____
_____
_____

Social:

_____
_____
_____
_____

Espiritual:

_____
_____
_____
_____

VI. Motivo del cierre

_____
_____
_____
_____

VII. Consideraciones finales – observaciones

_____
_____
_____
_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Anexo 1.4 - FORMATO INFORME DE ATENCIÓN EN CRISIS

Fecha de atención Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|				
Fecha de ingreso Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		Tiempo de sanción Meses |___|___|	Patio No.|___|___|	
124.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____	
125.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____	
126.	Número de Cédula	_____		
127.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
128.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
129.	Enfermedades que padece			
130.	Toma algún medicamento, ¿cuál?			
131.	Enfermedades importantes			
132.	¿Viene por voluntad propia?	Sí 1☐ No 2☐		
133.	Psicólogo que atiende la consulta	Nombre: _____	Firma: _____	

I. Motivo de consulta

_____
_____
_____

II. Apariencia, Porte y Actitud A.P.A

_____
_____
_____
_____

III. Desarrollo de la crisis – alcances

_____
_____
_____
_____

IV. Consideraciones finales - Observaciones

_____
_____
_____
_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

ANEXO 2 - EDUCACIÓN

Anexo 2.1 BITACORA COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE ATENCION Y PREVENCIÓN EN EL COMPONENTE PEDAGOGICO PARA JOVENES EN MEDIDA DE CUSTODIA

Instrumento de trabajo en el componente pedagógico:

La **Bitácora**[20], es una especie de armario que se utiliza en la vida marítima. Se trata de un instrumento que se fija a la cubierta, cerca del timón y de la aguja náutica que facilita la navegación en océanos desconocidos.

En la antigüedad, este aparato incluía un cuaderno (el cuaderno de bitácora) donde los navegantes relataban el desarrollo de sus viajes para dejar constancia de todo lo que pasaba en él y la forma en la que habían podido resolver los problemas. Este cuaderno se guardaba en la bitácora, era protegido de las tormentas y los avatares climáticos porque servía como libro de consulta ante las vicisitudes del viaje.

Con el tiempo, la noción de bitácora pasó a asociarse de manera casi exclusiva a la de cuaderno de bitácora.

Una bitácora es, en la actualidad, un cuaderno o publicación que permite llevar un registro escrito de diversas acciones. Su organización es cronológica, lo que facilita la revisión de los contenidos anotados. Los científicos suelen desarrollar bitácoras durante sus investigaciones para explicar el proceso y compartir sus experiencias con otros especialistas.

La bitácora, dentro de la atención, es un cuaderno o portafolio en el que cada joven debe consignar aspectos relevantes de su proceso en las sesiones que con los facilitadores respectivos acuerden, en cuanto: reflexión-observación de sí mismo, de sus pares, comprensiones que van logrando acerca de elementos que facilitan la convivencia social, su formación ciudadana y su mejoramiento académico.

Objetivos

- Identificar los logros, aprendizajes y dificultades en relación a los factores de riesgo, ventana de oportunidades, necesidades e intereses, mediante una Bitácora del proceso pedagógico y formativo, que facilite la construcción o fortalecimiento de estrategias en este componente para ser incorporadas en el plan de atención.
- Reconocer las características más significativas que dan cuenta de la identidad actual del o la joven, con el fin de tener en cuenta las que deban ser reforzadas o las que desde el plan puedan irse modificando.
- Identificar relatos significativos de la experiencia vivida, que favorezcan la visibilización de recursos, intereses, habilidades y capacidades resilientes.
- Verificar la pertinencia y efectividad del plan de atención diseñado para la/el adolescente y construir nuevas estrategias o fortalecer las iniciales para que respondan a sus necesidades actuales.

[20] http://definicion.de/bitacora/#ixzz2yINjp877

- Facilitar elementos de análisis para generar una mirada reflexiva y auto crítica que incluya logros y dificultades que aporten a la cualificación del proceso del equipo técnico y demás operadores, materiales y estrategias.

Para ello cuenta con cuatro formas de registro:

1. Registro en las fichas de refuerzo académico y de refuerzo y de apoyo al aprendizaje para la vida
2. Registro narrativo del o la joven sobre ideas, reflexiones, observaciones, avances y dificultades que él o ella identifica.
3. Registro narrativo de las personas que han intervenido en su proceso de acuerdo al PIC.
4. Registro numérico en la escala de 1 a 5 para ser diligenciado conjuntamente entre el o la joven y el profesional de psicopedagogía a cargo.

Estos registros darán cuenta de logros y dificultades que evidenciarán la disminución, aumento o mantenimiento de factores de riesgo y factores protectores. La escala de medición registra en una progresión de 1 a 5, en la que cada número representa una calificación (1 es el nivel de avance mínimo: no se evidencian avances, la estrategia no funcionó o no ha sido pertinente y 5 el nivel más alto de logro, en donde los avances han sido significativos y la estrategia muy pertinente).

Este cuaderno o portafolio de viaje tiene una sección de registro por énfasis o temas de trabajo, para que se revise el proceso por el joven conjuntamente con acompañamiento del profesional en psicopedagogía, docentes o instructores, este registro puede ser en sesión individual o en sesión de taller, en un espacio que la actividad propuesta lo permita, de tal manera que el grupo de jóvenes y su facilitador pueda por ejemplo registrar simultáneamente a partir del cierre de un ciclo de temas o actividades.

UTILIDAD DE LA ESCALA DE MEDICIÓN DESDE EL INICIO DE LA BITÁCORA HASTA EL MOMENTO DE REVISIÓN PARA CAMBIO DE MODULO O PROGRAMA:

Esta medición tiene un carácter interventivo y también puede ser evaluativa, favorece además la realización de preguntas para concretar objetivos, responsabilizar, sostener logros o revisar dificultades que están afectando una evaluación alta en la escala.

De acuerdo al rango en que se ubique, se pueden sugerir ajustes que favorezcan aumentar en la escala, haciendo preguntas como las siguientes:

¿Qué está pasando para que estés en 1 en este aspecto?
¿Cómo mantenerte en 5 o 4?
¿Qué puedes hacer para no bajar de 3?
¿Hace un tiempo estabas en 1, cómo lograste pasar a 3, qué hacer para no bajar a 2?
¿Cómo te explicas que en las escalas de los temas_____, _____ vayas en aumento de un tiempo a otro y en los temas_____ vas en retroceso?

Estas y otras preguntas del mismo estilo permiten generar reflexiones y concretar acciones a corto plazo para enfocar al joven en su proceso formativo, es decir motivar avances significativos, a la vez que facilita ir revisando la pertinencia de las la estrategias del Plan en el componente pedagógico.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

REGISTRO PARA SEGUIMIENTO Y REVISION DE CRITERIOS PEDAGOGICOS PARA LA PROMOCION

Instrucciones para el diligenciamiento del formato de revisión del proceso que se incluye luego de los criterios de promoción. Páginas 12,17,23,28 y 33

Tiempo de diligenciamiento: Una hora
Tiempo de elaboración del Reporte: Media hora
Instrucciones para el diligenciamiento:
Revise con él o la joven los registros narrativos que dan cuenta del proceso: logros, dificultades y eventos significativos. En la primera parte, pregunte por las reflexiones que él o ella se hacen de acuerdo a lo reportado.
Finalmente, con ayuda de las escalas, las reflexiones del o la joven y las observaciones registradas, tome cada aspecto y luego de explicarlo o preguntar por la comprensión que el o la joven tiene de él, registren conjuntamente el valor que encuentren pertinente en la escala del formato anexo.

Se revisan y se tienen en cuenta como criterios de promoción los aspectos correspondientes a los temas trabajados o que sean pertinentes en el proceso actual.

Es necesario ir consignando las ideas, necesidades y propuestas pertinentes para que en el momento de articular nuevas estrategias y planear el trabajo con el joven, cuente con el material suficiente para proponer al equipo técnico los ajustes respectivos ya sea para continuar en el mismo módulo o programa, por no tener los logros personales suficientes o para continuar en el siguiente proceso.

PARTES QUE COMPONEN LA BITÁCORA:

1. **Portada:** Que será diseñada por cada joven en espacio de apoyo al aprendizaje académico o de aprendizaje para la vida.
2. **Invitación al viaje:** Utilizando la idea de iniciar un viaje, se invita a que cuente con esta herramienta en el proceso que vivirá mientras se define su situación, como una oportunidad de descubrimiento, aprendizaje y transformación.
   En esta parte el o la joven incluyen sus propósitos
3. **Honrando a**… Este viaje y aprendizaje va por…… personas significativas
   Cada apartado desde el numeral 4 al 8 incluye al final el registro de avances, ajustes y nuevas metas con los siguientes elementos.

4. LINEA UNO DE APOYO AL APRENDIZAJE ACADÉMICO

4.1 MI REFUERZO ACADÉMICO

En esta parte de la Bitácora se puede ir registrando la evolución y aspectos significativos en este campo, teniendo en cuenta el desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores involucrados en el proceso de aprendizaje de él o la joven.

Es importante considerar como criterio de evolución, los logros alcanzados de acuerdo a los objetivos propuestos, su motivación y disposición para aprender.

Se deja a consideración del equipo técnico, junto con el o la psicopedagoga y los docentes respectivos, los casos en los cuales el o la joven continua teniendo dificultades académicas específicas que requieren de apoyo y acompañamiento adicional para considerar estrategias a partir de los ritmos, estilos y necesidades propias de cada joven.

El registro estará a cargo del o la psicopedagoga encargada del refuerzo académico o apoyo al aprendizaje y los docentes que intervienen en su proceso académico.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Se realiza en el formato llamado ficha de refuerzo académico, que permite dar cuenta de los objetivos y logros alcanzados para la promoción a otro módulo o para la terminación de su proceso de refuerzo.

Se registran igualmente avances y dificultades en el formato: revisión del proceso, en el cual participan docentes y el psicopedagogo o profesional a cargo.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

FICHA DE REFUERZO ACADÉMICO

Fecha	Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		Módulo No. |___|___|	
134.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*		a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____
135.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*		a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____
136.	Número de Cédula		_____	
137.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
138.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
139.	Programa	Matemáticas 1☐ Lecto-escritura 2☐		
140.	Docente del MEDUCA	Nombre: _____	Firma: _____	
141.	Profesional del IEI a cargo	Nombre: _____	Firma: _____	

Objetivos propuestos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Logros alcanzados y fecha.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Número de sesiones del módulo_____ Número de sesiones asistidas _____
Observaciones:

_____
_____
_____
_____
_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Fecha:

Firma del profesional a cargo del refuerzo

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

5. LINEA DOS DE APOYO AL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

5.1 PROGRAMA RE- CONOCIÉNDOME

Contenidos

- ✓ Cambiando mi historia— Re- Conociéndome y transformando mi identidad
- ✓ como me veía antes, cómo me veo ahora y como me ven los demás
- ✓ En quien me quiero convertir
- ✓ jugando a la línea del tiempo: Historia de derrotas, línea paralela: momentos de éxito, habilidades y fortalezas
- ✓ Quién seré en dos años, en cinco, de qué me sentiré orgulloso, en quién me quiero convertir, Para llegar allá me propongo hoy…
- ✓ Construcción de hábitos y rutinas personales y sociales necesarias para integrarse en las actividades del Centro en relación a salud, higiene personal, hábitos alimentarios, horarios, organización de espacios, asistencia a espacios de taller
- ✓ Normas básicas de convivencia

Objetivos

1. Desarrollar habilidades de auto observación y revisión personal que inviten a comprender cómo se construye la identidad y las repercusiones relacionales que ello tiene en la construcción de rótulos, estigmas y formas de interacción
2. Facilitar herramientas para la deconstrucción de la historia dominante que cada joven se cuenta de sí mismos y favorecer el surgimiento de historias alternativas que den cuenta de habilidades, recursos, potencialidades que favorezcan nuevas identidades y relaciones.
3. Favorecer la construcción voluntaria de hábitos y rutinas personales necesarias para la integración a las diferentes actividades formativas
4. Construir y acoger acuerdos básicos de convivencia que sean coherentes con la nueva historia e identidad propuesta

REGISTRO DEL PROCESO:

- Cómo he visto mi proceso
- Observaciones de avances y sugerencias de mis formadores: cada uno contará con espacio para escribir un párrafo
    - Docentes
    - Instructor de taller
    - Entrenadores
    - Custodios
    - Otros
- Registro numérico consensuado: En él se registra conjuntamente por el o la joven y el profesional que está acompañando en una escala numérica de 1 a 5, en donde 1 es muy pobre o muy poco desempeño exitoso en cada aspecto, escasa motivación, se evidencias situaciones conflictivas graves, comunicación inadecuada y 5 es el nivel más alto que denota mayor esfuerzo, compromiso, interés o cambio de actitud en cada aspecto.
- Ajustes, nuevas rutas y caminos

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

FICHA DE APOYO AL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Fecha	Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|			
142.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____	
143.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____	
144.	Número de Cédula	_____		
145.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
146.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
147.	Programa	Programa re-conociéndome 1☐ Programa de comunicación 2☐ Programa de auto-observación 3☐ Programa tejiendo vínculos y resolviendo conflictos 4☐ Programa fortaleciendo mi ciudadanía 5☐		
148.	Profesional del IEI a cargo	Nombre: _____	Firma: _____	

Objetivos propuestos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Logros alcanzados y fecha:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

_____

Número de sesiones programadas _____

Número de sesiones asistidas _____

Observaciones

_____

_____

_____

_____

_____

Fecha:

Firma del profesional a cargo

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

REVISION DEL PROCESO						
FOCOS DE OBSERVACION	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Observaciones significativas**
Reglas y límites						
Participación						
Cooperación						
Trabajo en equipo						
Participación y desempeño en el refuerzo escolar						
Interés por mejorar su rendimiento académico						
Construcción de vínculos y relaciones significativas positivas						
Habilidades interpersonales						
Habilidades de comunicación asertiva						
Tramitación de conflictos						
Capacidad para expresar asertivamente emociones						
Estabilidad emocional						
Construcción de hábitos y rutinas						
Tolerancia a la frustración						
Fortalecimiento de una identidad más social						
Relación con figuras de autoridad						
Comunicación verbal clara						
Uso de herramientas de respiración o prácticas de relajación para el manejo de emociones						
Colaboración con compañeros y otras personas del Centro						
Capacidad de auto observación y reflexión de su proceso personal						
Proposición de alternativas de solución ante dificultades						
Respeto a las diferencias de ideas, personas, estilos o acuerdos						
Liderazgo ante el grupo de pares						
Claridad en los propósitos y metas a futuro						

5.2 PROGRAMA DE COMUNICACION

Contenidos

- ✓ Pautas lingüísticas en la comunicación: (ver anexo de material de apoyo a los programas)
- ✓ confidencialidad
- ✓ lenguaje verbal y no verbal
- ✓ Percibo con los sentidos-imagino e interpreto –siento emociones y sensaciones - CHEQUEO (pregunto) y hago
- ✓ Los prejuicios y creencias como limitación en el contacto con las personas
- ✓ Expresión de necesidades, cómo decir las cosas que quiero expresar
- ✓ miradas apreciativa, crítica, comparativa y comprensiva y su influencia en las relaciones y comunicación con los demás
- ✓ Escucha activa: Contacto visual, postura corporal, expresión facial,

- ✓ Bloqueos: interrumpir, cambiar de tema, dejar hablando sola a la otra persona, gesticular en desacuerdo…
- ✓ Formas de comunicación y sus implicaciones

Objetivos

1. Desarrollar habilidades en el uso de pautas lingüísticas que permitan una comunicación clara y precisa frente a lo que se quiere comunicar.
2. Facilitar herramientas en el desarrollo de habilidades para la escucha activa y el respeto por el uso de la palabra, turnos y espacios en los procesos comunicativos
3. Construir espacios prácticos que permitan el uso y la comprensión de las diferentes formas verbales y no verbales de comunicación
4. Favorecer la expresión asertiva de emociones e ideas entre los participantes
5. Aportar el desarrollo de habilidades para la comprensión de las dinámicas propias, identificando y haciéndose cargo de las interpretaciones e imaginarios construidos en torno a lo que se percibe, para no dar por hecho sin antes verificar
6. Identificar diferentes formas de ver e interpretar la realidad y su influencia en los procesos de comunicación

REGISTRO DEL POCESO:

- ¿Cómo he visto mi proceso?
- Observaciones de avances y sugerencias de mis formadores: cada uno contará con espacio para escribir un párrafo
    - Docentes
    - Instructor de taller
    - Entrenadores
    - Custodios
    - Otros
- Registro numérico consensuado: En él se registra conjuntamente por el o la joven y el profesional que está acompañando en una escala numérica de 1 a 5, en donde 1 es muy pobre o muy poco desempeño exitoso en cada aspecto, escasa motivación, se evidencian situaciones conflictivas graves, comunicación inadecuada y 5 es el nivel más alto que denota mayor esfuerzo, compromiso, interés o cambio de actitud en cada aspecto.
- Ajustes, nuevas rutas y caminos.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

FICHA DE APOYO AL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Fecha	Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|			
149.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____	
150.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____	
151.	Número de Cédula	_____		
152.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
153.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
154.	Programa	Programa re-conociéndome 1☐ Programa de comunicación 2☐ Programa de auto-observación 3☐ Programa tejiendo vínculos y resolviendo conflictos 4☐ Programa fortaleciendo mi ciudadanía 5☐		
155.	Profesional del IEI a cargo	Nombre: _____	Firma: _____	

Objetivos propuestos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Logros alcanzados y fecha:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

_____

Número de sesiones programadas _____

Número de sesiones asistidas _____

Observaciones

_____

_____

_____

_____

_____

Fecha:

Firma del profesional a cargo

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

REVISION DEL PROCESO						
FOCOS DE OBSERVACION	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Observaciones significativas**
Reglas y límites						
Participación						
Cooperación						
Trabajo en equipo						
Participación y desempeño en el refuerzo escolar						
Interés por mejorar su rendimiento académico						
Construcción de vínculos y relaciones significativas positivas						
Habilidades interpersonales						
Habilidades de comunicación asertiva						
Tramitación de conflictos						
Capacidad para expresar asertivamente emociones						
Estabilidad emocional						
Construcción de hábitos y rutinas						
Tolerancia a la frustración						
Fortalecimiento de una identidad más social						
Relación con figuras de autoridad						
Comunicación verbal clara						
Uso de herramientas de respiración o prácticas de relajación para el manejo de emociones						
Colaboración con compañeros y otras personas del Centro						
Capacidad de auto observación y reflexión de su proceso personal						
Proposición de alternativas de solución ante dificultades						
Respeto a las diferencias de ideas, personas, estilos o acuerdos						
Liderazgo ante el grupo de pares						
Claridad en los propósitos y metas a futuro						

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

PAUTAS LINGÜISTICAS Y DE CONVIVENCIA (Programa de Comunicación)

- **Yo, aquí y ahora:** Hablar en primera persona del singular sin usar lenguaje impersonal (nosotros, uno)
- **Privilegiar el sentir sobre el pensar:** Prestar mucha atención a las manifestaciones emocionales y corporales ya que esto provee información mucho más auténtica y confiable que el pensar, con el cual frecuentemente nos identificamos y enredamos.
- **Animarse a confrontar:** "Hablar con" y no "acerca de" para propiciar encuentros reales sin intermediación de imaginarios. Esto implica decir lo que siento de frente no para hacer cargo al otro sino como herramienta expresiva en si misma.
- **No generalizar ni minimizar:** No usar expresiones como "todos", "nadie", "siempre", "nunca" que son generalizadoras e interruptoras del contacto. Tampoco usar expresiones como "un poco" y "como" que minimizar la experiencia emocional y adornan la verdadera expresión.
- **No juzgar:** Nada es bueno o malo "per se". Las experiencias son lo que son. Simplemente observamos lo que nos sucede frente a un hecho determinado y lo describimos desde lo evidente.
- **No interpretar:** Esto es confundir imaginario con percepción, creerlo y confundir realidad con fantasía. Debemos diferenciar lo obvio de lo imaginario y generar una respuesta emocional desde lo obvio.
- **No invadir el campo psíquico del otro:** Si alguien está en un momento dado aumentando su contacto e intensidad emocional, tendemos a interrumpirlo para aliviar la tensión. No debemos interrumpir su proceso. Buscamos dejar que se exprese de manera natural y fluida.
- **No disculparse:** En vez de esto, es mejor admitir mis errores y corregirlos y no entrar en el juego culposo de pedir al otro que me "libere" de mis culpas.
- **No amortiguar:** Los discursos largos esconden mensajes directos y simples. Evitar los rodeos para decir algo sencillo y ser directo son maneras más claras y genuinas de comunicarnos.
- **No interrumpir:** Cuando una emoción se está desarrollando tendemos a evitar que ocurra con risas, racionalizaciones o cualquier maniobra que nos interrumpen el contacto con lo que pasa.
- **No manipular:** esto es no usar estrategias para lograr que el otro haga lo que queremos como seducir, culpar, hacerlo sentir poderoso, etc.
- **No puedo / no quiero:** No esconderse en el "no puedo" para no asumir responsabilidades y jugar al "pobrecito". Asumir que no quiero es hacerme cargo de mis límites y mi voluntad.
- **No se / no quiero saber:** No esconderse en el "no sé". En cambio asumir la responsabilidad de que no quiero tocar algún tema y hacerme cargo.
- **Sí, pero:** el "pero" siempre termina borrando lo anterior descalificándolo y restándole importancia. Generalmente reemplazamos el "pero" por "y".
- **Preguntas/afirmaciones:** Transformar las preguntas por afirmaciones implica hacernos cargo de lo que queremos hacer y no hacer cargo al otro.
- **Yo siento que / yo pienso-imagino que:** Los sentimientos tienen nombres (rabia, alegría, miedo, dolor, etc). Si se dice "yo siento que" lo que en realidad se está diciendo es "yo pienso o imagino que".

- **Me hiciste:** Es cuando responsabilizamos a otros de lo que nos pasa. La sugerencia es hacernos cargo.

5.3 PROGRAMA DE AUTO OBSERVACIÓN

Contenidos

- ✓ Auto esquema (autoestima, autoeficacia, autoimagen y auto concepto)
- ✓ Quién soy hoy, quien quiero ser
- ✓ Mando sobre mis emociones o ellas me dominan
- ✓ Qué me engancha (haciendo referencia a que cosas son un "anzuelo" que logran atraparlo, alterar las emociones y perder el control. Generalmente siempre va a encontrar personas o circunstancias que son anzuelos, quien decide "caer" en ellos es el mismo joven a partir de aprender a identificaros y anticipar su reacción)
- ✓ Conociendo mis reacciones y aprendiendo a tener control sobre ellas
- ✓ Con qué recursos cuento
- ✓ Técnicas de respiración , relajación y contacto interior
- ✓ La imagen que proyecto, identifico mis máscaras

Objetivos:

1. Abordar y construir estrategias para superar los déficits que en auto esquemas tenga el o la joven (autoestima, autoeficacia, autoimagen y auto concepto)
2. Desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y conductuales en manejo de emociones, enganches, situaciones sociales que pueden generar desestabilización emocional y tensiones.
3. Generar prácticas de relajación, respiración consciente, manejo del enojo que favorezcan el auto control y la asertividad en situaciones difíciles
4. Generar espacios formativos que faciliten el proceso de construcción de una identidad de ciudadanos en los y las adolescentes participantes.
5. Fortalecer el pensamiento reflexivo de los y las jóvenes con el fin de generar diferentes miradas sobre sus vidas, que les permita mayor valoración de sí mismos, tomar responsabilidad sobre las consecuencias de las decisiones, formas de relación, manejo de emociones y estilos de comunicación.

REGISTRO DEL PROCESO:

- Cómo he visto mi proceso
- Observaciones de avances y sugerencias de mis formadores: cada uno contará con espacio para escribir un párrafo
  - Docentes
  - Instructor de taller
  - Entrenadores
  - Custodios
  - Otros
- Registro numérico consensuado: En él se registra conjuntamente por el o la joven y el profesional que está acompañando en una escala numérica de 1 a 5, en donde 1 es muy pobre o muy poco desempeño exitoso en cada aspecto, escasa motivación, se evidencias situaciones conflictivas graves, comunicación inadecuada y 5 es el nivel más alto que denota mayor esfuerzo, compromiso, interés o cambio de actitud en cada aspecto.
- Ajustes, nuevas rutas y caminos

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

FICHA DE APOYO AL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Fecha	Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|			
156.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____	
157.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____	
158.	Número de Cédula	_____		
159.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
160.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
161.	Programa	Programa re-conociéndome 1☐ Programa de comunicación 2☐ Programa de auto-observación 3☐ Programa tejiendo vínculos y resolviendo conflictos 4☐ Programa fortaleciendo mi ciudadanía 5☐		
162.	Profesional del IEI a cargo	Nombre: _____	Firma: _____	

Objetivos propuestos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Logros alcanzados y fecha:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Número de sesiones programadas _____

Número de sesiones asistidas _____

Observaciones

_____

_____

_____

_____

_____

Fecha:

Firma del profesional a cargo

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

REVISION DEL PROCESO						
FOCOS DE OBSERVACION	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Observaciones significativas**
Reglas y límites						
Participación						
Cooperación						
Trabajo en equipo						
Participación y desempeño en el refuerzo escolar						
Interés por mejorar su rendimiento académico						
Construcción de vínculos y relaciones significativas positivas						
Habilidades interpersonales						
Habilidades de comunicación asertiva						
Tramitación de conflictos						
Capacidad para expresar asertivamente emociones						
Estabilidad emocional						
Construcción de hábitos y rutinas						
Tolerancia a la frustración						
Fortalecimiento de una identidad más social						
Relación con figuras de autoridad						
Comunicación verbal clara						
Uso de herramientas de respiración o prácticas de relajación para el manejo de emociones						
Colaboración con compañeros y otras personas del Centro						
Capacidad de auto observación y reflexión de su proceso personal						
Proposición de alternativas de solución ante dificultades						
Respeto a las diferencias de ideas, personas, estilos o acuerdos						
Liderazgo ante el grupo de pares						
Claridad en los propósitos y metas a futuro						

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

5.4 PROGRAMA TEJIENDO VÍNCULOS Y RESOLVIENDO CONFLICTOS

Contenidos:

- ✓ Fortalezco habilidades para tramitar conflictos
- ✓ El ciclo de un conflicto
- ✓ Características de mediación
- ✓ Mi inteligencia emocional en los conflictos
- ✓ Reglas y límites
- ✓ Tolerancia a la frustración
- ✓ Construcción de reglas y límites en el juego y en la vida
- ✓ Mi relación con la autoridad
- ✓ Aprender a decir NO

Objetivos:

1. Facilitar espacios para la construcción de herramientas que aporten al diálogo y al desarrollo de habilidades sociales tanto individuales como colectivas que les permita a los jóvenes participantes encontrar alternativas para resolver asertivamente sus conflictos, fortalecer el trabajo colectivo y la comunicación asertiva.
2. Construir para el grupo de jóvenes un contexto de aprendizaje que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales para la mediación de conflictos y el uso de límites y reglas claras.
3. Desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y conductuales en manejo de conflictos y la mediación de los mismos.
4. Generar prácticas de relajación, respiración consciente, manejo del enojo que favorezcan el trámite pacífico de conflictos

REGISTRO DEL PROCESO:

- Cómo he visto mi proceso
- Observaciones de avances y sugerencias de mis formadores: cada uno contará con espacio para escribir un párrafo
    - Docentes
    - Instructor de taller
    - Entrenadores
    - Custodios
    - Otros
- Registro numérico consensuado: En él se registra conjuntamente por el o la joven y el profesional que está acompañando en una escala numérica de 1 a 5, en donde 1 es muy pobre o muy poco desempeño exitoso en cada aspecto, escasa motivación, se evidencias situaciones conflictivas graves, comunicación inadecuada y 5 es el nivel más alto que denota mayor esfuerzo, compromiso, interés o cambio de actitud en cada aspecto.
- Ajustes, nuevas rutas y caminos

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

FICHA DE APOYO AL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Fecha	Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|			
163.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____	
164.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____	
165.	Número de Cédula	_____		
166.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
167.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
168.	Programa	Programa re-conociéndome 1☐ Programa de comunicación 2☐ Programa de auto-observación 3☐ Programa tejiendo vínculos y resolviendo conflictos 4☐ Programa fortaleciendo mi ciudadanía 5☐		
169.	Profesional del IEI a cargo	Nombre: _____	Firma: _____	

Objetivos propuestos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Logros alcanzados y fecha:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

_____

Número de sesiones programadas _____

Número de sesiones asistidas _____

Observaciones

_____

_____

_____

_____

_____

Fecha:

Firma del profesional a cargo

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

REVISION DEL PROCESO						
FOCOS DE OBSERVACION	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Observaciones significativas**
Reglas y límites						
Participación						
Cooperación						
Trabajo en equipo						
Participación y desempeño en el refuerzo escolar						
Interés por mejorar su rendimiento académico						
Construcción de vínculos y relaciones significativas positivas						
Habilidades interpersonales						
Habilidades de comunicación asertiva						
Tramitación de conflictos						
Capacidad para expresar asertivamente emociones						
Estabilidad emocional						
Construcción de hábitos y rutinas						
Tolerancia a la frustración						
Fortalecimiento de una identidad más social						
Relación con figuras de autoridad						
Comunicación verbal clara						
Uso de herramientas de respiración o prácticas de relajación para el manejo de emociones						
Colaboración con compañeros y otras personas del Centro						
Capacidad de auto observación y reflexión de su proceso personal						
Proposición de alternativas de solución ante dificultades						
Respeto a las diferencias de ideas, personas, estilos o acuerdos						
Liderazgo ante el grupo de pares						
Claridad en los propósitos y metas a futuro						

5.5 PROGRAMA FORTALECIENDO MI CIUDADANÍA

Contenidos

- ✓ Qué es ser ciudadano, qué tengo, qué me falta
- ✓ Deberes y derechos
- ✓ Responsabilidad: la palabra es sagrada, mis actos hablan de mi
- ✓ ¿En quién me quiero convertir?, la historia que espero se cuente de mi…
- ✓ Compromiso con el que quiero ser: mi proyección a futuro
- ✓ Mi cartelera de sueños

Objetivos:

1. Facilitar espacios para la construcción de herramientas que aporten a la generación de nuevas ideas, proyectos y planes para su vida, especificando metas

y creando alternativas posibles en concordancia con principios éticos para su re incorporación a la sociedad

2. Construir para el grupo de jóvenes un contexto de aprendizaje que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para su participación activa, creativa, crítica y responsable en la sociedad

3. Los y las jóvenes participantes comprende, como miembro de grupos sociales, los deberes y derechos que le corresponden y expresan ideas y estrategias para integrarse armónicamente a la sociedad

REGISTRO DEL PROCESO:

- Cómo he visto mi proceso
- Observaciones de avances y sugerencias de mis formadores: cada uno contará con espacio para escribir un párrafo
    - Docentes
    - Instructor de taller
    - Entrenadores
    - Custodios
    - Otros
- Registro numérico consensuado: En él se registra conjuntamente por el o la joven y el profesional que está acompañando en una escala numérica de 1 a 5, en donde 1 es muy pobre o muy poco desempeño exitoso en cada aspecto, escasa motivación, se evidencias situaciones conflictivas graves, comunicación inadecuada y 5 es el nivel más alto que denota mayor esfuerzo, compromiso, interés o cambio de actitud en cada aspecto.
- Ajustes, nuevas rutas y caminos

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

FICHA DE APOYO AL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Fecha	Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|			
170.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____	
171.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*	a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____	
172.	Número de Cédula	_____		
173.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
174.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
175.	Programa	Programa re-conociéndome 1☐ Programa de comunicación 2☐ Programa de auto-observación 3☐ Programa tejiendo vínculos y resolviendo conflictos 4☐ Programa fortaleciendo mi ciudadanía 5☐		
176.	Profesional del IEI a cargo	Nombre: _____	Firma: _____	

Objetivos propuestos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Logros alcanzados y fecha:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

_____

Número de sesiones programadas _____

Número de sesiones asistidas _____

Observaciones

_____

_____

_____

_____

_____

Fecha:

Firma del profesional a cargo

_____

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

REVISION DEL PROCESO						
FOCOS DE OBSERVACION	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Observaciones significativas**
Reglas y límites						
Participación						
Cooperación						
Trabajo en equipo						
Participación y desempeño en el refuerzo escolar						
Interés por mejorar su rendimiento académico						
Construcción de vínculos y relaciones significativas positivas						
Habilidades interpersonales						
Habilidades de comunicación asertiva						
Tramitación de conflictos						
Capacidad para expresar asertivamente emociones						
Estabilidad emocional						
Construcción de hábitos y rutinas						
Tolerancia a la frustración						
Fortalecimiento de una identidad más social						
Relación con figuras de autoridad						
Comunicación verbal clara						
Uso de herramientas de respiración o prácticas de relajación para el manejo de emociones						
Colaboración con compañeros y otras personas del Centro						
Capacidad de auto observación y reflexión de su proceso personal						
Proposición de alternativas de solución ante dificultades						
Respeto a las diferencias de ideas, personas, estilos o acuerdos						
Liderazgo ante el grupo de pares						
Claridad en los propósitos y metas a futuro						

Anexo 3 - Familia y comunidad

Entrevista Conjunta con Adolescentes en Custodia y sus Familias

La presente es una guía orientadora para el desarrollo de una Entrevista Conjunta -padres o acudientes, hermanos, compañera permanente o esposa/o y adolescente en custodia-La o el profesional psicosocial responsable de la atención deberá ajustarla, según las condiciones de las familias entrevistadas y su propia observación.

Es de esperar que la participación del adolescente en incidentes y episodios relacionados con la infracción de la ley, provoquen en su familia expresiones de negación, sorpresa, enojo, incertidumbre, enojo, y en algunos casos todas ellas al mismo tiempo; por eso se considera una situación crítica para la familia, salvo en aquellos casos en los cuales la actividad delictiva hace parte de la prácticas cotidianas y, en consecuencia, se naturaliza el comportamiento del joven.

De modo que, en general, la Entrevista Conjunta que aquí se plantea procura atender a las inquietudes y preocupaciones de los integrantes del grupo familiar y el propio joven respecto al proceso sancionatorio para lo cual se propone la siguiente secuencia:

Creación de un contexto aclaratorio de dudas e inquietudes del adolescente y los demás integrantes del grupo familiar respecto a lo que significa la custodia: El profesional establece unas reglas para que la conversación transcurra de manera fluida para lo cual e/ella misma se dispone a escuchar a las personas de manera desprevenida, no enjuiciadora, y procurando que todos se escuchen entre sí sin interrumpirse ni juzgarse mutuamente.

Las reglas para el diálogo son:

- Estar aquí y ahora, concentrados en el conversar
- Escuchar apreciativamente a cada persona
- Tomar el turno o pedir la palabra para hablar
- Respetar el turno o uso de la palabra de los otros integrantes de la familia sin juzgarlos
- Evitar el uso de palabras insultantes o descalificadoras
- Tener presente que las personas, incluido uno mismo no son un problema, las personas son las personas y los problemas son los problemas, las personas no son problemas
- Aclaración de dudas sobre el proceso de Custodia

¿Qué preguntas tienen respecto al proceso de custodia?

Se escuchan las inquietudes y se resuelven una a una aquellas sobre las cuales se tiene claridad, teniendo cuidado de no generar falsas expectativas. Se registran las que no se pueden resolver en el momento para indagarlas en el Sistema y aclararlas luego con la familia.

Desarrollo de la Entrevista propiamente dicha focalizando en la emociones

¿A quién en la familia sorprendió más la detención de xxxx?

¿Para quién en la familia ésta es una situación esperable? Qué le hacía prever que llegaría un momento como el que ahora están viviendo? Con quién o quiénes habló al respecto en la familia?

¿Quiénes estuvieron más atentos, quiénes consideraron que no había de qué preocuparse?

¿Qué piensan ahora mismo?

¿Qué soluciones o medidas intentó cada uno/a para evitar llegar a esta situación?

¿Qué creen que falló en las soluciones intentadas?

Este es un espacio para expresar abiertamente lo que esta situación les genera y hablar de ello con tranquilidad, haciéndose cargo cada uno/a de sus propias emociones

¿Qué emociones experimenta cada uno/a frente la colocación en custodia de xxxx?

¿Cómo estas emociones le impiden a cada uno/a pensar con claridad? En qué otros momentos y circunstancias de la vida lo han acompañado las mismas emociones? ¿Cómo ha logrado el control de las mismas para llegar hasta aquí y continuar siendo parte de esta familia? (Dar especial oportunidad al adolescente de expresarse)

¿Qué emociones pueden ayudar a cada uno/a a comprender mejor la situación actual y cómo pueden ser útiles para acompañar a xxxx y ayudarle a asumir la responsabilidad por sus acciones?

¿Qué emociones le ayudan a xxxx a asumir su responsabilidad por las propias acciones?

(Estas preguntas se hacen a cada participante, y si se observan dificultades para responderlas, se anima a quienes están más dispuestos a hablar al respecto a que lo hagan en primera persona, sin señalar ni culpabilizar a nadie. El/la profesional también puede animarlos haciendo enunciaciones como:

Si yo estuviera en su lugar es posible que la emoción que me acompañara fuera el desconcierto…Y desde ese desconcierto me propongo entender lo que le está pasando a xxx y podría preguntarle a xxx ¿cómo espera que le siga ayudando en adelante a asumir su propia responsabilidad por lo que ahora está viviendo?

Luego se continúa animando a los demás integrantes del grupo familiar a expresar sus emociones, procurando que la/el adolescente los escuche con atención a todos, y al final se le pregunta cuál de las intervenciones le ayuda a comprender mejor su responsabilidad? ¿Quién o quiénes lo hacen sentir una persona valorada y querida? Quién o quiénes le ayudar a observar su propio comportamiento errático de manera firme y amorosa?, Y ¿cómo esto lo estimula para continuar en su proceso durante el tiempo que va a estar en custodia?)

Cierre e invitación a la acción

Luego de haber escuchado a todos los integrantes de la familia, y que ellos y ellas se hayan escuchado entre sí, el profesional los invita a comprometerse con prácticas de apoyo mutuo y la búsqueda de otros apoyos en la comunidad que puedan ser útiles en la situación presente

¿Luego de escucharse mutuamente, qué cosas distintas ofrece cada uno/a hacer para acompañarse mutuamente en la situación actual?

Se insta a cada participante a que exprese cómo su familia puede contar con él/ella en esta situación, esto es cómo ser un recurso y no un obstáculo para los demás

Nuevamente, y si lo considera necesario, el profesional puede animarlos con el siguiente enunciado

Si yo estuviera en esta familia, mi aporte como apoyo para salir airosos de esta situación es cuidar a los más pequeños cuando alguien deba ocuparse de visitar a xxxx. También puedo buscar en el Centro de Salud una cita para que me ayuden en el control de las rabietas (El ejemplo, por supuesto se debe ajustar a lo escuchado en el momento anterior).

Se invita a los participantes a tener diálogos o conversaciones similares en las próximas semanas de manera que se vayan ampliando las posibilidades de apoyo mutuo y la búsqueda de otros apoyos en las redes sociales.

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Entrevista Conjunta 2

En caso que la/el adolescente permanezca en custodia más de dos meses se cita a su familia a una segunda Entrevista Conjunta y si fueran más de cuatro meses, a una tercera. Si el profesional psicosocial responsable lo considera pertinente o si la familia lo solicita, se puede hacer la segunda sesión sólo con el adolescente y sus padres o con éste y su pareja cuando se trata de alguien que tiene una relación sentimental estable.

La segunda y tercera entrevista se desarrolla teniendo en cuenta la misma estructura propuesta (Pasos 1, 2 y 4) y se introducen nuevas preguntas en el paso 3

Se sugiere para la Segunda Entrevista Conjunta focalizar en las tareas parentales y las prácticas de cuidado con preguntas orientadoras de la conversación como las siguientes: (la/el profesional las adapta y ajusta según la situación, sin perder de vista que el tema orientador son las tareas parentales y las prácticas familiares de cuidado)

¿Qué tareas o responsabilidades distintas tienen en su familia los padres y las madres? ¿Cómo han ido cambiando esas tareas, según la generación? Es decir cómo lo hacen los abuelos y las abuelas y cómo los jóvenes y las jóvenes que ahora son padres y madres?

Qué han aprendido unos y otras que sea novedoso y práctico? ¿Qué pueden hacer distinto que sea más útil para los niños y niñas que están criando?

¿Qué deberes tienen los padres y madres en la familia?

¿Y qué deberes tienen los hijos y las hijas?

¿De qué derechos y oportunidades disfrutan unos y otras?

¿Cómo los hijos y las hijas saben sobre sus tareas y responsabilidades en la familia? De qué manera se los hacen saber?

¿Quién cuida en esta familia a las personas cuando están enfermas? Y a los más pequeños? Y a quien presenta alguna discapacidad?

¿Con qué apoyos comunitarios o institucionales cuentan para el cuidado?

¿Cómo xxxx participa del cuidado en la familia? Qué cuidado ha recibido y qué cuidado ofrece?

Entrevista Conjunta 3

Para la tercera Entrevista Conjunta, en aquellos casos en los cuales la medida de Custodia se prolonga por más de cuatro meses, los pasos 1, 2 y 4 serían similares a los de la primera entrevista, cambia el foco de la conversación-paso 3-que en esta tercera sesión serían los compromisos recíprocos y con las redes de apoyo social

Se sugieren como preguntas orientadoras:

¿De qué cambios favorables se ha percatado cada uno/a en esta familia desde que xxx está bajo la medida de custodia?

¿Quién está más comprometido con los otros/as para resolver el impase provocado por la detención de xxx?

¿Qué sabe cada uno/a ahora sobre lo que significa infringir la ley? Cómo las acciones de uno en la familia afectan a los otros? ¿Qué puede hacer cada uno distinto para que los demás estén mejor en la familia? En quién o quiénes se pueden apoyar (personas de la familia extensa, vecinos, amigos, instituciones)

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

¿Cómo la experiencia de Custodia de xxx ha alertado a la familia sobre otras dificultades que es necesario atender?

¿Qué ha aprendido cada uno/a durante estos meses? Cómo estos aprendizajes son útiles para el resto de su familia? (Tener presente que las preguntas que se formulan no son un cuestionario, son sugerencias que la/el profesional responsable debe adaptar a la situación específica de cada familia con la cual se reúne).

Informe

El profesional del campo psicosocial, responsable de la entrevista elabora un informe cualitativo que registre la siguiente información

Tabla 1 - Registro de desempeño de las familias

FAMILIA / CONVOCATORIAS	FAMILIA 1	FAMILIA 2	FAMILIA 3	FAMILIA 4	FAMILIA 5	FAMILIA 6	FAMILIA 7
Entrevista Conjunta 1							
Entrevista Conjunta 2							
Entrevista Conjunta 3							
Total Asistencias por familia							
Total Faltas por familia							

Fuente: UT Econometría- CEJ Elaboración Propi

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Valoración de Entrevista Conjunta

Fecha Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|				
Fecha de ingreso Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|			Tiempo de sanción Meses |___|___|	
177.	¿Cuál es su nombre completo? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven tiene más de dos nombres colocar en b. los nombres adicionales. Si el joven no tiene segundo nombre, DEJAR EN BLANCO*		a. Primer nombre: _____	b. Segundo nombre: _____
178.	¿Cuáles son sus apellidos? ***Persona encargada de aplicar el formato:*** *Si el joven no tiene segundo apellido, DEJAR EN BLANCO*		a. Primer apellido: _____	b. Segundo apellido: _____
179.	Número de Cédula		_____	
180.	¿Cuál es su fecha de nacimiento?	Día |___|___|	Mes |___|___|	Año |___|___|___|___|
181.	¿Sexo?	Hombre 1☐ Mujer 2☐		
182.	Participantes en la entrevista	Papá 1☐ Mamá 2☐ Hermano(s) 3☐ Hermana(s) 4☐ Cónyuge 5☐ Hijo/a 6☐ Abuelo/a(s) 7☐ Tío(a(s) 8☐ Primo/a (s) 9☐ Amigo/a 10☐ Otro 11☐	Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____ Nombre_____	
183.	Entrevista Conjunta 1	Lugar_____ Fecha: Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		
184.	Entrevistador	Nombre: _____	Firma: _____	
185.	Observador	Nombre: _____	Firma: _____	
186.	Entrevista Conjunta 2	Lugar_____ Fecha: Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		
187.	Entrevistador	Nombre: _____	Firma: _____	
188.	Observador	Nombre: _____	Firma: _____	
189.	Entrevista Conjunta 3	Lugar_____ Fecha: Día|___|___| Mes|___|___| Año|___|___|		
190.	Entrevistador	Nombre: _____	Firma: _____	
191.	Observador	Nombre: _____	Firma: _____	

Fuente: UT Econometría- CEJ Elaboración Propi

Tabla 2. Comprensiones observadas en los participantes respecto a los temas-foco de la Entrevista Conjunta

Producto 3. MII: Atención –prevención **Modalidad de custodia**

Comprensiones significativas observadas en la familia respecto al proceso de Custodia, la ampliación del diálogo, el cuidado y las tareas correspondientes a los lugares parentales y la activación de compromisos mutuos (registrar frases clave, gestos o emociones expresadas que den cuenta de cómo la familia comprende cada uno de los aspectos enunciados)

	Entrevista Conjunta 1	Entrevista Conjunta 2	Entrevista Conjunta 3
Expresiones que indican la comprensión de los participantes acerca del proceso de custodia			
Fortalezas observadas respecto al diálogo familiar y su ampliación a partir de las expresiones emocionales de los participantes			
Fortalezas observadas respecto al cuidado familiar recíproco y las tareas correspondientes a los lugares parentales			
Fortalezas observadas respecto a los compromisos recíprocos entre integrantes de la familia y con sus redes de apoyo social			

Dificultades observadas respecto a la individuación, diferenciación y apoyo social seguro (*frases, gestos, emociones expresadas que muestran dificultades respecto a la comprensión del crecimiento del/la joven*)

	Entrevista Conjunta 1	Entrevista Conjunta 2	Entrevista Conjunta 3
Dificultades observadas respecto al diálogo familiar y su ampliación a partir de las expresiones emocionales de los participantes			
Dificultades observadas respecto al cuidado familiar recíproco y las tareas correspondientes a los lugares parentales			
Dificultades observadas respecto a los compromisos recíprocos entre integrantes de la			

familia y con sus redes de apoyo social			

Balance general de logros en términos porcentuales

Una vez realizadas las Entrevistas Conjuntas, los profesionales responsables del proceso de custodia, evalúan el cumplimiento de los objetivos de las mismas, según los diferentes criterios y de manera conjunta (Equipo transdisciplinar)

	Entre 60 y 100%	Entre 30 y 59%	Menos de 30%
Las y los adolescentes reportan un acercamiento satisfactorio con sus familiares y redes.			
Las y los profesionales que operan el modelo evidencian que las expresiones de afecto y control de los padres hacia las y los adolescentes se ofrecen de manera balanceada			
Las familias participantes muestran comprender la crisis provocada por la presunta infracción de la ley penal por parte del adolescente como oportunidad para el cambio en la forma como se ocupan de sus hijos e hijas adolescentes			
Las y los adolescentes muestran avances en el desarrollo de su capacidad para distinguir entre vínculos que favorecen su crecimiento y aquellos que lo perjudican.			

Observaciones y Comentarios:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____